



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**BÁRBARA CRISTINA DOS SANTOS CARNEIRO**

**RECRIANDO O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO PARA A  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Salvador  
2020

**BÁRBARA CRISTINA DOS SANTOS CARNEIRO**

**RECRIANDO O ROTEIRO DE AUDIODESCRÇÃO PARA A  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, área de concentração em linguagem e interação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira

Salvador  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Carneiro, Bárbara Cristina dos Santos.

Recriando o roteiro de audiodescrição para a pessoa com deficiência intelectual / Bárbara Cristina dos Santos Carneiro. - 2020.

218 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Linguagem e línguas. 2. Tradução e interpretação. 3. Audiodescrição. 4. Incapacidade intelectual. 5. Pessoas com deficiência - Serviços para. 6. Águas de Romanza (Filme). 7. Vida Maria (Filme). I. Teixeira, Elizabeth Reis. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 418.02

CDU - 81'25



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 13/10/2020 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 10, linha de pesquisa Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, do candidato BARBARA CRISTINA DOS SANTOS CARNEIRO, matrícula 216121260, intitulada RECRIANDO O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Às 14:00 do citado dia, Virtual, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof<sup>a</sup>. Dra. ELIZABETH REIS TEIXEIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof<sup>a</sup>. Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL, Prof<sup>a</sup>. SILVIA LA REGINA, Prof<sup>a</sup>. Dra. MANOELA CRISTINA CORREIA CARVALHO DA SILVA e Prof<sup>a</sup>. Dra. SANDRA REGINA ROSA FARIAS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. SANDRA REGINA ROSA FARIAS, UNEB**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. MANOELA CRISTINA CORREIA CARVALHO DA SILVA, UFBA**

Examinador Externo ao Programa

**Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL, UFBA**

Examinador Interno

**SILVIA LA REGINA, UFBA**

Examinador Interno

**Dra. ELIZABETH REIS TEIXEIRA, UFBA**

Presidente

**BARBARA CRISTINA DOS SANTOS CARNEIRO**

Doutorando



Aos

Meus queridos pais, Sueli e Valmar, minha irmã Bibico, meu irmão Kriska, minha irmã/cunhada Laís e meu sobrinho Valentim. A vida é maravilhosa porque vocês estão nela.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, o qual tornou este trabalho viável, além das participações em eventos, contribuindo para o amadurecimento das ideias que compõem este trabalho.

Agradeço a minha orientadora, professora Elizabeth Teixeira, por permitir que essa empreitada iniciasse e finalizasse, bem como pela confiança em meu trabalho.

Agradeço ao grupo de pesquisa TRAMAD, Manoela, Sandra, Deise, Adriana, Marcos, Erivaldo e Sérgio, sem vocês este trabalho não seria o que é.

Agradeço à professora Eliana Franco, que me mostrou o caminho da tradução e da audiodescrição e me fez enxergar o caminho da vida acadêmica.

Agradeço a meus pais, Valmar e Sueli, por sempre acreditarem em mim e me amar incondicionalmente.

Agradeço a minha irmã Bianca (Bibico) pelo companheirismo, pelo carinho, pela torcida e por estar sempre comigo.

Agradeço a meu irmão Cristiano (Kriskka) e minha cunhada Laís também pela torcida, pelo abrigo em SP, pelo carinho e amor. E por terem me dado o sobrinho mais lindo de todos, Valentim (Tintim).

Agradeço a Hernán Yerro pelo apoio incondicional, pelos incentivos, pelos conselhos, pelos puxões de orelha, pela paciência.

Agradeço a Fernanda Cerqueira, amiga e irmã, que nunca me faltou, sempre atenta e cuidadosa comigo. Sempre acreditou em mim quando eu duvidei.

Agradeço a Adriana Urpia e Sérgio Nunes por terem permitido que os roteiros propostos existissem na voz de Adriana e na sincronização com os filmes de Sérgio. Obrigada, também, pela revisão atenciosa e dedicada de Drica.

Agradeço à APAE de Belém, em especial a Ana Carolina Salomão, diretora do Centro de Atendimento Multidisciplinar de Saúde da APAE. Também a toda a equipe do Instituto de Diagnóstico, Pesquisa e Ensino – IDIPE.

Agradeço à APAE de Salvador, em especial a Márcia Rocha, Gestora de Assistência Social do Centro de Formação e Acompanhamento Profissional (CEFAP) da APAE de Salvador. Agradeço também aos assistentes sociais Bianca dos Santos Rebouças, Ubiratã e Andréa Meneses Galvão por terem viabilizado o espaço e o acesso aos alunos.

Agradeço à APAE do Distrito Federal, em especial a Glória Maria Dias Leite, coordenadora do Programa de Educação Profissional e do Trabalho (EPT). Também gostaria de agradecer às professoras Edima Machado, Mariza Soares Pereira, Suzana Elisa e Marilena Costa.

Agradeço ao Instituto Jô Clemente, antiga APAE de São Paulo, em especial a Edward Yang, pela receptividade para com a pesquisa e por ter viabilizado a execução da pesquisa nas instalações do Instituto. Agradeço também a Natália Cristina de Aquino Gomes por estar atenta às demandas da pesquisa, pelo apoio durante a execução da pesquisa e pela amabilidade.

Agradeço à APAE de Florianópolis, em especial ao coordenador pedagógico Rafael Bischoff de Santana pela receptividade, pelo apoio ao acesso aos alunos e espaço físico da instituição.

Agradeço também à professora Sinara Lacerda e à assistente social Heloisa Ferraz de Oliveira.

Agradeço aos 21 participantes de todas as 5 instituições por acreditarem na proposta, pela receptividade, amabilidade e atenção que tiveram em todas as etapas.

Agradeço aos meus colegas da UNEB, do Colegiado de Língua Inglesa, Risonete Almeida, Manuel Barreto Junior, Pérola Bastos, Edna Suzart, Adilson Correia, Jamile Oliveira, Jéssica Carneiro, Eliana Santos e Roberto Rodrigues, por permitirem que minha pesquisa de campo pudesse ser executada, ainda que no meio do semestre. Agradecimento especial a Jéssica Carneiro, querida amiga que me cobriu quando pôde e sempre me apoiou nesses 2 anos de jornada unebiana.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa e a conclusão de mais um ciclo.

CARNEIRO, Bárbara Cristina dos Santos. Recriando o roteiro de audiodescrição para a pessoa com deficiência intelectual. 2020. Orientadora: Elizabeth Teixeira. 213 f. il. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMO

A Audiodescrição (AD) é uma forma de tradução intersemiótica em que signos visuais são traduzidos em signos acústicos verbais. Dentre os diferentes tipos de AD, podemos mencionar filmes, onde a AD é inserida nos momentos de silêncio entre os diálogos; obras estáticas, como no caso de fotografias, esculturas. Apesar de a AD ser uma ferramenta totalmente voltada para os deficientes visuais, público considerado no momento da produção do roteiro de AD e para quem a ferramenta foi desenvolvida, há pesquisas recentes que têm como foco outros espectadores também mencionados na literatura como possíveis beneficiados: as pessoas com deficiência intelectual (DI). Com base no trabalho de Carneiro (2015), a presente pesquisa, apoiada nas teorias do Escopo e da Relevância, objetivou propor um modelo de audiodescrição voltado para esse público específico, uma vez que a AD auxilia na melhor compreensão da narrativa fílmica por parte desses sujeitos. Após a revisão teórica sobre estudos da audiodescrição, audiodescrição como modalidade de tradução, deficiência intelectual e teoria da relevância em tradução, foi elaborado um roteiro de audiodescrição que sanasse as lacunas oferecidas pelo roteiro utilizado por Carneiro e previamente feito para pessoas com deficiência visual. Os filmes utilizados na pesquisa foram os mesmos utilizados no estudo anterior mencionado, sendo eles *Águas de Romanza* e *Vida Maria*. Uma vez prontos os roteiros propostos, uma pesquisa de recepção foi conduzida, após submissão ao Comitê de Ética em pesquisa, para diagnosticar as possíveis lacunas de compreensão e a efetividade dos roteiros propostos. Com base nos resultados, concluiu-se que os roteiros supriram a maioria das lacunas encontradas por Carneiro (2015), tendo apenas a descrição do clímax no roteiro do filme *Águas de Romanza* não surtido o efeito esperado.

Palavras-chave: Audiodescrição. Roteiro de AD. Deficiência Intelectual.

CARNEIRO, Bárbara Cristina dos Santos. Recreating the audio description script for people with intellectual disabilities. 2020. Thesis advisor: Elizabeth Teixeira. Thesis (PhD in Language and Culture) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

### **ABSTRACT**

Audio description (AD) is a form of intersemiotic translation in which visual signs are translated into verbal acoustic signs. Among the different types of AD, we can mention films, where AD is inserted in moments of silence between dialogues; static works, as in the case of photographs, sculptures. Although AD is a tool totally aimed at the visually impaired, a public considered at the time of producing the AD script and for whom the tool was developed, there is recent research that focuses on other viewers also mentioned in the literature as possible beneficiaries: people with intellectual disabilities (ID). Based on the work of Carneiro (2015), the present research, supported by the theories of Scope and Relevance, aimed at proposing an audio description model for this specific audience, since the AD helps these subjects' better understanding of film narrative . After reviewing audio description studies, audio description as a mode of translation, intellectual disability and the theory of relevance in translation, an audio description script was developed to fill the gaps offered by the script used by Carneiro and previously made for visually impaired people. The films used in the research were the same as those used in the previously mentioned study, *Águas de Romanza* and *Vida Maria*. Once the proposed scripts were ready, a reception survey was conducted, after submission to the Research Ethics Committee, to diagnose possible gaps in understanding and the effectiveness of the proposed scripts. Based on the results, it was concluded that the scripts filled most of the gaps found in Carneiro (2015), the only exception being the description of the climax in the script for the film *Águas de Romanza*.

Keywords: Audio description. AD script. Intellectual disability.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Questionário de perfil dos participantes	21
Tabela 2	Trecho da audiodescrição do filme <i>O pagamento</i>	62
Tabela 3	Audiodescrição das cenas do filme <i>Vida Maria</i>	65
Tabela 4	Exemplo de roteiro de AD. Excerto do filme <i>Òrun Àiyé: a criação do mundo</i> .	102
Tabela 5	Trecho do roteiro de audiodescrição do filme <i>Vida Maria</i>	107
Tabela 6	Roteiro de audiodescrição do filme <i>Vida Maria</i> para pessoas com deficiência intelectual	112
Tabela 7	Roteiro de audiodescrição do filme <i>Águas de Romanza</i> para o público com deficiência intelectual	118
Tabela 8	Respostas da pergunta 1 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	126
Tabela 9	Porcentagem às respostas da pergunta 1 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	127
Tabela 10	Respostas à pergunta 2 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	128
Tabela 11	Porcentagem às respostas da pergunta 2 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	129
Tabela 12	Respostas à pergunta 3 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	129
Tabela 13	Porcentagem às respostas da pergunta 3 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	130
Tabela 14	Respostas à pergunta 4 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	131
Tabela 15	Porcentagem às respostas da pergunta 4 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	132
Tabela 16	Respostas à pergunta 5 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	133
Tabela 17	Porcentagem às respostas da pergunta 5 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	134
Tabela 18	Respostas à pergunta 6 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	134
Tabela 19	Porcentagem às respostas da pergunta 6 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	136
Tabela 20	Respostas à pergunta 7 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	136
Tabela 21	Porcentagem às respostas da pergunta 7 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	138
Tabela 22	Respostas à pergunta 8 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	138
Tabela 23	Porcentagem às respostas da pergunta 8 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	139
Tabela 24	Respostas à pergunta 9 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	140
Tabela 25	Porcentagem das respostas da pergunta 9 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	141
Tabela 26	Respostas à pergunta 10 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	141
Tabela 27	Porcentagem às respostas da pergunta 10 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	142
Tabela 28	Respostas à pergunta 11 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	143
Tabela 29	Porcentagem às respostas da pergunta 11 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	144
Tabela 30	Respostas à pergunta 12 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	144
Tabela 31	Porcentagem às respostas da pergunta 12 do questionário de <i>Águas de Romanza</i>	146

Tabela 32	Respostas à pergunta 13 do questionário de Águas de Romanza	146
Tabela 33	Porcentagem às respostas da pergunta 13 do questionário de Águas de Romanza	147
Tabela 34	Respostas à pergunta 14 do questionário de Águas de Romanza	148
Tabela 35	Porcentagem às respostas da pergunta 14 do questionário de Águas de Romanza	150
Tabela 36	Respostas à pergunta 15 do questionário de Águas de Romanza	150
Tabela 37	Porcentagem às respostas da pergunta 15 do questionário de Águas de Romanza	151
Tabela 38	Respostas à pergunta 16 do questionário de Águas de Romanza	152
Tabela 39	Porcentagem às respostas da pergunta 16 do questionário de Águas de Romanza	154
Tabela 40	Respostas à pergunta 17 do questionário de Águas de Romanza	154
Tabela 41	Porcentagem às respostas da pergunta 17 do questionário de Águas de Romanza	156
Tabela 42	Respostas à pergunta 18 do questionário de Águas de Romanza	156
Tabela 43	Porcentagem às respostas da pergunta 18 do questionário de Águas de Romanza	157
Tabela 44	Respostas à pergunta 19 do questionário de Águas de Romanza	158
Tabela 45	Porcentagem às respostas da pergunta 19 do questionário de Águas de Romanza	159
Tabela 46	Respostas à pergunta 1 do questionário de Vida Maria	159
Tabela 47	Porcentagem às respostas da pergunta 1 do questionário de Vida Maria	160
Tabela 48	Respostas à pergunta 2 do questionário de Vida Maria	160
Tabela 49	Porcentagem às respostas da pergunta 2 do questionário de Vida Maria	162
Tabela 50	Respostas à pergunta 3 do questionário de Vida Maria	162
Tabela 51	Porcentagem às respostas da pergunta 3 do questionário de Vida Maria	164
Tabela 52	Respostas à pergunta 4 do questionário de Vida Maria	165
Tabela 53	Porcentagem às respostas da pergunta 4 do questionário de Vida Maria	166
Tabela 54	Respostas à pergunta 5 do questionário de Vida Maria	166
Tabela 55	Porcentagem às respostas da pergunta 5 do questionário de Vida Maria	167
Tabela 56	Respostas à pergunta 6 do questionário de Vida Maria	167
Tabela 57	Porcentagem às respostas da pergunta 6 do questionário de Vida Maria	169
Tabela 58	Respostas à pergunta 7 do questionário de Vida Maria	169
Tabela 59	Porcentagem às respostas da pergunta 7 do questionário de Vida Maria	170
Tabela 60	Respostas à pergunta 8 do questionário de Vida Maria	170
Tabela 61	Porcentagem às respostas da pergunta 8 do questionário de Vida Maria	171
Tabela 62	Respostas à pergunta 9 do questionário de Vida Maria	172
Tabela 63	Porcentagem às respostas da pergunta 9 do questionário de Vida Maria	173
Tabela 64	Respostas à pergunta 10 do questionário de Vida Maria	173

Tabela 65	Porcentagem às respostas da pergunta 10 do questionário de Vida Maria	174
Tabela 66	Respostas à pergunta 11 do questionário de Vida Maria	174
Tabela 67	Porcentagem às respostas da pergunta 11 do questionário de Vida Maria	175
Tabela 68	Respostas à pergunta 12 do questionário de Vida Maria	175
Tabela 69	Porcentagem geral das respostas do questionário de Vida Maria	177
Tabela 70	Porcentagem geral das respostas do questionário de Águas de Romanza	177



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Trecho do filme <i>O pagamento</i>	62
Gráfico 1	Respostas esperadas por participantes do DF do filme <i>Vida Maria</i>	178
Figura 2	Cena do filme <i>Vida Maria</i> em <i>close up</i>	64
Gráfico 2	Respostas esperadas por participantes do DF do filme <i>Águas de Romanza</i>	179
Figura 3	Cena do filme <i>Vida Maria</i> em plano aberto	64
Gráfico 3	Respostas esperadas por participantes de BL do filme <i>Vida Maria</i>	181
Figura 4	Cena do filme <i>Central do Brasil</i>	69
Gráfico 4	Respostas esperadas por participantes de BL do filme <i>Águas de Romanza</i>	177
Figura 5	Cena do filme <i>Vida Maria</i> .	107
Gráfico 5	Respostas esperadas por participantes de FL do filme <i>Vida Maria</i>	184
Figura 6	Cena inicial do filme <i>Vida Maria</i>	112
Gráfico 6	Respostas esperadas por participantes de FL do filme <i>Águas de Romanza</i>	185
Figura 7	Cena final do filme <i>Vida Maria</i>	111
Gráfico 7	Respostas esperadas por participantes de SA do filme <i>Vida Maria</i>	186
Figura 8	Sequência de cenas da passagem da fase adolescente para adulta da personagem Maria José.	111
Gráfico 8	Respostas esperadas por participantes de SA do filme <i>Águas de Romanza</i>	187
Figura 9	Cena do sonho do filme <i>Águas de Romanza</i>	118
Gráfico 9	Respostas esperadas por participantes de SP do filme <i>Vida Maria</i>	189
Gráfico 10	Respostas esperadas por participantes de SP do filme <i>Águas de</i>	189

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
<b>AD</b>	Audiodescrição
<b>ANCINE</b>	Agência Nacional do Cinema
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BPS</b>	Biopsicossocial
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>CEFAP</b>	Centro de Formação e Acompanhamento Profissional da APAE de Salvador
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>DV</b>	Deficiência Visual
<b>GA&amp;A</b>	Grupo Acessibilidade e Arte
<b>GIME</b>	Grupo em Inclusão, Movimento e Ensino
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LEAD</b>	Legendagem e Audiodescrição
<b>LGBTQI+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transvestigêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais e outros.
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LSE</b>	Legenda para surdos e ensurdecidos
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TAV</b>	Tradução Audiovisual
<b>TR</b>	Teoria da Relevância
<b>TRAMAD</b>	Tradução, Mídia e Audiodescrição

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	19
2.1	DISTRITO FEDERAL	31
2.2	BELÉM	32
2.3	FLORIANÓPOLIS	33
2.4	SALVADOR	34
2.5	SÃO PAULO	34
<b>3</b>	<b>AUDIODESCRIÇÃO, TRADUÇÃO E CINEMA</b>	37
3.1	O QUE É AUDIODESCRIÇÃO?	44
3.2	AUDIODESCRIÇÃO E TRADUÇÃO	53
3.3	A OBRA CINEMATOGRAFICA, AUDIODESCRIÇÃO E O QUE DESCREVER	60
3.4	AUDIODESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO	68
<b>4</b>	<b>DEFICIÊNCIA, DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SINDROME DE DOWN</b>	73
4.1	ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA	73
4.2	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SÍNDROME DE <i>DOWN</i> : MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO PARENTAL	85
<b>5</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DO ROTEIRO DE AD PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL</b>	100
5.1	O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO	101
5.2	LACUNAS DE COMPREENSÃO GERADAS PELO ROTEIRO ATUAL PARA O PÚBLICO COM DI	103
5.3	AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS TRADUZIDAS	109
5.3.1	<b>Vida Maria</b>	109
5.3.2	<b>Águas de Romanza</b>	117
<b>6</b>	<b>APLICAÇÃO DOS ROTEIROS E ANÁLISE DOS DADOS</b>	126
6.1	Aplicando o novo roteiro de <i>Águas de Romanza</i>	126
6.2	Aplicando o novo roteiro de <i>Vida Maria</i>	159
6.3	Resultados e conclusões	176
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	199
	<b>REFERÊNCIAS</b>	203
	<b>ANEXOS</b>	210
	ANEXO A	211
	ANEXO B	216

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivendo em uma sociedade marcada pelas lutas das minorias antes silenciadas pelas vozes dos opressores, as mulheres, os negros, as pessoas LGBTQI+, os indígenas, enfim, toda uma parcela da população, em especial a brasileira, vem buscando poder e espaço dentro das diferentes camadas e esferas da sociedade, uma vez que seus lugares no mundo foram tomados de suas mãos, seja por machismo, intolerância ou falta de políticas de acessibilidade. Não poderia ser diferente com aquelas pessoas que sempre foram marginalizadas por sua natureza e forma de ser no mundo, as pessoas com deficiência.

Com os avanços tecnológicos, muitas crenças relacionadas às pessoas com deficiência se modificaram, como um cadeirante subir até o décimo andar de um prédio, ou a um surdo a conhecer os sons de um filme a partir das legendas fechadas (LSE) ou ainda pela janela de LIBRAS. Uma pessoa cega ir ao cinema seria inconcebível há 15 anos, por não ter acesso às imagens do filme. Com o recurso da audiodescrição esse panorama tem se tornado realidade para as pessoas cegas ou com baixa visão ao redor do mundo.

Os recursos de acessibilidade a que estas pessoas estão expostas nada mais são do que a vontade de muitos de mudar o quadro marginalizante da sociedade perante as pessoas com deficiência e de buscar uma melhoria no que diz respeito às condições de vida dessas pessoas. A partir de um modelo de deficiência biopsicosocial, entendemos que o que limita a condição de vida dessas pessoas não é sua forma de ser no mundo, mas seu entorno e como o meio auxilia a um desenvolvimento dentro das possibilidades que o corpo dessas pessoas possui. Um cadeirante não pode acessar um prédio não porque sua cadeira de rodas o impede, mas porque o engenheiro do prédio não desenhou sua construção com uma rampa de acesso, o que dificulta, também, a mães e pais com carrinhos de bebês, por exemplo.

Para que um modelo de sociedade justa seja construído é necessário que não apenas os cidadãos dessa sociedade se conscientizem, mas que políticas públicas sejam criadas e assegurem os direitos das pessoas com deficiência ao acesso à informação e a todos os espaços transitáveis dentro da sociedade.

O atual trabalho tem como objeto de estudo roteiros de audiodescrição (AD), modalidade de tradução audiovisual e recurso de acessibilidade, que garantem a

peças com alguma deficiência o acesso ao conteúdo pretensamente visual. Pensada primeiramente para o teatro e o cinema, o mercado, as políticas públicas e o mundo acadêmico sempre direcionaram esse recurso às pessoas com deficiência visual, público primário e principal da audiodescrição.

Ainda que esta seja a realidade atual, nada impede que pesquisas ocorram no sentido de contemplar, também, outros públicos. Ao contrário, essa prática abrangeria a aplicabilidade da audiodescrição a outras audiências que se encontram em situação de exclusão social. Para tanto, é necessário conhecer as necessidades dos possíveis usuários da AD, visando a construção de roteiros feitos atualmente para atender tanto aos novos públicos quanto manter os parâmetros utilizados para suprir as especificidades das pessoas cegas ou com baixa visão.

Antes de conhecer o usuário, entretanto, é interessante pensar na própria natureza do objeto, em como se pensa a audiodescrição atualmente e quais são os critérios para se construir um roteiro de audiodescrição quando aplicado ao cinema. Assim, nas páginas que se seguem, o leitor poderá se localizar quanto ao que se entende por audiodescrição neste trabalho, pois buscamos pensá-la como uma forma de tradução intersemiótica e também como ferramenta de inclusão social. A partir das definições de entidades jurídicas, profissionais do mercado de trabalho e de acadêmicos, fizemos uma comparação e apresentamos pontos em comum e divergentes entre os três campos que se dedicam à audiodescrição.

Uma vez aceita como modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, tratamos de justificar a posição desse recurso dentro desse campo de estudo através de ideias e conceitos de autores da área. Além disso, como tratamos de analisar filmes audiodescritos para as pessoas com deficiência intelectual, foi necessária uma esclarecimento quanto aos textos envolvidos durante o processo de tradução, o texto verbal da AD e o texto multimodal da obra cinematográfica<sup>1</sup> foram abordados para que se pudesse entender como se dá a compreensão dos usuários a partir da junção desses códigos.

A partir das discussões acerca do que seria uma audiodescrição, como se dá o processo de compreensão por parte dos usuários e o que se pode audiodescrever, passamos para as discussões concernentes à proposta de uma audiodescrição

---

<sup>1</sup> A obra cinematográfica apresenta diferentes códigos semióticos que, em confluência, constroem um texto, que se caracteriza como multimodal. Os códigos visual e acústico são um exemplo desses elementos que compõem o texto multimodal da obra cinematográfica.

---

específica para as pessoas com deficiência intelectual. Seguindo os passos de Carneiro (2015), traçamos as características de um roteiro de AD de acordo com os dados coletados em sua pesquisa de mestrado, quando buscou identificar as lacunas de compreensão geradas pelo roteiro criado para as pessoas com deficiência visual quando aplicado às pessoas com deficiência intelectual. A priori, discutirei acerca da deficiência como um todo, sobre o que entendo por deficiência, como acredito que uma sociedade pode ser mais justa e como poderíamos construir uma sociedade em que não exista mais o termo ‘inclusão de pessoas’, pois se, se há de incluir, é porque há exclusão. Feito isto, abordo as especificidades do público alvo desta pesquisa e as limitações impostas no que se refere tanto ao entorno quanto à deficiência em si. Por último, faço uma análise dos dados coletados na minha pesquisa de mestrado, em 2015, e componho, com base nos filmes utilizados no trabalho anterior, parâmetros para a criação de um novo roteiro para cada filme.

Importante contextualizar a pesquisa de mestrado agora neste momento, pois será remetida durante todo o presente trabalho, uma vez que haverá a aplicação de parâmetros produzidos a partir dos dados coletados em 2015.

O trabalho intitulado “Repensando o roteiro de audiodescrição para o público com deficiência intelectual”, desenvolvido por mim, Carneiro (2015), objetivou encontrar lacunas de compreensão produzidas pelo roteiro de AD quando aplicado ao público com deficiência intelectual. 12 participantes de duas APAEs, Salvador e São Paulo, assistiram a duas versões de dois curtas metragens, uma sem o recurso da audiodescrição, e outra com o recurso voltado para as pessoas com deficiência intelectual. Os participantes responderam a dois questionários de compreensão da narrativa fílmica, o que nos permitiu perceber quais pontos do filme a AD foi eficiente para esse público e quais não foram. A partir dos dados produzidos e analisados, chegamos a conclusão de que alguns pontos<sup>2</sup> importantes deveriam ser levados em consideração ao desenvolvermos um roteiro voltado para o público com deficiência intelectual.

A pesquisa do mestrado e a atual são frutos do meu interesse pelo tema e por já ter feito parte do primeiro estudo sistemático acerca deste fenômeno. Em 2010, alguns integrantes do antigo grupo de pesquisa TRAMAD foram até a APAE de

---

<sup>2</sup> Os pontos levantados na pesquisa de mestrado será melhor abordado no capítulo em que apresentarei as propostas de novo roteiro voltado para as pessoas com deficiência intelectual.

Santo Amaro da Purificação, cidade do interior da Bahia, para desenvolver um estudo piloto onde 4 participantes seguiram a mesma metodologia aplicada na pesquisa descrita do mestrado. Este estudo pioneiro, liderado pela então coordenadora professora Eliana Franco, objetivou constatar se, de fato, a audiodescrição auxiliava, de algum modo, a compreensão da narrativa fílmica por parte das pessoas com deficiência intelectual. Uma vez confirmada a eficácia da AD para este novo público, outras pesquisas foram feitas a fim de buscar novas possibilidades para esta audiência inesperada.

A fim de buscar estratégias para uma AD eficaz a este novo público, o atual trabalho visa propor uma nova possibilidade de se fazer uma audiodescrição mais interpretativa e linear, uma vez que o público com deficiência intelectual percebe o mundo de forma mais tangível. As metáforas e figuras de linguagem que se utilizem da comparação não são ideais para este público, bem como a utilização de termos menos usuais da língua.

Essas afirmações foram obtidas através do trato dos dados na pesquisa de mestrado, onde os roteiros analisados eram ineficazes quando da descrição de uma imagem de forma mais subjetiva. Entendemos, nesse sentido, que foi necessário reavaliarmos os parâmetros que são utilizados para se fazer uma audiodescrição atual, para o público com deficiência visual, uma vez que as necessidades do público com deficiência intelectual eram outras, buscando apoio teórico metodológico nas discussões no campos dos Estudos da Tradução e da Tradução Audiovisual, da Linguagem Cinematográfica, da Audiodescrição e da Deficiência Intelectual.

O presente trabalho está dividido em: Capítulo 1, Introdução, onde situamos o leitor nos caminhos percorridos até o presente trabalho. O capítulo 2, Caminhos metodológicos, traça o percurso metodológico do atual trabalho. Já o capítulo 3, Audiodescrição: estudos e aplicações, onde buscamos entender a audiodescrição a partir de conceitualizações acadêmicas e políticas. O capítulo 4, Deficiência, Deficiência Intelectual e Síndrome de Down, traz noções sobre as características da pessoa com deficiência intelectual. O Capítulo 5, O roteiro de audiodescrição para a pessoa com deficiência intelectual, incorre sobre a proposta de AD e os roteiros utilizados na pesquisa de campo. Finalmente, o capítulo 5, Aplicando o roteiro de audiodescrição: pesquisa de campo, apresenta os dados produzidos na pesquisa de campos e o capítulo 6, Considerações Finais, finaliza o atual trabalho.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se configura como uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Está baseado nas pesquisas anteriores sobre audiodescrição para pessoas com deficiência intelectual, como Carneiro (2015) e Franco et al (2013), seguindo a mesma metodologia utilizada nestas pesquisas. Também se baseia nos estudos da Tradução e na Tradução Audiovisual, enfatizando os estudos sobre audiodescrição. Além destes campos do conhecimento, este trabalho também se utiliza de estudos acerca do cinema bem como da Teoria da Relevância.

O objetivo geral deste trabalho foi o de propor, à luz dos pressupostos teóricos mencionados, dois roteiros de audiodescrição voltados exclusivamente para as necessidades da pessoa com deficiência intelectual. Para tanto, foi necessário entender a deficiência intelectual, as características que esta condição humana apresenta. Foi também preciso buscar, para atingir a este objetivo específico, base nos estudos sobre Deficiência e Educação.

O estudo se justifica por contemplar uma parcela da população que pode ser beneficiada com o recurso de acessibilidade, tanto a nível de lazer quanto a nível didático, pois a partir das descrições o espectador pode adquirir vocabulário a partir de materiais audiovisuais.

As APAEs participantes desta pesquisa são de cidades que representam as 5 regiões do país – norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul – e são capitais dos estados escolhidos. Esse critério de seleção se deu pela relevância em divulgar a pesquisa a nível nacional através de uma instituição especializada em trabalhar com pessoas com deficiência intelectual. Como a pesquisa nasceu e foi executada em uma capital – Salvador –, as outras cidades seguiram o mesmo critério e foram as capitais: Belém, Distrito Federal, São Paulo e Florianópolis.

Para a execução da pesquisa, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal da Bahia, sendo apenas iniciada quando da emissão do Parecer Favorável (Anexo A). Para a execução na APAE de São Paulo, a pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética da própria instituição (Anexo B). Assim, iniciei a produção dos dados na APAE do Distrito Federal, logo em seguida Belém, Florianópolis, Salvador e, por fim, São Paulo.

Os usuários das APAEs participantes foram escolhidos com a ajuda de coordenadores de cada instituição. Foram 4 alunos de cada APAE, sendo 2 com DI e



2 com SD, independente de sexo. A faixa etária foi entre 18 e 40 anos, para manter o perfil dos estudos anteriores.

Entendendo que os participantes da pesquisa podem apresentar certa desconfiança, busquei, antes de aplicar a pesquisa, passar um tempo com eles durante um dia, para que eles pudessem me conhecer melhor e estar mais relaxados durante as entrevistas. O êxito desse primeiro passo ficou muito claro quando não pude fazer o mesmo nas APAEs de Belém e São Paulo. Por diferentes razões, ou por incompatibilidade de horários com os participantes ou por funcionamento diferenciado entre as APAEs, não tive contato prévio com os alunos. Durante a entrevista, os alunos dessas duas instituições ficaram bastante dispersos, olhavam com muita frequência para mim, ao invés do filme, e isso se refletiu na produção dos dados, como veremos mais à frente.

Após o primeiro contato quando foi possível, onde também expliquei a natureza da pesquisa e sua finalidade, dividi a exibição do filme em dois dias diferentes, um para o Vida Maria e outro para o Águas de Romanza. No primeiro dia de exibição, os alunos primeiro responderam a um questionário de perfil para que eu pudesse registrar algumas informações básicas como nome completo, idade, escolaridade e gostos por filmes e teatro, como mostrado na tabela a seguir.

Tabela 1: Questionário de perfil dos participantes

DISTRITO FEDERAL									
Participantes	Grau de deficiência	Idade	Mora com quem?	Trabalha?	Você estuda?	Gosta de assistir TV?	Qual programa favorito?	Gosta de assistir a filmes?	Vai ao cinema ou ao teatro?
DF1	F70 e F90 (TDH)	18	Minha mãe e com meus irmãos.	Trabalho não.		[Balança a cabeça positivamente]	Filme da Disney	[que tipos de filmes, tirando os da Disney, você gosta?] Eu não gosto de filmes violentos. [De terror, você gosta?] Não. [De romance?] Gosto, acabo chorando.	Vou, nas férias fui no cinema com meus irmãos e minha mãe. [Assistiu a que lá?] Alladin. [E teatro, já foi no teatro assistir peça?] Não, não lembro não.
DF2	F71 e P91.6 (afecções originárias no período pré-natal não específico)	33	Só eu e meu pai. Minha mãe tá no Salvador	Já vou começar a trabalhar.	Não	Não. [Por quê?] Só do celular. [E quando chega em casa não assiste a TV?] Não, só do futebol.	Futebol	Balança a cabeça positivamente. [Que tipo de filme você gosta?] Homem aranha.  Fui uma vez no cinema ver o da Mônica. [Gosta de filme de terror?] Sim. [E filme de romance?]  Também. [E comédia?] Balança	Sozinho não, porque tem que ir com...[Tem que ir com a APAE?] É. [E com seu pai, não vai?] Meu pai não, meu pai não vai não. [E no teatro? Você vai no teatro normalmente?]  Você gosta de assistir peça de

								a cabeça positivamente. [E de ação?] De porrada? Sim.	teatro?] Balança a cabeça positivamente.
DF3	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	25	Pai, mãe e 2 irmãos.	Não	Já estudei ano passado	Gosto. [De que você gosta de assistir na TV?] Larissa Manoela. Sou muito fã dela.	Larissa Manoela.	Gosto. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Comédia.	[Gosta de ir ao cinema?] Gosto. [Qual foi a última vez que você foi no cinema?] Meu irmão me levou no Parque <i>shopping</i> , na Asa Norte. [E teatro, você gosta de ir no teatro?] Gosto.
DF4	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	21		Não					

<b>BELÉM</b>									
Participantes	Grau de deficiência	Idade	Mora com quem?	Trabalha?	Você estuda?	Gosta de assistir TV?	Qual programa favorito?	Gosta de assistir a filmes?	Vai ao cinema ou ao teatro?

BL1	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	20	Minha mãe	Não	Sim, estou no 7º ano.	Sim.	<i>Super girl, Flash</i> , as séries da Netflix	Sim. [Que tipo de filme você gosta de assistir mais?] Romance.	Sim [Qual o último filme que você assistiu no cinema]. Foi o leão. [E teatro, você gosta de
									ir?] Gosto também. [Você vai muito ou pouco?] Um pouco.
BL2	F79/F81.3	23	Minha mãe e meu irmão.	Não	Já estudei até o primeiro ano [ensino fundamental].	[Balança a cabeça positivamente]	<i>Beyblade</i>	Gosto. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Filme de terror, <i>Toy Story</i> .	Vou com a mamãe. [E teatro, você vai?] Teatro não.
BL3	F71	22	Minha mãe, meu pai e meu irmão.	Não	Vou na escola Vilhena Alves. Tô no primeiro ano do ensino médio.	Sim, eu gosto.	Gosto de todos.	Sim. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Eu gosto de filme.	Sim, vou. As vezes eu vou com minha mãe. [E pra o teatro, você já foi?] Já, gosto. Vou pouco.

BL4	Q90 (Síndrome de Down)	21	Minha mãe	Não	Já estudei, aí acabou e aí eu vim pra cá.	Sim.	Novela	Gosto. De muitos.	Vou só um pouco. [E no teatro, já foi no teatro?] Já. Eu e mamãe.
-----	---------------------------	----	-----------	-----	---	------	--------	-------------------	---

**FLORIANÓPOLIS**

<b>FLORIANÓPOLIS</b>									
Participantes	Grau de deficiência	Idade	Mora com quem?	Trabalha?	Você estuda?	Gosta de assistir TV?	Qual programa favorito?	Gosta de assistir a filmes?	Vai ao cinema ou ao teatro?

FL1	F71	30	Minha irmã e o namorado da minha irmã	Não	Não, só aqui.	Sim.	Chaves	Sim. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Não sei.	Já fui duas vezes. [E no teatro, você já foi alguma vez?] Sim e não. [Já foi com o pessoal aqui da APAE?] {Balança a cabeça positivamente}.
-----	-----	----	---------------------------------------	-----	---------------	------	--------	---	---

FL2	Q90/F80 (Síndrome de <i>Down</i> )	34	Minha mãe.	Sim, na universidade. [A usuária, na verdade, não trabalhava na época da pesquisa, sendo essa informação confirmada pelo coordenador]	Não.	Sim	A louca de amor. A novela.	Sim.	Vou. [E no teatro, você gosta de ir?] Sim. Uma vez
FL3	Q90/F80 (Síndrome de <i>Down</i> )	17	Com meu pai, com minha mãe, com minha irmã, com meu vô e minha vó.	Não	Sim, tô no 9º ano.	Eu gosto.	Eu gosto da novela Chiquititas	Gosto. [De que tipo de filme você gosta de assistir?] Eu gosto do filme de Harry.	Eu fui. [Assistiu a quê?] O rei leão. [E no teatro, você já foi?] Não, eu acho que não.
FL4	F71	31	Eu moro com minha irmã e meu sobrinho	Não	Não, só aqui.	Gosto	Novela	Gosto. [Que tipo de filme você gosta de assistir?]	Já fui no cinema. [E você gosta de ir no teatro? Já foi no teatro?] Já, já fui no teatro. Dancei lá.
								Só não gosto de terror.	

SALVADOR									
Participantes	Grau de deficiência	Idade	Mora com quem?	Trabalha?	Você estuda?	Gosta de assistir TV?	Qual programa favorito?	Gosta de assistir a filmes?	Vai ao cinema ou ao teatro?
SA1	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	29	Com minha mãe e meu pai	Trabalho sim, aqui (APAE).	Eu estudo com meu pai. [Mas você vai à escola?] Não.	Sim.	É a novela A dona do pedaço.	Sim [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Filme de terror. De ação. Até de Romance eu gosto também.	Às vezes. [E no teatro?] As vezes.
SA2	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	18	Minha mãe, meu pai e meu irmão.	Não	Estudo no Alexandrina. Tô no 9º ano.	Uhum.	Na verdade eu fico mais no <i>notebook</i> . Como não assisto televisão mesmo, eu assisto é filmes, séries.	[E você gosta mais de que tipo de filme?] Eu gosto mais de ação mesmo.	Rapaz, da primeira vez que eu fui foi na escola. [E no teatro, você vai normalmente?] Vou. Foi vários. Tinha um que foi daqui também que se apresentou.

SA3	F70	21	Com minha tia e minha prima	Ainda não	Estudava de noite, mas era perigoso aí saí. Estudei até o 6º ano.	(Balança a cabeça positivamente)	A novela Bela.	Não boto muito filme não, porque... [Mas, quando assiste, gosta?] (Balança a cabeça positivamente)	Nunca fui... Eu já fui ou não fui? Não lembro. [E teatro, já foi?] Já, lá no outro colégio onde eu estudava.
SA4	F70	23	Com a família de meu pai.  Meu avô, minha avó, meu pai e meu outro tio.	Vou trabalhar. Vou começar semana que vem no hospital Aliança.	Estudo de noite no Paulo Américo. Já tô encerrando, no 3º ano do ensino médio.	Sim. Assisto mais culinária. Master chef, Combate de chefe.	É dois favorito. Uma é WWE, é o nome de luta livre.	Sim, eu gosto de assistir muito é carros, Velozes e furiosos. Terror também.	Sim, vou assim quando minha namorada tem tempo. [E teatro?] Não. [Nunca foi?] Já fui, mas não gosto muito não. Gosto mais de cinema ou evento de festa.

SÃO PAULO									
Participantes	Grau de deficiência	Idade	Mora com quem?	Trabalha?	Você estuda?	Gosta de assistir TV?	Qual programa favorito?	Gosta de assistir a filmes?	Vai ao cinema ou ao teatro?



SP1	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	23	Minha mãe, meus primos e minha irmã.	Não	Sim, tô no 9º ano.	Adoro	Sábado, Sai de Baixo. As vezes assisto jornal. Mas eu gosto de	Adoro. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Romance,	Faz tempo que eu fui no cinema. Eu amo cinema, mas faz
							novela, sou noveleira.	conto e filmes de sobrenatural e suspense.	tempo que não vou. [E teatro, você gosta de ir?] Eu amo. [Vai muito?] Não. Eu só vi a Branca de Neve.
SP2	F70	22	Minha mãe e meu pai.	Não	Já estudei até o 3º ano. [ensino fundamental]	(Sorri) [Mais ou menos é?] (Balança a cabeça positivamente)	Carrossel	Gosto. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Comédia.	Gosto. [Você vai muito no cinema?] Às vezes. [E teatro, você gosta de ir?] Já fui. Gosto de ir. [Mas você vai

									muito ou pouco?] Pouco.
SP3	F70	21	Eu, meu pai, minha mãe e minha irmã.	Não, mas eu quero.	Já terminei o colegial.	Gosto	Filme de terror. [E Programas de TV, você gosta de assistir a que?] Novelas mexicanas.	[Além de terror, você gosta de mais que tipos de filmes?] Romance. [E comédia?] É, eu gosto também. Também gosto	Gosto. Às vezes minha família vai, às vezes minha família não tem tempo. [E teatro?] Ah, eu adoro também. [E você vai
								de filme de ação, de tiroteiro.	muito ou pouco?] Eu já fui na escola no ano passado ver Turma da Mônica.

SP4	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	29	Com as minhas tias e com meu tio.	Não	Vou no Instituto Efort. [Não estuda em escola regular nem nunca estudou]	Adoro	Só a Rede Viva.	Gosto. [Que tipo de filme você gosta de assistir?] Infantil e não infantil.	Vou. Gosto muito. Vou pouco. [E teatro, você gosta de ir no teatro?] Gosto, já fui.
SP5	Q90 (Síndrome de <i>Down</i> )	25	Mãe	Não	Não	Gosto.	Léo Paes.	Gosto, do Rei Leão	Gosto, às vezes. [E no teatro, já foi?] Não.

Fonte: próprio autor

Uma participante da APAE de São Paulo não pôde comparecer em um dos dias, o que ocasionou na escolha, de última hora, de uma outra aluna para assistir a um dos filmes. A seguir farei a descrição da execução da pesquisa por cidade, bem como especificidades de alguns participantes durante a pesquisa. Cabe destacar, porém, que todas as exibições foram feitas individualmente com cada participante, uma vez que os participantes pudessem ser influenciados em suas respostas. Este protocolo foi aplicado em todas as exibições durante a pesquisa.

## 2.1 DISTRITO FEDERAL

A APAE Distrito Federal foi uma das maiores em infraestrutura dentre as instituições participantes da pesquisa. Oferece diversas oficinas de educação profissional e inclusão no trabalho para que pessoas com deficiência possam ser inseridas no mercado de trabalho, como a maioria das outras APAEs. Além disso, os usuários também participam de competições esportivas e culturais, como performance de dança e teatral. O setor esportivo prepara os usuários em atletismo, o que já rendeu aos participantes algumas medalhas. DF3 faz parte desses atletas e é um dos alunos cotados para participar da Trisome Games de 2020, uma edição de jogos mundiais para atletas com Síndrome de Down.

Todas as APAE promovem o que se chama de “Autodefensoria”, que é a promoção da independência e autonomia da pessoa com deficiência. Os autodefensores são escolhidos entre os usuários da APAE para lutarem pelos seus direitos, levando a voz de seus pares em eventos, atos públicos, junto a órgãos governamentais. À época desta pesquisa, DF4 era uma das candidatas à vaga de autodefensor da APAE do DF.

O apoio da coordenadora Glória Maria Dias Leite foi fundamental para a execução da pesquisa. Nessa instituição, os passos previstos para o desenvolvimento do estudo foram executados de forma exitosa, uma vez escolhidos os participantes. Quatro alunos se encaixaram nos critérios para escolha (2 alunos com DI leve e 2 com Síndrome de Down, com DI leve). Todos os usuários da instituição estavam inscritos em oficinas e alguns já estavam trabalhando para outras entidades, como é o caso de DF4, que presta serviços de restauração de livros à UNB. Os quatro participantes se mostraram bastante interessados na pesquisa e compareceram aos 3 dias deliberados por mim. O primeiro para conhecê-los durante suas aulas e os outros dois dias para a execução da pesquisa. A receptividade na instituição foi além do esperado, o que acarretou uma sessão aberta dos filmes para outros usuários no meu último dia na cidade.

Com relação às características de cada participante, DF2 apresentava dificuldade auditiva, o que dificultou um pouco sua percepção de alguns momentos do primeiro filme, pois não havia um fone de ouvido específico para ele, uma vez que o participante usa aparelho auditivo. Apenas no segundo dia da pesquisa o professor de tecnologias forneceu um fone adaptado para o aluno. Os demais alunos não apresentaram nenhuma dificuldade durante a pesquisa.

As salas cedidas para a execução da pesquisa cumpriram com as minhas expectativas, pois elas deveriam ser isoladas das outras salas e, se possível, ter boa acústica, ou que não houvesse atividades barulhentas ao redor. Para todas as APAEs foi feita esta demanda, pois as pesquisas anteriores mostraram que distrações ocorridas por ruídos externos ou transeuntes tiravam a concentração dos participantes.

## 2.2 BELÉM

A APAE de Belém também conta com uma infraestrutura de grande porte, atendendo aos seus usuários durante o turno diurno. A APAE de Belém, além de dar apoio psicológico e na área da saúde, também atua na inclusão escolar e do trabalho. Os usuários frequentam a APAE diariamente, em horários estabelecidos. A diretora do Centro de Atendimento Multidisciplinar Ana Carolina Salomão me auxiliou no contato com as famílias e na escolha dos participantes. Vários usuários quiseram participar da pesquisa e durante a execução, além dos alunos indicados, os vídeos foram mostrados para 2 usuários a mais que fizeram muita questão em participar do trabalho.

Ainda que a APAE de Belém tenha uma boa infraestrutura e acompanhe seus usuários diariamente, há, ainda, bastante resistência por parte dos pais em assimilar que seus filhos podem ser independentes e tomar suas próprias decisões. Isso se refletiu nas respostas dos alunos durante a pesquisa, pois muitos desses alunos apresentaram dificuldades em acompanhar o estudo bem como articular respostas referentes aos filmes. Ao conversar com a coordenadora, entendi que os usuários apresentavam tais dificuldades em todas as áreas da vida, pois dependiam de forma demasiada de seus pais ou cuidadores. Os participantes, desse modo, apresentavam, por vezes, comportamentos infantis, como falar como uma criança.

Os participantes BL2 e BL4, por exemplo, falavam e se comportavam como crianças, o que dificultou bastante entender suas respostas e fazer com que eles pudessem interpretar as cenas, uma vez que se dispersavam por diversos momentos. Já BL1 não apresentou comportamentos infantis, muito pelo contrário, sua mãe permite que namore, tome suas

próprias decisões (como no caso de participar desta pesquisa) e, por este motivo, a participante demonstrou bastante desenvoltura nos momentos de suas respostas. Entretanto, a aluna, por ter Síndrome de Down apresentava dicção comprometida e sua fala, por vezes, era bastante dificultosa em entender. BL3 foi o participante mais ativo e que melhor percebeu os filmes e conseguiu realizar a pesquisa sem dificuldades.

Com relação à sala onde a pesquisa foi executada, também foi motivo de distração dos participantes, pois havia uma janela que dava para o corredor onde passavam muitas pessoas. Os usuários que não participaram da pesquisa, mas que sabiam que estava acontecendo, por vezes se aproximavam da janela por curiosidade, mas essa ação prejudicou, em certos momentos, a atenção da usuária BL1. Não havia portas para fechar a janela, então eu precisei estar atenta para pedir que os alunos se afastassem do local para não distrair os participantes. Esse fator externo, com certeza, implicou em certas respostas dadas por alguns usuários.

### 2.3 FLORIANÓPOLIS

A APAE de Florianópolis tem uma estrutura de médio a grande porte e conta com o oferecimento de oficinas e aulas que inserem as pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Os usuários que frequentam a APAE de Florianópolis também contam com um acompanhamento de saúde e psicológico que se estendem às suas famílias.

Meu contato na APAE foi com o coordenador pedagógico Rafael Bischoff de Santana, muito receptivo, e quem me ajudou a escolher os participantes da pesquisa e a mostrar a estrutura da APAE. Além do coordenador, os professores(as) dos usuários selecionados também ajudaram durante a execução da pesquisa, liberando os participantes de suas aulas e, também, organizando a sessão aberta no último dia para os outros usuários da APAE.

Em geral, os usuários da APAE de Florianópolis responderam aos questionários e assistiram aos filmes sem problemas. O único usuário que tinha alguma dificuldade de dicção foi FL1, que apresentava fala e comportamento infantis. Mas, ao contrário de BL2 e BL4, FL1 apresentou maior desenvoltura para responder, o que ajudou na codificação das respostas. BL4, além de ter uma fala dificultosa de ser entendida, era bastante envergonhada, o que impactava em suas respostas e a fazia não responder em diversos momentos. No caso de Florianópolis, a participante FL3 que se mostrou bastante “desconfiada” no primeiro dia e, por esta razão, deixou de responder a algumas perguntas, ou apenas respondia o mínimo. Ainda que tenha havido um contato prévio com os usuários para que esse tipo de situação

fosse minimizada o possível, FL3 se mostrou um pouco resistente no início. Mas relaxou no segundo dia, quando percebeu que a pesquisa se tratava apenas dos filmes mostrados.

## 2.4 SALVADOR

A APAE de Salvador já havia feito parte da pesquisa de Carneiro (2015) e foi escolhida, novamente, por se tratar de uma instituição que é proveniente da mesma cidade em que esta pesquisa se desenvolve. A infraestrutura da APAE Salvador conta com diferentes unidades em bairros da cidade. Sua sede se encontra no bairro da Pituba, e é onde estão os centros de saúde e o atendimento a crianças e adolescentes. Já o CEFAP – Centro de Formação e Acompanhamento Pessoal –, onde a pesquisa foi desenvolvida, fica localizado no bairro de São Joaquim, na Cidade Baixa. Nesse centro, as pessoas com deficiência intelectual são preparadas para o mercado de trabalho, atendendo a oficinas e aulas que os formam para terem autonomia e qualificação para atuar em alguns setores que a APAE dispõe para qualificação, como o centro de artes, turismo e hotelaria, serviços administrativos, auxiliar de jardinagem, serviços gerais, entre outros.

A recepção foi feita pela gestora da assistência social, Marcia Rocha, que foi bastante solícita e se interessou e entusiasmou com a pesquisa. Apresentei os filmes e a gestora, de pronto, organizou para que eu entrasse em contato com as pessoas que me auxiliariam no desenvolvimento da pesquisa nessa instituição. Os participantes da pesquisa, o mapeamento e disponibilização das salas, além das informações complementares sobre os participantes foram informados com o apoio dos assistentes sociais da instituição. Foi possível fazer contato anterior com os participantes e planejar algumas aulas para conhecê-los melhor, já que sou residente de Salvador, o que facilitou meu deslocamento para essa unidade em qualquer momento que eu dispusesse. Assim, os participantes se sentiram bastante confortáveis comigo durante a exibição dos filmes e durante as entrevistas.

É relevante pontuar que nem todos os dias da pesquisa foram executados na mesma sala. Em um dos dias, uma sala com bastante ruído externo e que dava acesso a outra sala me foi disponibilizada e isso prejudicou as respostas da participante SA3, pois se distraiu durante a exibição do filme *Águas de Romanza* diversas vezes quando pessoas entraram na sala para passar para a outra.

## 2.5 SÃO PAULO

A APAE de São Paulo, que a partir do ano de 2020 passou a se chamar Instituto Jô Clemente, é a instituição de maior porte entre as instituições participantes. Conta com uma infraestrutura que trabalha com prevenção, diagnóstico, estimulação e habilitação, educação, reabilitação, inclusão profissional, envelhecimento, ensino, pesquisa e extensão, além dos atendimentos médicos e especializados. É referência no que diz respeito ao teste do pezinho, obrigatório por lei no Brasil e que é de suma importância para a prevenção e diagnóstico precoce de deficiências que o bebê possa apresentar.

A pesquisa na Jô Clemente se deu de forma tardia, pois, além de ela ter passado pelo Comitê de Ética da UFBA, a instituição também submete as pesquisas ao seu próprio Comitê de Ética. Esse processo acabou se tornando bastante moroso, pois minha pesquisa ficou parada por meses, sem retorno. Entrei em contato, após meses de espera<sup>3</sup> e descobri que o centro de pesquisa havia passado para a gestão de Edward Yang, que, prontamente, atendeu à minha demanda e conseguiu fazer com que a pesquisa pudesse passar pelo Comitê o mais rápido possível. Nesse sentido, a pesquisa em São Paulo foi a última a ser executada. Com a reformulação da instituição no que se refere à metodologia de inclusão profissional,<sup>4</sup> não pude conhecer os participantes da pesquisa anteriormente à execução, pois os usuários não frequentavam o instituto diariamente para atender a oficinas, como no caso das outras APAEs. Isso também ocasionou a inclusão de mais uma participante durante a execução da pesquisa, pois uma das usuárias não pôde comparecer ao último dia destinado à exibição dos filmes<sup>5</sup>. SP4 assistiu ao filme Vida Maria e SP5 a Águas de Romanza. As duas participantes têm Síndrome de Down, mantendo o perfil dos participantes da pesquisa. A escolha dos participantes se deu com a ajuda de Natália Cristina de Aquino Gomes e de Edward Yang. Natália também esteve disponível durante todos os dias da execução e me auxiliou na disponibilização das salas e no contato com os pais dos usuários.

---

<sup>3</sup> Esses meses de espera não foram ociosos, pois, além de continuar com a pesquisa teórica, as outras instituições participantes aceitaram o parecer consubstanciado emitido pelo CEP da UFBA, dando o aval para a execução nas suas instalações.

<sup>4</sup> As APAEs trabalham com a metodologia de Oficinas Protegidas, onde os professores, dentro das instalações da própria APAE, controlam e formam os usuários. Para a nova filosofia do Jô Clemente, as empresas contratantes oferecem apoio técnico no próprio local por 12 meses. “O Instituto Jô Clemente é uma Entidade Formadora para a Aprendizagem Profissional regulamentada no Ministério do Trabalho. Seu processo inclui: Análise de Postos de Trabalho, Palestras de Sensibilização, Diagnóstico Clínico, Indicação de Pessoas, Qualificação Profissional e Acompanhamento Pós-Inclusão.” (Excerto retirado do site da instituição: <https://www.ijc.org.br/pt-br/atuacao-atendimento/qualificacao-inclusao-profissional/Paginas/default.aspx>)

<sup>5</sup> Em todas as APAEs disponibilizei uma semana inteira para a execução da pesquisa, entretanto, como o Instituto Jô Clemente não recebe mais seus usuários diariamente, precisaram organizar com os participantes e as famílias para que pudessem comparecer nos dias disponibilizados. Com isso, a organização concentrou os dias de execução na quarta e na quinta. Como SP4 não pôde ir na quarta-feira, para a exibição do filme Águas de Romanza, a única usuária que poderia comparecer no dia seguinte foi SP5.



Com relação aos participantes, SP2 e SP5 apresentaram bastante dificuldade em organizar os pensamentos e expressarem suas respostas. SP5, além disso, apresentou uma dicção bastante comprometida, o que ocasionou na não compreensão por mim de grande parte de suas respostas. A participante apresenta, também, um grau de deficiência intelectual moderado, o que impactou nas suas respostas, que, por diversas vezes, não estavam relacionadas com a pergunta feita.

Em todas as instituições, os filmes foram passados conforme a disponibilidade dos usuários, assim, poderia ser tanto um quanto o outro primeiro ou por último. Como Vida Maria tem menor duração, era exibido primeiro quando os usuários me relatavam que não poderiam ficar muito tempo, como aconteceu no Distrito Federal. Assim, a ordem das exibições durante os dias foi aleatória.

### 3 AUDIODESCRIÇÃO, TRADUÇÃO E CINEMA

O consumo de produtos visuais/audiovisuais vem aumentando à medida em que o acesso à cultura e à informação tem ganhado espaço com a inclusão de ferramentas e recursos de acessibilidade que incorporam mais sujeitos, antes marginalizados, dentro da sociedade. A audiodescrição, a legenda para surdos e ensurdecidos (LSE) e a janela de LIBRAS compõem uma tríade acessível que permite que pessoas com deficiência usufruam de produtos culturais de forma a não perderem informações relevantes para a compreensão daquilo que está sendo exposto.

A Tradução Audiovisual (TAV) é o campo do conhecimento que estuda essas três modalidades, sendo o texto audiovisual, que agrega dois canais de comunicação, o acústico e o visual, como sugere Chaume (2004)<sup>6</sup>, aportado nos estudos dessa área. No caso de um filme, por exemplo, apresentam-se os diálogos dos personagens, músicas, cartazes escritos, etc. Esse tipo de texto requer muito mais do que análise de aspectos linguísticos, como se pensa a tradução como um todo. Necessita, sobretudo, de uma coerência semiótica<sup>7</sup> entre todos os canais envolvidos, uma vez que os textos abrangidos são de natureza multimodal.

As modalidades mais estudadas e exploradas da TAV são a legendagem e a dublagem, sendo essas duas formas de tradução as primeiras a oferecer acessibilidade a filmes estrangeiros quando surgiu o som no cinema. Atualmente, as modalidades classificadas por estudiosos da área são a legendagem, dublagem, *voice over*, interpretação simultânea, consecutiva, a localização em *sites*, tradução de *games*, audiodescrição, legenda fechada para surdos e ensurdecidos e língua de sinais.

Para este estudo, focalizaremos na modalidade audiodescrição (AD), forma de tradução intersemiótica<sup>8</sup> em que signos visuais são traduzidos em signos verbais, a grosso modo<sup>9</sup>. Assim, em uma cena fílmica, por exemplo, onde não há informação sonora capaz de dar dados suficientes para a construção da narrativa, uma faixa de áudio extra é adicionada a fim de suprir essa deficiência na comunicação.

<sup>6</sup> "... el texto audiovisual formalmente como un texto que se transmite a través de dos canales de comuncación, el canal acústico y el canal visual, y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación, no solo el código lingüístico." (p. 15)

<sup>7</sup> Esse tópico será tratado mais adiante.

<sup>8</sup> Em seu livro *Linguística e comunicação*, o teórico Roman Jakobson apresenta três categorias, através das quais seria possível conceituar a tradução, a saber: A tradução intralingual [...] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; A tradução interlingual [...] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais (2007, 64-65).

<sup>9</sup> Retomaremos a discussão sobre o conceito desta modalidade de tradução mais à frente.

A audiodescrição é uma prática antiga, que remonta a tempos primórdios, como indicam Franco e Silva (2010) e Snyder (2014), quando afirmam que, a partir da primeira descrição de uma ação, se deu a primeira audiodescrição. Mas foi apenas em meados dos anos 70, nos Estados Unidos, que a audiodescrição passou a ser considerada como uma atividade técnica e profissional, a partir da dissertação de mestrado de Gregory Frazier. Apesar das ideias de Frazier, em 1975, serem as primeiras documentadas, foi apenas na década seguinte que o casal Pfanstiehl debutou a AD no teatro *Arena Stage Theater*, em Washington DC, em 1981. A partir de então, a audiodescrição se popularizou pela América do Norte não sendo apenas aplicada em teatros, mas ao cinema e TV e em óperas. Na Europa, a prática da AD já acontecia desde os anos 40, quando um comentarista de rádio, na Espanha, disponibilizava descrições para as pessoas cegas semanalmente<sup>10</sup>. Como técnica, a AD estreia em meados da década de 80, também aplicada, primeiramente, em peças de teatro.

No Brasil, a AD é utilizada pela primeira vez em 2003, no Festival Assim Vivemos, o qual exhibe filmes nacionais e internacionais, que possuem como tema as diferentes deficiências em suas narrativas. Como objeto de estudo científico, tem início na Bahia, no ano seguinte, com o grupo de pesquisa TRAM (Tradução e Mídia), que, em 2004, passa a se chamar TRAMAD (Tradução, Mídia e Audiodescrição), à época, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Franco. Outros polos acadêmicos passam a estudar a AD como o grupo GA&A, coordenado pela Profa. Dra. Sandra Regina Rosa Farias, na UNEB, também na Bahia; o LEAD, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago, na UECE<sup>11</sup>; o GIME, coordenado pelo Prof. Paulo Romeu Filho, na UFJF<sup>12</sup>; o Grupo Acesso Livre, na UNB, coordenado pela professora Dra. Helena Santiago Vigata. Além dessas universidades, contamos com estudos feitos nas Universidades de Pernambuco, Minas Gerais, além de pesquisas em universidades que, não necessariamente, tenham um grupo de pesquisa voltado para estudos de audiodescrição, mas que têm o suporte de professores que se interessam pelo assunto e orientam pesquisas em AD.

No campo mercadológico, muitas empresas começaram a oferecer serviços de audiodescrição fazendo com que mais profissionais surgissem a partir da demanda do mercado. A partir da promulgação da Lei 10.098 de 2000, a Lei da Acessibilidade, as

---

<sup>10</sup> “...the first attempts at AD in Europe can be traced back to the 1940s when a radio commentator provided weekly descriptions for the blind in Spain...” (REVIERS, 2016, p. 232)

<sup>11</sup> Em 2017, a UECE, juntamente com a UAB, abriram o curso de especialização a distância em Audiodescrição e Legendagem fechada para surdos.

<sup>12</sup> A UFJF foi a primeira Universidade a ministrar uma especialização em Audiodescrição no país.

discussões acerca das questões voltadas à acessibilidade de pessoas com deficiência sensorial, como as cegas e surdas, começaram a ser discutidas a nível jurídico. Foi apenas onze anos mais tarde, depois do decreto desta Lei, que as emissoras de TV aberta começaram a cumprir o Decreto 5.296 de 2004, que garante acessibilidade às pessoas com deficiência visual e auditiva através dos recursos da legenda fechada, audiodescrição e janela de LIBRAS. Após várias idas e vindas<sup>13</sup> referentes à implementação da AD nas redes televisivas brasileiras, apenas em 2011 a empresa de telecomunicações SBT – Sistema Brasileiro de Televisão – lança o primeiro programa com audiodescrição, com direito a vinheta informando a existência do recurso e como ativá-la. Atualmente, as emissoras de TV devem exibir 12 horas semanais em sua grade de programação. A ideia era que essa carga horária chegasse a 20 horas semanais em 2020. Entretanto, atravessamos o ano de 2020, ainda que um ano assolado pela pandemia da COVID-19, nada foi feito para garantir estas provisões. O cenário político também implica no não avanço nas políticas públicas de inclusão cultural, dado os cortes orçamentários no setor do audiovisual. De acordo com a matéria da Folha de São Paulo<sup>14</sup>, de 11 de setembro de 2019, o atual e então presidente Jair Bolsonaro (sem partido) cortou da Ancine 43% do fundo do audiovisual, impactando nas produções e ações deste setor. O cenário, entretanto, não se modifica daquele observado por Silva (2018), ao analisar a oferta de audiodescrição em três redes televisivas (Globo, SBT e Record) por uma semana – do dia 26 de fevereiro de 2018 a 03 de março de 2018. O autor indica que duas das três grandes empresas de telecomunicação aberta brasileira, Globo e SBT, não disponibilizam nem de longe as doze horas demandadas. A rede Globo apenas ofereceu um único programa audiodescrito, um filme na sessão Corujão, que, por questões técnicas, não chega nem a 2h de exibição.

À medida que a AD, a passos lentos, ganha espaço nas casas brasileiras, cresce a demanda de profissionais da área capazes de fornecer um serviço de qualidade. Diversos cursos para formação de audiodescritores começaram a ser ministrados, em grande maioria pela iniciativa privada. A técnica da AD pode parecer simples quando explicada, mas é bastante complexa e envolve processos cognitivos que influenciam, de forma decisiva, o

---

<sup>13</sup> Para informações acerca da saga da implementação da AD no sistema de comunicação brasileira, conferir o site do Blog da AD, o qual faz um panorama cronológico da legislação da AD no Brasil desde 2000 até o ano de 2014. <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/a-saga-da-audiodescricao-no-brasil>>

<sup>14</sup> Informação retirada da matéria “Em ofensiva contra Ancine, Bolsonaro corta 43% de fundo do audiovisual”, de 11 de setembro de 2019, por Danielle Brant e Gustavo Uribe. <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/em-ofensiva-contra-ancine-bolsonaro-corta-43-de-fundo-do-audiovisual.shtml>>.

produto final de uma obra. Transformar imagens em palavras requer muito mais do que apenas enxergar. Como exemplo, tomamos um dos requisitos básicos para ser um audiodescritor, a saber, ter bom domínio da língua portuguesa, no caso do Brasil; saber ser sucinto, ao mesmo tempo em que precisa dar informações precisas para que o usuário consiga compreender a informação e, assim, entender de forma eficaz o produto cultural em questão. Dessa forma, logo que a AD passou a ser considerada uma ferramenta de acessibilidade, procurou-se uniformizar a construção dos roteiros de AD a partir de normas e diretrizes, a fim de que as pessoas que não dominassem a prática e quisessem iniciar na área tivessem um direcionamento e apoio de como descrever as imagens. As normas mais citadas e consultadas no Brasil, antes da publicação da norma NBR16452 da ABNT em 2016, são as britânica (*ITC Guidance on Standards for Audio Description*, 2000); alemã (*Wenn aus Bildern Worte Werden*, 2004), espanhola (*UNE 153020*, 2005) e norte-americana (*Audio description Coalition*, 2008). Com base nessas diretrizes, os profissionais de AD, no Brasil, se guiaram para construir os roteiros seguindo, fielmente, certas regras que, por muito tempo, eram entendidas como leis. Descrever apenas aquilo que se vê passou a ser a regra número um nas práticas de transposição das imagens em palavras, sendo essa premissa a justificativa para a segunda regra mais polêmica dentro do campo dos estudos acerca da AD, a de não interpretar as imagens<sup>15</sup>. Entende-se, neste trabalho, que o público brasileiro é diferente do público espanhol, norte americano, inglês ou alemão. Levou-se tanto tempo para a construção do texto da NBR 16452 e, ao final, as diretrizes continuaram as mesmas. Vide a seção 5.3.3 (redação), em que se lê o texto que se segue:

O roteiro da audiodescrição deve ser redigido com coerência, coesão, fluidez, sintaxe objetiva, orações com sentido completo e tempo verbal no presente do indicativo.

Devem ser evitados os gerundismos, regionalismos, cacofonias, gírias, redundâncias, vícios de linguagem e palavras com sentido dúbio. (NBR16452, p. 5, 2016)

Entendemos que as indicações da primeira sentença da citação são importantes e guiam os audiodescritores iniciantes para uma audiodescrição bem estruturada. Entretanto, a segunda sentença marca indicações que podem influenciar nas decisões criativas do audiodescritor, como o uso de regionalismos. A AD deve estar em consonância com a narrativa, com o público alvo e com o próprio audiodescritor, e, neste caso, o uso de regionalismo poderia entrar a depender de todos esses fatores, principalmente pela narrativa do filme.

---

<sup>15</sup> Este tópico será melhor abordado mais adiante.

Na seção 5.4.1 (identificação de um personagem), a norma indica que o personagem apenas deve ser referenciado por adjetivos ou um substantivo até que seu nome seja revelado na trama. Essa premissa pode ser questionada a partir do momento em que isso vai depender do tempo de descrição que o audiodescritor tem. Além deste fator, acredito, neste trabalho, que a nomeação do personagem pode ser feita antes mesmo de isso acontecer na trama por duas razões. A primeira visa o público alvo desta pesquisa, as pessoas com deficiência intelectual, fator que será melhor abordado na próxima seção. O segundo, é que, mesmo para as pessoas com deficiência visual, a nomeação do personagem antes de sua primeira apresentação na trama permite que o público alvo identifique mais rapidamente a partir do nome. Isso não significa que este personagem não será descrito, muito pelo contrário, a sua descrição já estará atrelada a um personagem específico, já conhecido.

Ainda que a norma da ABNT de 2016 não tenha trazido novidades, algumas regras anteriores foram reformuladas de forma mais amena, como na indicação da descrição das imagens, no ponto 5.3.7, “A descrição de imagens deve adequar-se ao tempo de silêncio disponível e, quando imprescindível, sobrepor-se às falas. Devem ser respeitadas as informações trazidas pela imagem, evitando-se a censura e o excesso de dados.” (NBR16452, 2016, p.5, grifo nosso). Ao informar ao audiodescritor que não pode haver censura, a norma citada permite que a descrição, ainda que não indique que possa ser poética ou não, não deixe de conter informações independente do que sejam.

É importante entender a relevância dos testes de recepção para mapear estratégias de tradução, além de se conhecer o público alvo e suas preferências, pois fica claro no item 5.5.2 da norma da ABNT que indica a descrição de planos e enquadramento de câmera. Através de estudos, como o de Farias (2013)<sup>16</sup>, por exemplo, é que se colhem dados referentes a preferências de público e como a audiodescrição pode ser aplicada de forma a melhorar a compreensão das pessoas com deficiência. Saber como o público reage a determinadas escolhas ou como o público recebe determinado texto, modifica a forma como se pensa a audiodescrição, uma vez que esse texto objetiva tornar acessíveis conteúdos a uma audiência específica. Para o público cego, por exemplo, a linguagem da câmera não foi bem recebida, uma vez que indicar nomenclatura referente à linguagem cinematográfica relembriaria, constantemente, ao espectador que ela/ele está assistindo a um trabalho produzido, e não mais uma obra de arte, com a magia da narrativa.

---

<sup>16</sup> O trabalho em questão será abordado na sessão que se segue.

O ato de descrever situações e eventos fez e faz parte da vida de familiares e amigos de pessoas cegas ou com baixa visão. Para auxiliar as pessoas com deficiência visual, parentes e amigos descrevem o ambiente, as pessoas e os objetos ao seu redor. Em locais fechados, essas pessoas geralmente sussurram, como exemplo em uma sala de cinema ou palestra. Essa técnica, chamada “xoxotagem”, permite que as pessoas com cegueira ou baixa visão tenham um mínimo de informação a respeito do que eles vivenciam em um dado momento, quando se tem alguém disponível para auxiliar. Ainda que a intenção dos acompanhantes seja a de ajudar, muitas vezes acabam por priorizar informações que pouco acrescentam ao entendimento da pessoa cega acerca daquilo que está sendo exposto. Isso porque a própria pessoa que está auxiliando precisa entender a narrativa antes para que possa passar a informação; e, como essa atividade não é simples, as informações relevantes acabam sendo perdidas, tanto para o acompanhante, quanto para a pessoa auxiliada. Um exemplo disso acontece em cursos e palestras sobre audiodescrição. Quando alguém do público é solicitado a descrever uma cena de um filme, geralmente essa pessoa começará a contar a história, ao invés de destacar apenas as imagens. Isso acontece porque, , essas pessoas não são especializadas nesta tarefa, nem estão habituadas a descrever as imagens de forma sistemática. Para que uma audiodescrição possa atingir sua finalidade, é importante que as escolhas tradutórias durante o processo de criação do roteiro levem o espectador a uma compreensão mais próxima<sup>17</sup> do objeto descrito, promovendo, sem a contação de histórias, a autonomia e criatividade da pessoa cega, levando-a a interpretar as informações das imagens, tirando suas próprias conclusões do produto cultural que está sendo audiodescrito.

Atualmente, a AD é aceita nas práticas profissionais e acadêmicas como um tipo de tradução. Ainda assim, também é objeto de estudo e interesse de outras áreas do conhecimento. No campo da Tecnologia Assistiva (TA), a AD se configura como um recurso de acessibilidade tecnológica, uma vez que se enquadra na definição desse campo, que consiste no “conjunto de produtos especiais e outros recursos que, de alguma maneira contribui para tornar viável uma vida independente para as pessoas com deficiência.” (TECNOLOGIA, 2010). No âmbito educacional, podemos encontrar a AD como objeto de interesse na área da Inclusão Educacional. De acordo com Oliveira *et ali.* (2016, p. 5), “a audiodescrição se torna um recurso indispensável para que alunos cegos ou com baixa visão possam se reconhecer competentes para formar e compartilhar opiniões”. Já no âmbito

---

<sup>17</sup>Com isso não corroboro com a ideia de que a AD deva transmitir para o cego as mesmas experiências que uma pessoa não cega pode experimentar ao assistir a um filme, por exemplo.

jurídico, encontramos as leis, políticas e diretrizes que asseguram o direito à informação e acesso cultural pelas pessoas com deficiência. Como exemplo disso, destacamos a garantia de acessibilidade comunicacional através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que assegura o direito das pessoas com deficiência a terem acesso à informação e à cultura com qualidade e com autonomia. No capítulo IX do título II (dos direitos fundamentais) do documento, são destacados direitos das pessoas com deficiência quanto à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer.

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. (BRASIL, 2015)

A garantia por lei ao consumo dos bens materiais e imateriais da sociedade é necessária para que o direito dessas pessoas não seja negado e, assim, que as pessoas com deficiência possam integrar plenamente suas comunidades, sem barreiras quanto à fruição dos bens materiais e imateriais.

Ainda no mesmo documento, mais especificamente no capítulo II (do acesso à informação e à comunicação) do título III (da acessibilidade), destacamos o artigo 67,

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição. (BRASIL, 2015)

Em 2016, o Ministério da Cultura e a Secretaria do Audiovisual disponibilizam o Guia para produções audiovisuais acessíveis, sob a organização de Sylvia Bahiense Naves, Carla Mauch, Soraya Ferreira Alves e Vera Lúcia Santiago. O material, que pode ser encontrado online facilmente, conta com um breve histórico legal quanto às garantias de acesso à informação e à cultura através do uso das ferramentas de acessibilidade como a audiodescrição, janela de LIBRAS e legenda para surdo e ensurdecido. Após uma breve definição das três ferramentas, seguem com orientações técnicas de como elaborá-las.



A audiodescrição é importante para as pessoas com deficiência visual, público primário, uma vez que a AD promove autonomia nos mais diversos espaços e âmbitos da vida em sociedade. Silva e Barros (2017, p. 160-161), dialogando com autores da área, elencam alguns dos benefícios que essa modalidade de tradução pode trazer para seu público primário, como: melhor entendimento acerca da cultura vidente, uma melhor relação com materiais visuais/audiovisuais, sentimento de maior cidadania, inclusão e independência e maior segurança ao conversar com pessoas videntes sobre atividades e eventos que ambos os públicos participam. Diante de uma ferramenta de acessibilidade importante na vida de uma parcela da população que, geralmente, não é contemplada nas políticas públicas quando se trata de inclusão e acesso à informação e ao lazer, faz-se necessário desenvolver competência na construção desse recurso. Assim, o profissional que trabalha com a audiodescrição deve ter em mente o que é esse recurso e, a partir do conceito que tenha sobre tal ferramenta, buscar fornecer acessos ao público consumidor a partir de uma audiodescrição efetiva.

Dessa forma, acreditamos que a definição de AD seja importante para que roteiros possam ser construídos com base em pesquisas que busquem aprimorar tal atividade e fornecer bases científicas para as escolhas tomadas durante o processo de tradução das imagens. Além disso, qualquer objeto de estudo precisa ser bem delimitado conceitualmente para que, dessa forma, os pesquisadores e estudiosos possam fazer leituras e buscar em outras áreas do conhecimento bases e explicações para justificar suas observações. Se a AD passa a ser, por exemplo, objeto de estudo de um filósofo, será concebida de uma outra forma e é a partir de suas leituras na área filosófica que a pessoa terá que perceber quais bases epistemológicas servirão para suas indagações. Mas, sem uma definição do que seria a audiodescrição, o filósofo não poderia prever quais teóricos lhe ajudariam durante seus estudos.

### 3.1 O QUE É AUDIODESCRIÇÃO?

A audiodescrição não é explicada apenas pelo campo acadêmico, mas também pode ser esclarecida a partir de definições jurídicas, de leis que regulam e protegem os direitos das pessoas com deficiência e, também, por audiodescritores, que fazem parte do mercado audiovisual, formando suas próprias ideias a partir dessa prática. Nesta seção, abordaremos alguns conceitos de AD fornecidos por pessoas e instituições de diferentes âmbitos da sociedade.

A ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas –, publicadora do texto da norma NBR 16452, a partir do campo jurídico, entende a AD como

recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão. (2016, p.1)

A referida norma tenta contemplar técnicas para homogeneizar a prática de AD no mercado. Entretanto, muitos dos pontos elencados pela ABNT são apenas repetições do que algumas normas estrangeiras já registram. De acordo com Mayer e Pinto (2017), a definição da ABNT, além de apenas focalizar no “como” fazer a AD, entende que o recurso está limitado apenas à tradução verbal do conteúdo, indagando que outras formas de experienciar a audiodescrição podem ser possíveis, como o uso de texturas, a fim de levar a uma inferência de imagens ou a manipulação de sons. O objetivo principal da AD não foi contemplado na definição dada pela norma que rege a confecção de roteiros, no ponto de vista dos autores, o que pode prejudicar o produto final, quando apenas se entende o “como”, mas não se entende o objeto em si.

Ainda que a AD seja percebida a partir da sua finalidade e não da sua natureza em si, não se pode perder de vista que, para fins jurídicos, a definição sempre estará ligada ao benefício esperado pelo objeto. Tornar produtos acessíveis a partir da narração descritiva em áudio é, de fato, a finalidade da AD, e há estudos no campo da tradução que se utilizam dessa forma de ver o texto, como a teoria do *Skopos*. No caso da audiodescrição, a pesquisadora e professora Silva (2009) baseou sua dissertação de mestrado nos estudos do teórico Hans Vermeer, precursor da teoria. Segundo a autora,

A primeira das regras de Vermeer e, portanto, o princípio fundamental de sua teoria, é a idéia de que todo *translatum* está condicionado por seu escopo. Em outras palavras, o escopo (a finalidade/o objetivo) é o princípio dominante “a partir do qual se decide se e o que se transfere, assim como a estratégia (o como) da translação” (REISS; VERMEER, 1996, p.80). (SILVA, 2009, p. 24-25).

Assim, o como descrever é necessário no processo de conceituação e conhecimento do objeto de estudo e de trabalho, nesse caso a AD. Ou seja, é compreensível que o “como” seja o enfoque da norma, ainda que o “para quem”, o “por quê”, o “onde”, etc, também sejam indispensáveis.

Ainda na busca de uma definição mais adequada, a ANCINE<sup>18</sup> – Agência Nacional do Cinema – entende a AD como “narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão da obra”. (BRASIL, 2016). Nesta definição, a palavra “narração” é utilizada referenciando produtos audiovisuais que necessitam de uma voz para o acesso às descrições, mas a AD também pode ser viabilizada através do Braille, o que não, necessariamente, precisa de um narrador. Mayer e Pinto (2017) criticam a definição acima devido a sua desatualização, pois esta é um espelho da aceção dada pelo Ministério das Comunicações em 2006<sup>19</sup>, ou seja, dez anos de discussões na área e a definição continua, hoje, praticamente a cópia daquela. Vale ressaltar que, em 2010, a referida Portaria sofreu modificações, a partir da Portaria nº 188, em que a definição foi reescrita, sendo a única mudança substancial a menção a pessoas com deficiência intelectual. Outra questão a ser pontuada na referida conceituação é a delimitação ao audiovisual, que exclui outras formas de produtos culturais e informativos, como livros, obras estáticas, etc.

Art. 1º O subitem 3.3 e o item 7 da 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, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"3.3. Audiodescrição: é a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual." (BRASIL, 2010).

Atualmente, alguns espaços de entretenimento e lazer, como museus e teatros, já contam com acessibilidade por meio da audiodescrição. São exemplos desses benefícios o trabalho feito pela empresa Museus Acessíveis, fundada por Viviane Sarraf, que presta serviços de acessibilidade cultural a museus; e, também, a companhia Teatro Acessível, idealizada pela Escola de Gente. Os dois projetos incorporam uma rede de empresas e companhias que visam tornar acessíveis meios culturais a partir do uso de recursos como a

---

<sup>18</sup> Através da Instrução Normativa n. 128, de 23 de setembro de 2016 a ANCINE regulamenta o provimento de recursos de acessibilidade em produções nacionais cinematográficas que tenham apoio financeiro da Agência. Ou seja, toda e qualquer produção fílmica patrocinada com dinheiro público deverá conter no produto final os recursos da Audiodescrição, Janela de LIBRAS e Legenda Fechada para surdos e ensurdecidos.

<sup>19</sup> "Áudio-descrição: corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual."

AD, legenda *closed caption* e janela de LIBRAS; estão alocadas, em sua grande maioria, na região sul e sudeste do país, indicando uma carência de iniciativas dessa natureza no restante do Brasil.

O que se tem observado é que as normas e guias, por exemplo, produzidos com o intuito de auxiliar novos audiodescritores, são de base empírica e prescrevem comportamentos e/ou formas de audiodescrever, que o audiodescritor, levado a uma busca de despir-se de sua subjetividade, deve acatar. Ainda que as diretrizes sejam de ajuda para aqueles que se iniciam na área, engessam formas de descrever as imagens e limitam o profissional a ser objetivo e passivo diante da obra, não devendo nunca interpretar o que vê, o que acaba sendo uma idealização da prática, pois nenhum signo é totalmente neutro. A regra de ouro é descrever o que se vê e não interpretar, mas é necessário ter cuidado com o engessamento dessa tarefa. Ainda que postulada como regra principal da audiodescrição, a não interpretação já tem sido questionada por autores na área (FARIAS, 2013; COSTA, 2014; CARNEIRO, 2015), autoras que entendem a AD para além da técnica, e sim como uma arte, uma vez que a maior parte dos trabalhos audiodescritos partem de textos artísticos (cinema, teatro, dança, obras estáticas, fotografias, etc). Levando em conta o tipo de mídia e os gêneros dos textos, a audiodescrição se torna fonte de informação para uma compreensão de mundo que não pode ser compreendido de forma objetiva. Como bem pontua Farias (2013),

Isso demonstra que os padrões de AD hoje existentes não conseguem estabelecer um modelo capaz de assegurar uma audiodescrição fidedigna do filme. Além disso, um filme não é uma sequência de fatos, ele possui uma leitura de mundo que se faz via metáfora, utilizando-se de expressividade. Esses dados também não podem ficar de fora de uma AD. (p. 15).

Descrevemos, na verdade, aquilo que escolhemos ser importante para a compreensão da narrativa, ou seja, a partir do julgamento individual, selecionam-se imagens mais relevantes e constrói-se um texto coerente a partir da narrativa fílmica, não se restringindo apenas às imagens que estão na tela. Para além desse processo, a ideia de não dar ao cego informações extras que não estão na obra às quais as pessoas videntes não teriam acesso já é questionada na área, tendo a professora Manuela da Silva, uma das pesquisadoras neste assunto, discutindo esse aspecto. Para a autora, o as pessoas cegas ou com baixa visão experienciam o mundo de forma diferente, e há elementos da cultura vidente que não necessariamente são apreendidos pela comunidade não vidente. Ora, a audiodescrição tem o objetivo de dar acesso a produtos culturais, dando ferramentas para que o público alvo possa ter autonomia no mundo como qualquer outra pessoa. Se para isso a AD precisar ser, além de

descritiva, também didática<sup>20</sup>, que os audiodescritores e todos os envolvidos na área passem a considerar a audiodescrição como uma arte e um trabalho subjetivo, de criação, e não uma mera descrição de imagens, sem uma reflexão das escolhas das palavras. De fato, essa dita “objetividade” parece ser impossível, mesmo para aqueles que a priorizam na AD. Farias (2013; 2017), autora que preza e prioriza pela poética e natureza artística da audiodescrição, entende que a AD não pode ser traduzida sem seus sentidos. A palavra, de acordo com a autora, juntamente com Silva e Barros (2017), é carregada de sentido e, ainda que utilizada de forma neutra, produz emoções e sentimentos que são possíveis através do contato com o interlocutor. Uma palavra pode ser usada intencionalmente para ser neutra, mas nunca será, uma vez que seu sentido é ativado através da imaginação e interpretação de seu interlocutor. Assim também entendemos a audiodescrição neste trabalho, bem como entendemos a necessidade de uma AD que esteja de acordo com o tipo do material a ser audiodescrito e, principalmente, com o público consumidor.

Snyder (2007), em seu texto *Fundamentals of audio description*, aborda a AD como a narração de elementos visuais, uma técnica, sem se debruçar de forma sistemática sobre a natureza desse fenômeno, prescrevendo regras para a construção do roteiro de AD. Entretanto, contradizendo sua forma didática de apresentar a AD, foi a partir da prática que o autor entendeu e reconheceu a audiodescrição como uma arte, uma forma criativa de mostrar o mundo àqueles que não têm a autonomia para processar o seu entorno sem o auxílio de determinados recursos. Snyder, a partir dessa abordagem, "brinca" com as palavras e as utiliza de modo a transbordar significados e expor a obra de forma que o telespectador esqueça que a AD é apenas um recurso técnico e passe a incorporá-la ao produto cultural audiodescrito, podendo ser visto como uma arte que apoia outra. Esse caso mostra que a prática não necessariamente engessa ideias limitantes, quando o tradutor está aberto à natureza subjetiva e criativa da audiodescrição. A professora e autora Josélia Neves encoraja a escolha de palavras de cunho semântico mais próximo ao sentido da imagem que se quer passar, transmitindo emoções através da poética da linguagem que é utilizada na AD. A estudiosa, em um *workshop* no 3º Encontro Internacional de Audiodescrição, em 2017, falou sobre a importância das escolhas das palavras e como elas, ainda que com significados

---

<sup>20</sup> Entendemos aqui que uma AD didática seria aquela que daria informações que não necessariamente estão explícitas na obra, como, por exemplo, nomear de forma técnica os passos de dança de um espetáculo, ou indicar que o dedo indicador em riste levado à frente dos lábios da enfermeira nas placas dos hospitais é o sinal de silêncio. A AD didática seria, na verdade, a descrição dos elementos de uma obra de acordo como se concebe no mundo. Não apenas descrever os movimentos, mas dar nome a estes movimentos.

próximos, impactavam de formas distintas quando ouvidas. Como exemplo, Neves pediu para que os participantes, presentes em sua conferência, fornecessem sinônimos para a palavra "pedra". À medida que as palavras ecoavam no salão, todos se entreolhavam com a surpresa da sensação que cada palavra emitia e a diferença que cada uma expressava e despertava no ouvinte.

Orero e Matamala (2017) discutem a natureza multidisciplinar da AD na introdução para a revista RIT - *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione* - e acrescentam a importância da confluência de áreas distintas para a investigação acerca dos diversos aspectos da AD. As autoras fazem um breve panorama da história da AD, justificando, ainda, a mudança de perspectiva da AD de serviço para modalidade de tradução e objeto de pesquisa com investigações voltadas para outros aspectos que não apenas o usuário da AD, as pessoas com deficiência visual. De acordo com as autoras,

A mudança da audiodescrição de um serviço para uma modalidade também ofereceu a possibilidade de compreender e estudar a audiodescrição para além do usuário. A audiodescrição se consolidou e discussões teóricas, estudos analíticos, pesquisas tecnológicas e experimentos baseados em usuários encontraram seu lugar neste rico objeto de estudo.<sup>21</sup>(MATAMALA; ORERO. 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, onde a AD pode ser estudada por diversos campos do conhecimento, destacamos a definição de Franco (2013), precursora dos estudos acadêmicos no Brasil e fundadora do Grupo de Pesquisa TRAMAD - UFBA, que define AD como

um modo de tradução audiovisual e intersemiótica no campo dos estudos de tradução e como um recurso de acessibilidade assistiva no campo das tecnologias assistivas, a audiodescrição permite a revelação da imagem de uma obra audiovisual ou visual por meio de sua descrição em áudio que complementa os outros sons originalmente construídos para a obra, como o diálogo, a música e os efeitos sonoros. (p.1)

Nessa passagem, a estudiosa menciona mais um campo de estudo da AD que é a Tecnologia Assistiva (TA). Para Mayer e Pinto, esse adendo da autora não é válido, uma vez que a AD pode ser interpretada como dois objetos distintos, já que duas áreas distintas trabalham com o mesmo objeto. Não obstante, o fato de a autora ter feito referência a outro campo do conhecimento que estuda a AD não significa que o recurso de acessibilidade ganhe novo sentido. A TA trabalha a AD no sentido de sua aplicabilidade, buscando a melhor forma de utilizar a ferramenta e proporcionar aos seus usuários um produto de qualidade. Faz parte

---

<sup>21</sup>The move of audio description from a service to a modality also offered the possibility of understanding and studying audio description away from the user. Audio description became of age, and theoretical discussions, analytical studies, technological research and user-based experiments found their place in this rich object of study. (Tradução nossa)

da TA, como dito anteriormente, por se tratar de um recurso tecnológico, conceito que não é deixado de lado nos estudos da tradução, que é o outro campo do conhecimento referido por Franco. A audiodescrição é uma forma de tradução intersemiótica e é estudada dentro do campo dos estudos da Tradução Audiovisual, que nasce a partir dos avanços tecnológicos e com o advento do cinema, tornando acessíveis filmes em línguas distintas com suas modalidades pioneiras<sup>22</sup>. Ainda para os autores, a expressão “revelação de imagens”, utilizada por Franco, não caberia na definição de AD, pois, existe, “nessa definição outro ponto bastante importante: a AD, de fato, “permite a revelação da imagem”? Seria esse o seu objetivo?” (MAYER; PINTO, 2017, p. 29) Mayer e Pinto acreditam que o audiodescritor não tem o poder de revelar as imagens, impondo “verdades visuais”, e sim trabalha como mediador das informações da obra alvo; dessa forma, ativa a percepção cognitiva da audiência com deficiência visual para que construam suas próprias percepções e seus sentidos.

De acordo com o dicionário *Priberam* (2008-2013) *online*, a definição do verbo revelar, dentre uma gama de opções, significa “fazer conhecer (o que era ignorado ou secreto)”<sup>23</sup>. Ora, a audiodescrição, como temos pontuado desde o início deste trabalho, tem a finalidade de permitir o acesso à informação e aos objetos que não estão ao alcance de uma determinada parcela da população. Para essas pessoas, a possibilidade de compreensão do mundo imagético é cerceada e cabe à AD revelar ou trazer informações ao público alvo. As áreas de estudo que se interessam em investigar a AD o fazem por se tratar de um campo de conhecimento complexo, que extrapola a função de comunicar, sendo capaz de permitir interpretações ao seu público alvo a partir do uso e escolhas de palavras.

A professora e pesquisadora, líder do Grupo de Pesquisa LEAD, Vera Lúcia Santiago Araújo, entende que:

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual (TAV) que se constitui em um recurso de acessibilidade desenvolvido para atender as necessidades de pessoas com deficiência visual. A AD de filmes consiste na descrição das informações que apreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, nem na trilha sonora, tornando-se assim acessível também para quem não enxerga. A AD pode ser chamada de tradução com base na definição de Jakobson (1995), que reconhece três tipos de tradução: a interlinguística (entre duas línguas diferentes), a intralinguística (dentro da mesma língua) e a intersemiótica (entre meios semióticos diferentes, do visual para o verbal e do verbal para o visual).

<sup>22</sup> Entendemos como modalidades pioneiras no campo da Tradução Audiovisual a legendagem e a dublagem, uma vez que é a partir dos intertítulos (legendas em cartões que surgiam entre um diálogo e outro) que passamos a compreender os diálogos nas produções cinematográficas em sua era muda. Quando os filmes passam a emitir sons, é a dublagem que surge para tornar acessíveis os conteúdos sonoros de filmes estrangeiros. Estas duas modalidades, ainda hoje, são as mais consumidas e utilizadas no meio audiovisual cinematográfico.

<sup>23</sup> Disponível em: < <https://www.priberam.pt/dlpo/revela%C3%A7%C3%A3o>>.

A AD, por se tratar da tradução de imagens em palavras, seria um exemplo do terceiro tipo apresentado pelo autor (JAKOBSON, 1995, p. 64-65). (SANTIAGO ARAÚJO, 2011, p.1).

A autora justifica a AD estar nos estudos da tradução ao citar o autor russo Jakobson para sustentar sua afirmação, também é claro que a autora se preocupou com o objetivo de promover acessibilidade às pessoas com deficiência visual, posição que todas as definições, até então citadas, trazem em seu conteúdo.

A professora e jornalista Daiana Carpes, na apresentação do livro *Audiodescrição: práticas e reflexões*, define a AD como recurso de acessibilidade, que busca a melhor compreensão de produtos culturais a pessoas com deficiência visual. Nas suas palavras:

A AD é um recurso de acessibilidade que traduz o visual em verbal, ampliando o entendimento das pessoas com deficiência visual, garantindo a inclusão dos cegos na educação, no entretenimento, no lazer, na comunicação e na informação. Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Dessa forma, este recurso se insere como um meio de promover e assegurar a inclusão dos cegos. (CARPES, 2016, p.5).

Nesse contexto, a autora considera o recurso de acessibilidade como um processo tradutório e um recurso do direito humano. Baseia suas ideias na lei de inclusão, além de abranger a aplicação dessa ferramenta e não apenas se referir aos produtos culturais de lazer, mas à educação, comunicação e informação. Mais uma vez, a audiodescrição é vista tanto como um processo tradutório, quanto como um recurso de acessibilidade.

Também, nessa linha de pensamento, está a conceituação da atual coordenadora do Grupo TRAMAD, professora Dra. Manoela da Silva, que entende a AD como

uma modalidade de tradução intersemiótica que converte informações visuais em texto verbal, ou seja, imagens em palavras. Ela pode ser usada tanto para a tradução de material audiovisual (filmes de cinema, programas de TV, peças de teatro, espetáculos de dança, apresentações circenses etc.), como de imagens estáticas (pinturas, esculturas, quadrinhos, charges, mapas, gráficos etc.). (2017, p. 160).

Silva, assim como Franco e Araújo, entende que a AD é uma forma de tradução intersemiótica e que é através dessa confluência entre signos visuais em signos verbais que nasce a audiodescrição. A autora, ainda, destaca que a AD não é apenas aplicada a produtos audiovisuais, como outrora foi entendida, podendo ser aplicada a imagens estáticas.

Em todas as definições aqui demonstradas, nenhuma deixou de mencionar o objetivo principal da AD, o de tornar acessíveis produtos culturais a serviço das pessoas com deficiência visual. Ainda, a audiodescrição não é entendida de outra forma senão como uma tradução de signos visuais a signos verbais, podendo ser estudada por outros campos do



conhecimento sem deixar sua natureza intersemiótica de lado. Os autores Mayer e Pinto acreditam num transbordamento de aplicações da AD, de formas variadas, como a estimulação cognitiva do público alvo através do uso de texturas ou cheiros ou sons a fim de fazer suas próprias percepções. Entendemos, porém, que nenhuma dessas outras formas de ativação intelectual se configurem como audiodescrição. A AD é sim uma modalidade que se move entre o visual e o verbal, seja ele oral ou escrito. O uso destes dispositivos citados pelos autores, em conjunto com AD, pode tornar a experiência do não vidente muito mais prazerosa e proveitosa, fazendo com que sua criatividade para criar imagens mentais seja ainda mais estimulada, sendo todas mais uma forma de tornar um produto cultural acessível, juntamente com a audiodescrição.

Ainda que todas as definições mencionem o público primário da AD como sendo as pessoas cegas, já está estabelecida na área a abrangência da utilidade da audiodescrição a outros públicos. O processo cognitivo produzido na interpretação do público alvo ao ter contato com o recurso de acessibilidade é complexo, o que nos leva a incluir outras disciplinas voltadas para o mental, como indicaram Matamala e Orero (2017). O estado da faculdade mental do público alvo é de extrema importância para a efetividade da audiodescrição.

Segundo Braun (2007), a AD pode ser caracterizada como

uma complexa atividade de mediação cognitivo-linguística e intermodal. Seu objetivo é produzir o discurso verbal (narrativa da AD), que descreve os elementos visuais essenciais e outros elementos relevantes (por exemplo, alguns efeitos sonoros que são difíceis de interpretar sem acesso à informação visual) de um discurso multimodal (ou seja, o evento audiovisual original contendo elementos verbais, auditivos e visuais)<sup>24</sup>. (p. 2)

Destaco nessa definição a caracterização da AD como uma “complexa atividade de mediação cognitivo-linguística e intermodal”. Para que a audiodescrição cumpra seu papel de tornar acessíveis produtos culturais, é de vital importância que seu público alvo tenha condições cognitivas suficientes para a interpretação e, por consequência, a apreciação da obra audiodescrita. A autora, ainda, menciona outras áreas do conhecimento para justificar sua definição, como a psicolinguística, trabalhos sobre percepção e cognição e, também, estudos sobre o imaginário mental e do discurso; todas essas áreas contribuíram para entender

---

<sup>24</sup>“AD can be characterised as a complex cognitive-linguistic and intermodal mediation activity. Its aim is to produce verbal discourse (AD narrative) which describes the essential visual elements and other relevant elements (e.g. some sound effects which are difficult to interpret without access to visual information) of a multimodal discourse (i.e. the original audiovisual event containing verbal, auditory and visual elements).”  
(Tradução nossa)

como o discurso emitido pela audiodescrição - produzida pelo audiodescritor/tradutor - em conjunto com a obra original<sup>25</sup> é entendido cognitivamente. Faz-se necessário, assim, buscar formas de contemplar as diferentes audiências para as quais a AD se direciona, buscando alcançar o máximo de pessoas que não podem ter acesso a determinado conteúdo.

Nessa perspectiva, Carneiro (2015) direcionou seus estudos às pessoas com deficiência intelectual, o qual foi precedido pela pesquisa piloto realizada por Franco *et al.* (2013), a qual buscou elencar quais lacunas de compreensão o roteiro de audiodescrição, primeiramente desenvolvido para pessoas com deficiência visual, geraria quando aplicado a essa nova audiência. Esse estudo não apenas se mostra importante para o público com deficiência intelectual, mas pode, também, apontar questões no roteiro atualmente desenvolvido, que podem ser modificadas para agregar outros públicos, com seus devidos ajustes.

A partir de todas as definições acima e das críticas e análises de cada uma, concluímos e mantemos o conceito de que a audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual de natureza intersemiótica. É a transposição de conteúdo visual em palavras, seja oral, escrita ou sinalizada. Tem como objetivo principal tornar acessíveis quaisquer atividades ou ambientes que tenham seu conteúdo impossibilitado de ser acessado por pessoas com deficiência, seja esta sensorial (cegos ou pessoas com baixa visão) ou intelectual.

Assim sendo, busco situar a AD dentro dos estudos da tradução, uma vez que este trabalho se propõe a desenvolver uma nova tradução, voltada para as pessoas com deficiência intelectual.

### 3.2 AUDIODESCRIÇÃO E TRADUÇÃO

O ato de traduzir está além de apenas transpor significados, mais do que isso, é uma recriação do texto de partida, é a interpretação e subjetivação da obra a partir do olhar de um leitor que também é escritor. Nós traduzimos constantemente a vida, quando tudo o que vemos e observamos precisa de uma significação e uma interpretação para que faça sentido.

A tradução de signos imagéticos em signos verbais orais ou escritos não se restringe apenas a um único aspecto, como o linguístico ou o cultural. Quando tratamos da audiodescrição, o sentido das imagens se dá pela confluência de processos cognitivos do

---

<sup>25</sup> Na área dos estudos da Tradução existe uma discussão acerca do que seria o texto original. Essa discussão será abordada mais adiante.

audiodescritor/tradutor, que percebe o mundo e o traduz a partir de suas idiossincrasias. Traduzir é desposar, através de outro sistema de signos ou códigos, um texto prévio, significando e ressignificando esse trabalho anterior, para facilitar o acesso ao público consumidor.

Assim que a AD passa a ser entendida como um objeto de estudo dentro de uma ótica cientificista, buscou-se interpretá-la para produção de conhecimento acerca dos fenômenos que orbitam a audiodescrição. Ainda assim, por se tratar, também, de uma ferramenta de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, primeiramente, a AD sempre esteve fortemente ligada às advertências e conclusões feitas por profissionais da área, a partir de suas práticas.

Assim como nos Estudos da Tradução (ET), a AD vem passando por diferentes estágios de representação teórica, como o olhar do mercado, como vimos anteriormente, com profissionais prescrevendo regras; o olhar das autoridades, que garantem as leis de acessibilidade; e as asserções dos acadêmicos. Ao estudar a audiodescrição a partir da ótica da tradução, percebemos um panorama similar com o histórico dos estudos da tradução geral e um diálogo platônico com os paradigmas e as teorias dos estudos da tradução.

De acordo com Pym (2017), uma teoria deriva de teorizações acerca de um fenômeno. Uma vez que um tradutor discute a tradução a partir de uma perspectiva e essa discussão se torna pública, e outros profissionais da tradução compartilham dessa mesma perspectiva, entende-se que essas pessoas estão teorizando um determinado fenômeno. De acordo com Pym,

*Apenas quando há desacordos sobre modos diferentes de tradução é que a teorização privada tende a se tornar objeto público de teorização. Se tradutores diferentes produzissem versões alternativas para *tory*, um deles poderia argumentar que a tradução deveria explicar a cultura de partida (usaria, então, o termo em inglês e acrescentaria uma longa nota de rodapé). Outro poderia afirmar que a tradução deveria tornar as coisas compreensíveis para a cultura de chegada (nesse caso, usaria apenas a expressão “o principal partido de direita”). Um terceiro poderia considerar que a tradução deveria ressituar todas as coisas na cultura de chegada (este, então, forneceria o nome de um partido conservador naquela cultura). E um quarto tradutor talvez insistisse que em virtude de o texto de partida não tratar principalmente de política, não haveria porque perder tempo com um detalhe desses (e apagaria tranquilamente todas as referências ao termo). Quando esses tipos de embates acontecem, a teorização prática transforma-se em teorias explícitas. Os argumentos mostram-se como representando posições teóricas diferentes. (2017, p.20-21).*

Entendemos, assim, que um mesmo objeto pode ser observado por diferentes perspectivas, o que nos leva a perceber quais teorias tradutórias estão regendo os estudos da audiodescrição. Assim sendo, baseamos nossas ligações entre as duas áreas a partir dos paradigmas aportados na obra de Pym (2017)<sup>26</sup>, “Explorando as Teorias da Tradução”. Para o autor, os paradigmas são princípios que compõem as teorias, como, por exemplo, a equivalência, que pode ser discutida a partir de várias perspectivas, mas se configura como cerne em determinadas teorias. Ainda que a maioria das abordagens dos ET tenham sido elaboradas com base em traduções de textos verbais escritos, seus conceitos e discussões são aplicáveis à audiodescrição, pois esta não deixa de ser uma modalidade de tradução pelo fato de seu texto de partida ser de natureza multimodal<sup>27</sup>.

O elo entre as teorizações dentro dos estudos da tradução e da audiodescrição já se estabelece pelo fato de que os primeiros teorizadores buscaram a tão sonhada equivalência na tradução (essa afirmação se aplica às duas áreas). A equivalência sempre pairou os estudos da tradução em todas as suas modalidades. Isso porque ainda há a necessidade de passar o conteúdo de forma eficiente e “correta” na tradução. Para Pym, a equivalência é retratada por diversos paradigmas, alguns a demonizam, outras a contemplam.

Uma vez aceita que a tradução de fato era possível, já que para os linguistas que se apropriavam das teorizações sobre o ato de traduzir a tradução seria inviável, as teorias pós linguistas de tradução se voltaram para o como traduzir e qual seria a melhor forma de traduzir. As primeiras respostas à afirmação de que as línguas são representações de mundo e que, por esta razão, uma língua jamais conseguiria traduzir outra pois cada uma representaria um mundo diferente, não havendo termos equivalentes que pudessem expressar o texto original, se debruçaram em como contornar o problema da equivalência. Os paradigmas dicotômicos equivalência natural e equivalência dinâmica surgiram para explicar o processo tradutório e como a tradução poderia, sim, acontecer. Nesse sentido, Pym entende que, por esta razão, todas as teorias estão sempre rodeadas pela questão da equivalência, sem, contudo, apresentar um olhar preconceituoso quanto ao que seria essa equivalência. Não estamos mais pensando como os linguistas que inviabilizavam o fazer tradutório, a equivalência concebida aqui se faz presente pelo fato de que a tradução é equivalência naturalmente.

Tomemos como exemplos os dados pelo próprio autor:

---

<sup>26</sup> Todas as menções que eu fizer do autor a partir de agora se referem a esta mesma obra.

<sup>27</sup> Tratarei do texto multimodal mais adiante no texto. Mas adianto que um texto multimodal é um texto em que diferentes canais estão em confluência para que o material audiovisual seja construído. Esses canais podem ser o visual, o acústico o linguístico, etc.

A cor do luto é geralmente preto em países do Ocidente, porém no Oriente é, na maioria das vezes, o branco. Mover a cabeça para cima e para baixo geralmente serve como sinal de concordância em países da Europa Central, mas significa discordância em países como a Turquia. Todos esses exemplos massantes povoam os manuais de tradução. (PYM, 2017, p.30).

Para resolver estes casos de problemas tradutórios foram pensadas diversas soluções. Essas são as origens das teorizações já mencionadas. Para o autor, a equivalência não necessariamente demonstra com exatidão aquilo que se quer expressar em outra língua, mas que valores podem ser alcançados em um nível ou outro.

Nos estudos sobre audiodescrição, há menções a uma equivalência parecida com aquela proposta pelos linguistas quando da tradução tradicional, ainda que os críticos da AD que o fazem não busquem anular o processo tradutório da audiodescrição, mas apenas apontam a ineficácia em se atingir a representação perfeita da imagem. Além disso, por um período dos estudos da tradução os linguistas insistiam na neutralidade do tradutor, algo que ainda é debatido nos estudos da audiodescrição. De acordo com Oliveira Júnior e Praxedes Filho (2016), desde sua origem, a audiodescrição já era pensada com os parâmetros da neutralidade. Segundo os autores

Foi nos EUA que a AD surgiu e, para que roteiros fossem elaborados, audiodescritores americanos adotaram parâmetros que, mais tarde, foram sistematizados no documento *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers* da organização americana *Audio Description Coalition*. Um dos parâmetros chamou a atenção dos pesquisadores do Grupo ‘Legendagem e Audiodescrição’ (LEAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Referimo-nos ao parâmetro da neutralidade do texto que instancia o registro ‘roteiro de AD’, significando que os roteiros fossem elaborados sem que o audiodescritor traspassasse quaisquer valores de interpretação/avaliação para que as PcDVs pudessem construir sozinhas seus próprios juízos de valor e as emoções suscitadas pelo objeto da AD. Assim, tornou-se regra *sine qua non* que os roteiros fossem desprovidos da voz autoral dos audiodescritores. (OLIVEIRA JÚNIOR, PRAXEDES FILHO, 2016, p. 23)<sup>28</sup>

Percebemos, ainda, um pensamento positivista nas considerações acerca da audiodescrição nos debates da área, quando estas não estão sendo refletidas a partir de

---

<sup>28</sup> A pesquisa indicada neste trabalho buscou inviabilizar a ideia de que se pode produzir uma audiodescrição neutra. Para tanto, os autores se utilizaram de referencial teórico-metodológico o Sistema de Avaliatividade (SA), que está no âmbito da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). O texto da audiodescrição de dois curtas-metragens foi avaliado a partir de níveis avaliativos que permitiram perceber a presença ou ausência de neutralidade nos roteiros pesquisados. Concluíram que todos os níveis trabalhados no estudo foram contemplados nos roteiros dos dois curtas, indicando que não haveria a possibilidade de se produzir uma AD neutra, uma vez que o audiodescritor não poderia “escapar” desses níveis avaliativos semânticos durante o processo de construção da tradução.

perspectivas tradutórias ou, ainda, de discussões acerca dos estudos culturais. Ainda que os teóricos aqui mencionados sejam linguistas e/ou linguistas aplicados, os dois fazem parte do grupo de pesquisa LEAD (Legendagem e Audiodescrição), o qual trata de ambas modalidades presentes no título do grupo a partir da ótica dos estudos da tradução audiovisual.

Uma outra afirmação que mantém e julga a aura, ou aquilo que se entende como a pureza do texto de partida, e autenticidade de uma boa audiodescrição é a de que a tradução das imagens deve descrever exatamente aquilo que está na tela ou na obra de arte a ser traduzida e, ainda, que deva proporcionar as mesmas experiências ao consumidor cego que tem o espectador vidente<sup>29</sup>. Concordamos, dessa forma, que a tradução aqui se inviabiliza da mesma forma que a dos ET, pois entendemos que a AD jamais proporcionaria as mesmas experiências nem mesmo a pessoas videntes, uma vez que cada leitor/espectador tem suas visões de mundo e suas idiossincrasias. Ainda assim, devemos, porém, levar em conta que nas primeiras teorizações dos estudos da tradução, o leitor/consumidor ainda não fazia parte da preocupação dos teóricos. Em contrapartida, os estudos acerca da AD sempre priorizaram o público consumidor, desde seu início e, mais além, as necessidades dessa audiência.

Nesse sentido, entendemos que a AD tocaria em ponto de encontro real nos ET a partir das teorias de propósitos. Essa afirmação se comprova com a primeira dissertação de mestrado e primeiro estudo sistemático acadêmico do Brasil sobre AD. A dissertação da professora doutora Silva (2009) apresenta como aporte teórico para sua pesquisa de recepção com crianças cegas e com baixa visão a teoria do Escopo, desenvolvida por Hans Vermeer nos anos 70. Essa mesma teoria foi considerada como um marco dentro dos estudos da tradução pelo teórico Pym. A teoria do *Skopos*, de Vermeer, entende que o texto de partida pode ser traduzido de diferentes formas, a depender de sua função na língua/cultura de chegada. Um dos critérios para direcionar a tradução está nas informações que o tradutor deve coletar para que a função do texto seja alcançada e essas informações são, geralmente, dadas pelo público alvo. Para Pym (2017), a teoria do escopo rompe com os paradigmas da equivalência quando prioriza as traduções voltadas para os textos de chegada. Para o autor, “essa abordagem aceita que um determinado texto de partida possa ser traduzido de diferentes maneiras, a fim de realizar diferentes funções. Assim, o tradutor necessita de informação a respeito dos objetivos específicos os quais se espera que cada tradução alcance”. (PYM, 2017, p. 95). Nesse sentido, cada tradução será feita de modo a comunicar o esperado

---

<sup>29</sup> Aqui podemos fazer a analogia do leitor do texto de partida dos estudos da tradução com o espectador vidente, que teria acesso ao texto original.

por determinada demanda. A teoria do escopo não dita **como** traduzir, mas o tradutor achará as indicações dos meios de como traduzir a partir das particularidades de cada texto.

Se entendemos que a audiodescrição é baseada prioritariamente nas necessidades do público alvo, aqui encontramos o propósito de cada tradução feita. Nesse sentido, traduzir o mesmo filme para públicos diferentes requererá traduções diferentes do mesmo objeto. Para o atual estudo, a ressignificação de uma obra cinematográfica visando a compreensão de um público alvo diferente daquele primário contemplado pela AD se vale das novas necessidades e de novos objetivos a serem alcançados pela audiência com DI (deficiência Intelectual).

Desde que foi entendida como uma prática, os profissionais da área entenderam que, para que uma audiodescrição de qualidade pudesse ser produzida, a audiodescrição deveria ser despida de qualquer interpretação que pudesse levar às pessoas cegas a uma inferência errônea ou, ainda, que influenciasse a interpretação do espectador a partir da interpretação do tradutor. Ora, de acordo com Pizzi (2013), o tradutor é antes de tudo um leitor, que interpreta e infere, e, da mesma forma, no caso da tradução audiovisual de filmes, o audiodescritor é um espectador. É impossível dissociar a interpretação da prática tradutória. As escolhas das palavras utilizadas no roteiro são selecionadas a partir da subjetividade desse agente mediador, por exemplo, uma mesma cena pode ser traduzida de diversas formas, a depender de quem a assista ou ainda pelo mesmo leitor/espectador, pois nossas experiências de mundo estão em contínuo se modificando e suplantando a todo tempo.

Os significados produzidos durante a leitura/exibição da obra de arte são parte do constructo e do meio e espaço em que vive o tradutor. A tradução é um processo de criação e recriação apoiado pelo tempo e pela sociedade, que modifica e constrói o sujeito mediador. Citando Rodrigues, a autora Pizzi entende, dentro da ideia de desconstrução proposta por Derrida, que os sentidos dados às obras não são os mesmos, nem tampouco são fixos ou imutáveis. Para Rodrigues (*apud* Pizzi, 2013, p. 92),

(...) ler não é buscar um ponto fixo, recuperar a intenção dada pelo autor ou desvelar o sentido oculto que estaria presente no texto. Ao ler, estamos criando um texto, estamos escrevendo nosso próprio texto, não restituindo o sentido dado pelo autor. A escritura rompe com seu contexto de produção e com qualquer contexto de recepção determinado.

A interação entre tradutor, obra e autor forma a ressignificação que trará aos leitores passivos uma nova reescrita que não necessariamente rompeu com o original, mas que deu vida em um novo sistema. A AD quando aplicada ao cinema, por exemplo, está atrelada ao texto cinematográfico, e precisa transmitir sensações e emoções também. A tradução das

imagens é uma ressignificação daquilo que o audiodescritor apreendeu daquela obra. É a partir das impressões do tradutor que o novo texto será criado, para que sua interpretação, atrelada à sua subjetividade, seja reinterpretada e ressignificada pelos espectadores consumidores. Como bem pontua Alves-Bezerra (2009) citando Haroldo de Campos (1963), o tradutor é

aquele que tem a possibilidade de recriar o original através das potencialidades da língua de chegada, aquele que tem a obrigação de traduzir um bom poema com outro bom poema; essa possibilidade, mais do que uma liberalidade, uma alforria, cria no tradutor uma responsabilidade que é também criativa, pois a escolha nunca será aleatória e deverá ser sustentável, pois há que haver uma relação de reciprocidade entre original e tradução. (ALVES-BEZERRA, 2009, p. 71)

O audiodescritor tem papel fundamental quando se propõe a traduzir as imagens de uma obra. Suas escolhas tradutórias são o caminho pelo qual o espectador alcançará as nuances dos produtos trabalhados. Digo nuances pois, assim como indicou Alves-Bezerra, nas palavras de Campos, o original será a leitura do tradutor, e é a partir dessa leitura que a pessoa com deficiência projetará suas apreensões quanto ao conteúdo da obra.

Ainda assim, devemos levar em conta que, nem sempre, o leitor terá acesso ao texto fonte, na audiodescrição o consumidor está constantemente em contato com a obra de partida<sup>30</sup>. Nesse sentido, a audiodescrição, ao contrário do que se entende por tradução literária, completa a obra, mas não tem papel de suplantá-la para a sua sobrevivência, como um poema traduzido, por exemplo. O texto da audiodescrição é um texto subordinado ao texto de partida, pois sem o texto da obra traduzida a AD se torna incompleta. Ainda assim, a obra a ser traduzida também se faz incompleta sem a audiodescrição, uma vez que o público consumidor desta modalidade de tradução não a entenderia sem o recurso, tornando, assim, ambos os textos subordinados um ao outro.

Apesar de não se caracterizar como um texto literário, a AD é considerada como um texto artístico (cf. MATAMALA; ORERO. 2017, p. 8). A audiodescrição é um texto criado a partir de obras multimodais, e é interessante que seu texto acompanhe o mesmo estilo do original, como postulou Campos quando da tradução de um poema para outro poema. Se tratando de obras cinematográficas, produto cultural foco desta pesquisa, faz-se necessário entender como a audiodescrição se insere e comunica com a obra original, para que seja possível uma tradução satisfatória, que produza no telespectador as emoções referentes às cenas referenciadas na AD.

---

<sup>30</sup> O público alvo tem contato constante com a obra, ainda que parte dela não esteja acessível ao espectador com deficiência no caso da audiodescrição.



### 3.3 A OBRA CINEMATOGRAFICA, AUDIODESCRIÇÃO E O QUE DESCREVER

Uma vez entendida como uma forma de tradução, subentende-se que a AD, então, é uma recriação de uma obra anterior. Mas, por se tratar de uma modalidade de tradução audiovisual, que depende da tecnologia e das limitações técnicas que todas as formas de tradução dentro dessa área apresentam, passa a ser uma recriação complexa.

Segundo Chaume (2004, p. 30), "[a Tradução Audiovisual é] [...] una variedad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística". A tradução audiovisual gera textos multimodais que são incorporados ao texto de partida e com isso estabelece a acessibilidade daquele conteúdo desconhecido. Para o autor, o texto audiovisual é

un texto que se transmite a través de dos canales de comunicación, el canal acústico y el canal visual, y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación, no sólo el código lingüístico. (Ibid., p. 15)

Estos textos, como su nombre indica, aportan información (traducible) a través de dos canales de comunicación que transmiten significados codificados de manera simultánea: el canal acústico (las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos las palabras, la información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales) y el canal visual (las ondas luminosas a través de las que recibimos imágenes, pero también carteles o rótulos con textos escritos, etc.) Em términos semióticos, como ya se ha apuntado, su complejidad reside em um entramado signico que conjuga información verbal (escrita y oral) e información non verbal, codificada según diferentes sistemas de significación de manera simultánea. (ibid., p. 30)

Na AD de filmes, o roteiro é prévio e construído para ser inserido nos intervalos dos diálogos fazendo com que informações importantes para a narrativa não sejam perdidas para aqueles espectadores que não tenham acesso às imagens. A faixa de áudio inserida com as descrições não interfere no áudio original, podendo haver diminuição de sons menos relevantes para a construção da narrativa, propiciando que, deste modo, a AD sempre esteja em diálogo com o texto fílmico. A subordinação do roteiro de AD à narrativa fílmica faz com que o texto da AD só tenha sentido quando integrado à obra cinematográfica<sup>31</sup>. Nesse sentido, é interessante pensar no processo de construção do texto da audiodescrição e como essa limitação técnica pode limitar o tradutor no processo de tradução.

<sup>31</sup> O roteiro de AD de qualquer produto, seja cultural ou de informação, dinâmico ou estático, é subordinado, pois a AD se refere a imagens que não são transmitidas por um canal acústico da peça original.

A AD pode ser pré-gravada, ao vivo ou simultânea, sendo cada um desses tipos diferenciados pela existência ou não de um roteiro. A AD pré-gravada se dá quando um roteiro é preparado e gravado em estúdio para tornar acessíveis filmes para cinema, DVD ou programas de TV. Na modalidade ao vivo existe um roteiro prévio, mas, como os produtos culturais geralmente são espetáculos com um roteiro pré-estabelecido que não necessariamente será seguido no momento da performance, não é gravado já que pode haver mudanças durante as apresentações, por conseguinte, a atenção do audiodescritor deve estar no evento em si e não apenas no roteiro. Numa AD simultânea a presença de um roteiro é inexistente, pois ocorre em palestras e em congressos. O ambiente e os recursos a serem audiodescritos não podem, em geral, ser disponibilizados previamente. Para o presente estudo, a audiodescrição pré-gravada foi abordada por se tratar de uma pesquisa que visa propor um modelo de AD de narrativas fílmicas para o público com deficiência intelectual.

A natureza da narrativa fílmica direcionará o tipo de texto em que a audiodescrição se tornará, seu ritmo, indicando a modulação da voz do narrador, a escolha de palavras que estejam coerentes com o gênero do filme. A comunicação expressa através de imagens pode ser tanto objetiva, como no caso de filmes de ação, onde se exibem cenas de luta, por exemplo, que se configuram majoritariamente de movimentos corporais de ataque e não há qualquer mensagem implícita no ato; assim como pode ser subjetiva, onde mensagens subentendidas necessitam de um processo mental maior por parte do telespectador para serem compreendidas. De acordo com Nogueira (2010, p.18), “este gênero [ação] assume-se nitidamente como entretenimento, não visando colocar à discussão temas controversos ou problematizar situações ambíguas”. Percebendo a AD como um complemento para a compreensão da narrativa, é de se esperar que o texto da tradução das imagens de um filme de ação seja repleto de palavras de movimento, rápidas e de fácil compreensão semântica. Por exemplo:

**Figura 1:** Trecho do filme *O pagamento*

**Fonte:** Acervo do grupo de pesquisa TRAMAD.

**Tabela 2:** Trecho da audiodescrição do filme *O pagamento*<sup>32</sup>.

AD	Mike entra na sala e as portas se fecham atrás dele.
Mike	Lar doce lar.
AD	<p>A luz se acende. Mike está numa sala ampla, com uma mesa ao centro, cadeiras ao lado direito e alguns objetos tecnológicos. Ele caminha até a mesa no centro da sala. Deposita sobre ela uma caixa vermelha. Ele abre a caixa e retira um equipamento eletrônico. Com a ajuda de uma ferramenta ele começa a desmontar o equipamento. Os dedos de Mike tocam os componentes eletrônicos do monitor, agora desmontado.</p> <p>Diante do computador, Mike acessa o sistema do equipamento. Surge uma grande tela com a imagem do sistema.</p>

**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Ainda que a cena descrita não indique uma ação rápida ou de movimentos bruscos como em uma cena de luta, é possível perceber que a descrição é direta, não se utiliza de metáforas para a captação da poética do filme e se aproxima mais ao que entendemos ser uma audiodescrição objetiva. De acordo com Farias (2016, p. 100), “a AD pode ser neutra e objetiva, mas também pode ser objetiva e expressiva, poética e criativa.” A autora buscou em

<sup>32</sup>Audiodescrição feita pelo grupo de pesquisa TRAMAD. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=JQIunLAWFas>>

sua tese de doutorado analisar duas versões de um mesmo filme onde a poética cinematográfica era suprimida em uma, se caracterizando em uma audiodescrição objetiva e sem emoções, e em outra as palavras davam lugar à imaginação mais subjetiva e mais poética.

A importância do conhecimento sobre a linguagem cinematográfica é incontestável quando se trata das habilidades que o audiodescritor de filmes e produções desse gênero deve possuir. O tradutor, para alcançar uma boa produção, deve conhecer o texto de partida intimamente, seja ele um texto escrito, um texto audiovisual ou um texto visual, como é o caso de fotos e esculturas. Um exemplo disso é a complexidade de se audiodescreverem performances de dança. Um audiodescritor que não está familiarizado com a arte da dança, os tratamentos, os gestos e as performances, não poderia produzir uma audiodescrição de qualidade, pois é o conhecimento aprofundado do objeto que permitirá que a AD possa contribuir para um entendimento maior da obra.

Farias (2013) cita Barthes ao buscar o entendimento quanto à interpretação de textos, ou melhor, quando se é dado o sentido ao texto. Para o autor, o texto ganha sentido quando a sua pluralidade é compreendida pelo tradutor a partir das experiências e conhecimento desse sujeito leitor e interpretante. A autora, seguindo a lógica de Barthes, entende que interpretar em audiodescrição “consiste em traduzir o plural embutido em cada imagem de forma reveladora, propiciando o alcance à informação, às expressões, a conteúdos, à conjugação de conhecimentos, além de evocar emoções, sentimentos e sensações geradas pela imagem.” (FARIAS, 2013, p. 50). A pesquisadora entende que o texto fílmico deve ser captado pelo olhar crítico de quem vê todos os elementos imbricados que compõem a obra cinematográfica. É o olhar crítico, mas atento e sensível, que é necessário para a composição de uma AD que dialogue de forma harmoniosa com o filme.

A partir do entendimento que se tem de que o cinema possui uma linguagem própria, com sua sintaxe, suas convenções gramaticais e suas elipses (cf. MARTIN, Maciel, 2005), faz-se necessário o conhecimento dessa linguagem para a criação de um suporte que a aluda. Criar um roteiro de audiodescrição vai muito além de saber a língua materna, como o Português padrão, mas entender o que está por detrás das tomadas e *frames* de cada cena em um filme. De acordo com Martin (2005, p.31), “o cinema dá-nos da realidade uma *imagem artística*, quer dizer, se se reflectir bem, *não realista* (pense-se na função do grande plano e da música, por exemplo) e *reconstruída* em função daquilo que o realizador pretende exprimir, sensorial e intelectualmente”. Ou seja, cada tomada de decisão da estética fílmica, a partir de sua linguagem, é determinante para a narrativa.

Tomemos como exemplo o seguinte:

**Figura 2:** Cena do filme *Vida Maria* em *close up*



**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Nesta cena do filme *Vida Maria*, dirigido por Marcio Ramos, a personagem Maria José é enquadrada a partir de um plano fechado, ou o famoso *close up*. O plano em questão está normalmente atrelado ao efeito íntimo que se quer expressar com um personagem ou objeto. Nessa cena em específico, os rostos de Maria e de Antônio são enfocados, pois, na cena seguinte, a personagem feminina é enquadrada com um plano aberto exibindo seu corpo modificado pela gravidez.

**Figura 3:** Cena do filme *Vida Maria* em plano aberto



**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Ainda que os planos e enquadramentos sejam uma linguagem comum do cinema, a intenção de cada quadro é diferente, pois expressa o olhar do criador da obra e qual a intenção do mesmo ao planificar a cena desse modo. A AD, assim, precisa ser sensível a essa comunicação e concordar com as mudanças e cortes de cada movimento de câmera. O filme em questão é um exemplo eficaz, pois se trata de uma animação em que os personagens têm poucas falas, se configurando em uma obra quase muda, onde as imagens e sons narram a história. Abaixo a descrição da cena:

**Tabela 3:** Audiodescrição das cenas do filme *Vida Maria*

02:39:14	ANTÔNIO TIRA A LATA DA CABEÇA DE MARIA JOSÉ. ELA AJEITA OS CABELOS. ANTÔNIO VAI À FRENTE, CARREGANDO A LATA D'ÁGUA. MARIA JOSÉ CAMINHA COM CERTA DIFICULDADE. ESTÁ GRÁVIDA.
----------	---

**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

A relevância daquilo que é importante para a narrativa se dará a partir da leitura do tradutor da obra, como dito em sessão anterior, mas, se tratando de um material feito com uma linguagem própria e de construções narrativas a partir de imagens e sons, essa relevância se baseia tanto na interpretação que o audiodescritor dá às cenas quanto ao que a câmera revela. No caso da cena anterior, supondo-se que não haja tempo suficiente para descrever os traços de expressão dos personagens e todo o cenário, o que indicará ao tradutor o que será relevante é o movimento da câmera e o que se revela de importante para o entendimento da narrativa.

Por um lado, a relevância a partir do olhar do poeta, do criador da obra, pode ser limitante, já que o tradutor não pode apenas se basear em uma possível comunicação do diretor – quando essa comunicação não for explícita com os movimentos de câmera – com o público. Por outro, entende-se que linguagem cinematográfica e percepção subjetiva do tradutor estão em confluência constante durante o processo de criação da AD. Outras formas de buscar relevância se dá a partir do que se entende por audiodescrição para o cinema e a partir de que ponto de vista as informações podem ser consideradas importantes.

Há, nesse sentido, algumas pesquisas acerca do que seria relevante em uma cena e o que o roteiro de AD deveria contemplar. Interessante salientar os estudos que utilizam o rastreador ocular para identificar os pontos mais focados por videntes quando assistem a um filme. Seoane e Araújo (2016) propõem a construção de um roteiro de audiodescrição que

seja baseado naquilo que o telespectador vidente foca na tela, uma vez que postulam que a tradução da AD deva se aproximar o máximo possível à imagem que o vidente percebe. As autoras iniciam o artigo, o qual é um recorte da dissertação de mestrado de Seoane, demonstrando o exemplo exposto pelo teórico Christopher Taylor no 6º Congresso da Associação de Linguística Sitêmico-Funcional da América Latina, onde uma cena do filme *Maria Antonieta* (2006) é audiodescrita dando ênfase à ambientação da sala e ao movimento ocular de um vidente e mostrou que sua atenção focou muito mais na personagem no centro da tela que no lustre enfocado pelo audiodescritor. O estudo, baseado na pesquisa de Jimenez-Hurtado, suscita uma discussão interessante, uma vez que pensar a AD voltada para pessoas com deficiência visual a partir do olhar de um vidente permite que este público tenha acesso à cultura vidente e àquilo que as pessoas videntes julgam como importantes.

Silva e Barros (2017) discutem a profissionalização do consultor no intuito de manter uma qualidade na AD que permite e garanta o acesso das pessoas com deficiência visual ao conteúdo cultural traduzido. Para as autoras, o consultor tem papel fundamental durante a construção do roteiro e deve apresentar requisitos básicos para ocupar o cargo referido. Até chegar às qualificações que um cego deve possuir para ser um consultor, as pesquisadoras debatem acerca do conceito de visocentrismo que seria “um modo de conhecer e agir no mundo centrado no sentido da visão e que iguala o ‘ver’ à normalidade, tornando-o o padrão pelo qual a sociedade se organiza”. (*op. cit.*, p. 163). A partir desta discussão, as autoras promovem uma série de concepções baseadas numa cultura vidente que não necessariamente beneficiam o público primário da AD. De acordo com Silva e Barros,

É também o visocentrismo em AD que está na base de problemas como, por exemplo:

- a) A decisão de nomear personagens somente após terem seus nomes revelados na trama, ou seja, no exato momento em que os videntes obteriam essa informação. Tal situação pode acarretar a criação de sentenças longas e de difícil compreensão como: “A mulher de camisa azul segura a mão do menino de boné vermelho e caminha em direção ao homem de terno”;
- b) A opção de se descrever gestos e expressões faciais de um modo “objetivo”, mesmo quando se sabe que muitas pessoas com deficiência visual podem simplesmente não compreender o que é dito, ou seja, dar preferência a “A bibliotecária ergue o dedo indicador em riste e o posiciona em frente aos lábios” em vez de “A bibliotecária faz sinal de silêncio colocando o dedo indicador em riste à frente dos lábios”. Ou “Ele arregala os olhos e abre a boca. Suas pupilas estão dilatadas” em vez de “Ele toma um susto”;
- c) A preferência por uma narração neutra e a diretriz de que a AD não pode brilhar tanto quanto a trilha sonora original, pois ela não é parte integrante do texto fonte e isto deve estar claro para os espectadores que dela fazem uso; tal afirmação persiste mesmo quando se sabe da importância do sentido da audição para pessoas que não enxergam e o fato de que a AD é uma modalidade de tradução (portanto reprodução/ recriação do texto fonte);

d) A não inclusão de notas introdutórias em ADs pré-gravadas ou a sua omissão em produções ao vivo, bem como a omissão das visitas guiadas ao palco. (2017, 163-164).

Ainda que a pesquisa proposta por Seoane e Araújo busque uma aproximação da realidade vidente o máximo possível, é pertinente afirmar que o produto final da AD será destinado a uma outra cultura, onde nem todos os elementos marcados poderão ser entendidos. Silva e Barros deixam claro os problemas enfrentados atualmente quando se produzem ADs que devem ser objetivas e priorizem o vidente e não o consumidor final.

Estudar o objeto em si nos garante um conhecimento rico da natureza do objeto e de como fenômenos distintos podem modificar ou caracterizar de forma diferente um mesmo foco de investigação. Sabendo que a AD é, além de uma modalidade de tradução, uma ferramenta de acessibilidade, é importante voltar os olhos para a recepção desse material produzido, dando espaço para o consumidor desse produto. Ainda que a AD seja primordialmente voltada para as pessoas cegas ou com baixa visão, como já vimos, o recurso vai além do espectador não vidente, pois se torna útil para espectadores videntes ou pessoas com outras deficiências. Quando se trata de acessibilidade, as ferramentas oferecidas acabam por ser úteis para públicos outros, o que corrobora a afirmativa de Fellowes (2012, p.2) quando diz que “Muitas das discussões para um ambiente mais acessível, seja físico ou digital, começam com raciocínios tais como ‘rampas para cadeirantes são úteis para carrinhos de bebês’”. Nesse sentido, a AD beneficia de formas variadas pessoas com outras deficiências, como o autismo. De acordo com esta autora, quando aplicada a filmes, a AD auxilia as pessoas com espectro autista a perceberem emoções, dado o fato de que pessoas autistas tem dificuldade em assimilar estados emocionais.

A audiodescrição para as pessoas com deficiência intelectual passou a ser objeto de estudo da atual pesquisadora a partir do contato com este público durante o estudo piloto realizado em 2011 na APAE de Santo Amaro da Purificação (*cf.* FRANCO *et. al.*, 2013). Ainda que as pesquisas em geral tenham total interesse nas necessidades das pessoas com deficiência visual, Carneiro buscou, em 2015, abranger o estudo piloto e identificar as lacunas de compreensão deixadas pelo roteiro de audiodescrição feito atualmente e veiculado nos cinemas e DVDs da nossa contemporaneidade.

Saber o que descrever e como descrever é um dos desafios da profissão do audiodescritor. Encontrar as palavras mais adequadas e que se aproximem do sentido da imagem é o objetivo dos audiodescritores para que as pessoas com deficiência visual



desfrutem de forma prazerosa a obra e possam interpretar e assimilar as imagens para que guiem sua imaginação e transformem a narrativa original numa narrativa recriada.

Assim como para criar um roteiro de AD para o público primário havia-se buscado conhecer as preferências e características específicas dessa audiência, a pesquisa de Carneiro (2015) buscou delinear um perfil de usuários com deficiência intelectual que pudessem usufruir de forma efetiva do recurso da audiodescrição. Para tanto, a autora não apenas elencou as falhas do roteiro atual quando aplicado a esse público novo, mas também percebeu as lacunas de compreensão, as quais limitavam a compreensão de forma satisfatória da narrativa filmica através da audiodescrição feita para pessoas com deficiência visual.

### 3.4 AUDIODESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Como entendido na sessão concernente à tradução, a interpretação é um processo inerente à ação de traduzir. Ainda que haja muitas elucubrações acerca do fato de que interpretar é traduzir e vice e versa, entendemos, aqui, que a interpretação é um processo anterior à ação de traduzir, pois o pensamento se produz a partir da interpretação ou compreensão do objeto. Uma vez percebido, a tradução seria a forma como aquela informação será passada adiante através de outros sistemas de signos.

Em se tratando da audiodescrição, é imprescindível ter em mente a forma como as interpretações diversas serão transpostas em palavras para o público alvo da AD. Para tanto, deixamos claro que a interpretação, que faz parte não apenas do processo tradutório mas da vida humana, é inteiramente subjetiva, pois requer do indivíduo interpretante experiências vividas e estas são únicas.

Audiodescrever é traduzir a interpretação das imagens que o audiodescritor faz diante de uma obra ou espaço. Quando a forma como a AD deve ser feita é abordada entre teóricos e profissionais da área, um tópico gera divergência importante, que seria a interpretação das imagens. Em sessão anterior, destacaram-se as regras de ouro da AD propagadas pelos parâmetros internacionais utilizados para a confecção do roteiro do recurso: descrever aquilo que se vê e não interpretar. A partir das discussões acima postuladas, o atual trabalho rechaça ambas as regras. A primeira, como já visto a partir das considerações de Silva e Barros (2017), não deve necessariamente ser levada à risca, pois a AD também tem papel didático, revelando a cultura vidente às pessoas com deficiência visual. A segunda regra já não se aplica quando afirmamos que interpretar é um processo inerente ao ato de traduzir. O que na

verdade podemos indagar a partir destas discussões é como a interpretação das imagens será traduzida para o público alvo.

Braun (2007) questiona como o audiodescritor, a partir da confluência de todos os códigos envolvidos numa obra multimodal, será capaz de identificar as informações relevantes que não estão disponíveis para o público cego. Se pensarmos os dados mais importantes para a narrativa de forma a ser ressignificada por outras pessoas, é fundamental que essa comunicação seja acessível e prática. Daí, entende-se ser necessário ponderar a natureza complexa dos textos envolvidos na tradução, no caso específico, o texto fílmico e o texto da audiodescrição. Como visto anteriormente, a imagem e os sons da obra cinematográfica formam um texto multimodal e a AD deve estar em harmonia com esses dois códigos, uma vez que deverá ser inserida entre eles. Como a autora indica, deve haver uma coerência entre os textos para que o sentido das imagens possa ser apreendido a partir do texto traduzido.

A interpretação produzida pelo público alvo se dará não apenas pela audiodescrição, que representaria para essa audiência as imagens inacessíveis, mas pelos sons e diálogos da produção cinematográfica. Baseada na abordagem de modelos mentais, a autora assume que “os modelos mentais de eventos audiovisuais são baseados em pistas verbais, visuais e auditivas, atreladas ao conhecimento e associações que estes evocam” (BRAUN, 2007, p. 3). O audiodescritor/tradutor possui todos os signos disponíveis na obra e ele decidirá como esses signos se transformarão para o acesso do público consumidor. Cabe salientar aqui que a AD pode ser limitada por um aspecto bastante importante nesse processo, o tempo.

O audiodescritor tem a possibilidade de traduzir as imagens de duas formas: “objetivamente”, que seria aquela em que a descrição utilizada leva ao espectador a fazer uma inferência e interpretar a mensagem com mais esforço.

**Figura 4:** Cena do filme *Central do Brasil*.



**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Descrição da imagem: Josué está com os braços cruzados em frente ao corpo, com as mãos por dentro das mangas da camisa e apoiadas nos ombros<sup>33</sup>.

A audiodescrição desta cena se enquadra como objetiva pois não expõe emoções ou sentimentos. A cena é intensa e triste, pois o personagem acaba de perder sua mãe e está só, perdido em meio à central rodoviária. A AD, como posto anteriormente, tem o papel de completar a obra cinematográfica, aludindo às cenas de forma a proporcionar emoções através das palavras. O tipo de descrição objetiva é eficaz quando a cena não se dispõe a proporcionar sentimentos complexos, como, nesse caso, a tristeza e a desolação, expressas tanto pelo rosto do menino quanto pela sua postura.

A outra possibilidade de tradução seria a subjetiva, e essa seria o centro de todas as discussões acerca da interpretação. Farias (2012) entende que existe uma poética na audiodescrição a ser explorada e devido a crenças como a de que a AD deve ser despida de interpretação acaba se distanciando de um texto criativo. A autora justifica a audiodescrição poética do filme *Atrás das nuvens* por se tratar de um filme, cujo enredo é construído através de mensagens que não estão necessariamente explícitas na cena. A autora afirma que

o enredo do *Atrás das Nuvens* não é o de um filme objetivo. Nele Queiroga imprimiu marcas significativas de caráter simbólico trabalhando com a Linguagem Cinematográfica – síntese inicial (mote); jogo de luz e sombra; simbologia das cores; música e efeitos sonoros; construção da personagem; indícios e metáforas visuais – mensagens subliminares, simbologias, que propõem significantes e significados, por vezes expressos, por vezes ocultos, que, no decorrer da diegese, vão se entrelaçando e, ao mesmo tempo, desvendando o drama proposto. (FARIAS, 2012, p. 114).

Nesse sentido, entende-se que cada obra é observada de forma diferente e precisada de forma diferente. Um texto criativo não dá ao público alvo uma informação “mastigada”, muito pelo contrário, instiga a imaginação. Daí indagamos até que ponto a AD pode ser reduzida de significado e em que casos isso poderá ser feito.

A partir das asserções de Braun (2011), para se ter uma coerência entre o texto verbal e o multimodal é necessário pensar como a coerência é ativada nos textos verbais. Para tanto, a autora utiliza como base referencial abordagens (linguísticas) da Análise do Discurso, Pragmática e das Ciências Cognitivas. De acordo com a autora,

o modelo esboçado aqui assume que a construção de um discurso e a criação de coerência com base em um texto verbal podem ser supostos entendidos sobre dois pilares. Primeiro, os destinatários do texto usam pistas textuais iniciais para ativar “estruturas de conhecimento prévios que contêm padrões para a situação”, sobre o

<sup>33</sup> Audiodescrição de ITFC- *Independent Television Facilities Center - audio description*.

que supõe-se ser o texto (Sanford e Moxey 1995: 169). O conhecimento ativado fornece um quadro de referência para vincular e interpretar informações textuais. Além disso, pode-se supor que um cenário de conhecimento inicial é expandido por outras sugestões textuais ('ativação de divulgação', Beaugrande e Dressler 1981: 88) e que os destinatários operam dentro do cenário ativado, a menos que o texto indique o contrário ('suposição de normalidade', Brown e Yule 1983: 62). Em segundo lugar, os destinatários também contam com processos de inferência para derivar suposições sobre como as informações textuais são vinculadas, capacitando-as a lidar com informações que não estão especificadas no cenário do conhecimento ativado. Em contraste com outros relatos da construção do discurso [...], a suposição feita aqui é que tanto a ativação do conhecimento quanto a geração de inferências contribuem para moldar um modelo mental do texto em questão<sup>34</sup>. (Tradução nossa) (BRAUN, 2011, p. 648-649).

A partir da consideração acima, entende-se que o processo de compreensão de um texto verbal envolve a ativação de um conhecimento prévio das informações dadas e inferência daquilo que foi dito ou lido. Para o texto multimodal o processo é o mesmo, com a diferença de que existe mais de um modo de expressão que dará pistas sobre a mensagem enviada.

Uma vez que a AD é entendida como o processo de compreensão dos textos tanto verbais quanto multimodais, é necessário construir o roteiro da AD tanto pensando na natureza da obra e como as palavras escolhidas podem expressar, de forma efetiva, as imagens, como também no público consumidor do recurso. Entender as especificidades da audiência é de fundamental importância para a eficaz aplicabilidade da audiodescrição. Devido a isso, muitos estudos feitos estão direcionados às necessidades do público com deficiência visual e foi a partir de estudos sistemáticos que se percebeu que essa audiência não aceita bem certas expressões como: “vê-se”, “na imagem se vê”. Assim também foi descoberto que as pessoas cegas ou com baixa visão se importam com certas informações como cores, aspecto que poderia ser descartado por ser julgado como uma informação que não faria sentido para esse público. Outra característica que pode ser identificada foi o uso de

---

<sup>34</sup> The model outlined here assumes that the construction of a discourse and the creation of coherence on the basis of a verbal text can be assumed to rest upon two pillars. First, text recipients use initial textual cues to activate “background knowledge structures which contain defaults for the situation” the text is assumed to be about (Sanford and Moxey 1995: 169). The activated knowledge provides a frame of reference for linking and interpreting textual information. In addition, it can be assumed that an initial knowledge scenario is expanded by further textual cues ('spreading activation,' Beaugrande and Dressler 1981: 88) and that recipients operate within the activated scenario unless the text indicates otherwise ('assumption of normality,' Brown and Yule 1983: 62). Second, recipients also rely on inferencing processes to derive assumptions about how textual information is linked, enabling them to deal with information that is not specified in the activated knowledge scenario. In contrast to other accounts of discourse construction [...], the assumption made here is that both the activation of knowledge and the generation of inferences contribute to shaping a mental model of the text at hand.

expressões do mundo cinematográfico no texto da AD, pois tais informações “tirariam a magia” do cinema, pois lembraria ao espectador que este está diante de uma obra fictícia.

Nesse sentido, Franco, em seu artigo para *RBTV - Revista Brasileira de Televisão* de 2010, e reforço em 2013, postula a importância da pesquisa sistemática acadêmica não apenas para a formulação de normas nacionais, à época em fase de construção, mas também para a elaboração de roteiros de AD baseados em pesquisas. De acordo com a autora,

A falta de uma pesquisa de recepção quantitativa e qualitativa com seu usuário, argumento, só poderá resultar em “generalizações exageradas e suposições infundadas” sobre a eficiência de um produto audiodescrito. Já uma pesquisa de recepção sistemática poderia ser extremamente útil para “a confirmação ou refutação de algumas suposições de profissionais da audiodescrição videntes e/ou de opiniões de indivíduos ou grupos isolados de deficientes visuais” (FRANCO, 2010, p. 7). (FRANCO, 2013, p. 2).

A descrição de imagens para pessoas que veem não é prática comum dentro da área, pois, como já entendido até aqui, pessoas com deficiência visual necessitam de apoio para o acesso às imagens. Mas quando aceitamos que para entender um texto verbal ou multimodal se requer uma capacidade cognitiva em pleno estado de funcionamento, percebemos que não apenas os cegos ou pessoas com baixa visão são privados de informações de natureza visual. Ainda que o público apontado no atual estudo tenha o sentido da visão, suas faculdades intelectuais os limitam de forma a não acessarem a informação passada.

Com base nos estudos de Franco *et al.* (2013) e Carneiro (2015), foi possível afirmar, a partir de dados coletados, que a audiodescrição auxilia pessoas com deficiência intelectual a compreender de forma mais eficaz uma narrativa fílmica. O próximo capítulo dará conta de apresentar noções básicas sobre a deficiência intelectual e como a audiodescrição, a partir das considerações de Carneiro (2015), auxilia no entendimento desse público não apenas de enredos cinematográficos, mas de qualquer informação visual à qual tenham acesso.

## 4 DEFICIÊNCIA, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE *DOWN*

Passamos, nesta seção, a entender nosso público alvo no que tange suas características como pessoas que apresentam uma deficiência que acomete suas percepções cognitivas. Uma vez que a audiodescrição para esse público objetiva que essas pessoas possam aproveitar da melhor forma possível um produto cultural audiovisual, é essencial que as necessidades do público alvo da audiodescrição seja entendida para que o objetivo principal, de acordo com Silva (2009), seja alcançado, “tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas com deficiência visual” (p. 26), no caso deste trabalho, às pessoas com deficiência intelectual. Assim, passamos a entender o conceito de deficiência como um todo, a partir da ideia de que o fator limitante de pessoas consideradas diferentes é a sociedade e não a deficiência em si.

### 4.1 ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA

Dentro da perspectiva de que a deficiência não é o causador das limitações que as pessoas sofrem, o oposto da perspectiva médica, imputamos à sociedade a responsabilidade pela criação de barreiras que dificultam a mobilidade, o acesso à informação, à comunicação e aos bens sociais para uma vida plena e autônoma.

De acordo com o Censo de 2010 feito pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 23,9% da população brasileira apresenta alguma deficiência. Das deficiências mais comuns estão a visual (18,6%), auditiva (5,1%), física (7,0%) e intelectual (1,4%). A partir desses dados, políticas públicas devem ser pensadas para assegurar direitos e uma boa qualidade de vida às pessoas com deficiência, uma vez que a saúde e o bem-estar são direitos de qualquer cidadão: estes indivíduos enfrentam barreiras sociais e a responsabilidade legal é imprescindível para esse fim.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu artigo 2º,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A designação de “pessoas com deficiência” passou por grandes reformulações conceituais, sendo esses indivíduos chamados de ‘inválidos’, vistos como ‘sem valor’, ou ainda chamados de ‘incapacitados’ ou ‘indivíduos com capacidade residual’. Entre 1960 a

1980, a terminologia foi ganhando novo significado, passando de “defeituosos” até “deficientes” (SIMÕES, PINTO, 2011). Segundo as autoras,

diante da diversidade de deficiências que pode ser encontrada no que concerne à saúde humana, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta um conjunto classificatório de doenças, padronizando uma linguagem que facilita a comunicação entre pesquisadores, gestores, profissionais de saúde, organizações da sociedade civil e usuários em geral, em todo o mundo, sobre saúde e atenção sanitária – a Classificação Internacional de Doenças (CID) (p. 117).

A discriminação é uma das consequências da falta de assistência que a sociedade, no contexto deste trabalho a brasileira, apresenta diante das pessoas com deficiência. Entende-se, dessa forma, que não são esses sujeitos incapazes por sua deficiência, mas a sociedade que apresenta políticas públicas pobres bem como banaliza a ideia de “inclusão” e acessibilidade. Aqui, entendemos que uma sociedade justa não necessitaria do conceito de inclusão se todos os cidadãos dessa comunidade estivessem em igualdade de condições. Essa premissa rege o conceito de desenho universal, que busca uma forma para que a sociedade passe a agir e interagir de forma mais justa, com todas as diferenças existenciais da vida humana.

De acordo com Carletto e Cambiaghi (2007, 10), “O projeto universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independente de suas características pessoais, idade ou habilidades.” Partindo da ideia de que todos devem ter acesso aos diferentes espaços e âmbitos dentro de uma sociedade, está incluído também o acesso aos produtos culturais desenvolvidos nos mais diversos espaços como cinema, teatro, museus, TV, estádios, etc.

As políticas públicas têm papel fundamental para a homogeneização de direitos entre as pessoas, sem discriminação de qualquer tipo. O termo inclusão só é necessário porque a sociedade, de forma categorizante, exclui do meio as pessoas que não se adequam ao padrão ditado por uma parcela da população, sendo a deficiência razão para a marginalização de uma quantidade significativa da comunidade, assim como acontece com a cor da pele, condição financeira ou orientação sexual. Uma sociedade justa não necessita de inclusão, pois não há a necessidade de exclusão quando não se há categorizações e sentimento de superioridade<sup>35</sup>. Ratificando esta linha de pensamento, Hazard, Galvão Filho e Rezende (2007) entendem que

teoricamente, as pessoas com deficiência usufruem dos mesmos direitos que os demais cidadãos e cidadãs. Mas a discriminação por elas enfrentada é resultado de

---

<sup>35</sup> A superioridade aqui é percebida pelo sentimento de capacidade de produção dos participantes de uma comunidade, distanciando do convívio social todos aqueles que não estão dentro do padrão estabelecido por quem produz.

longo processo, histórico, de exclusão, que faz desse grupo da população um dos mais vulneráveis da sociedade atual. Avanços significativos foram registrados nas últimas décadas no Brasil e no mundo, e são revelados, por exemplo, por textos legislativos adotados nacional e internacionalmente. (p. 12)

Não é de se admirar que, para acabar com um ciclo tão vicioso e tão antigo como a exclusão das pessoas com deficiência, seja necessária uma grande mobilização não apenas política, mas social, buscando uma conscientização e sensibilidade por parte da população sem deficiência para a aceitação da diversidade humana.

A deficiência pode ser entendida a partir de diferentes vieses, como o médico ou o social. O modelo médico da deficiência entende que as limitações que o indivíduo enfrenta são resultado das lesões provenientes da deficiência em si. De acordo com a biomedicina, a pessoa com deficiência não poderia trabalhar, produzir e prover recursos em sociedade porque seu corpo lesado não estaria apto para tal. Diniz (2012) faz um apanhado histórico e crítico sobre a deficiência de modo geral e demonstra como o modelo médico justificou a exclusão e limitações das pessoas com deficiência de modo a relegá-los à margem da sociedade sem nenhuma reflexão acerca das condições de vida dessas pessoas.

Entre 1960 e 1970 surgiram no Reino Unido e nos Estados Unidos as primeiras manifestações do que seria, depois, o modelo social da deficiência. A partir das postulações de Paul Hunt e Erving Goffman, a pessoa com deficiência passou a ser considerada não mais como um indivíduo de corpo limitado, mas imputaram à sociedade a responsabilidade pela exclusão e afastamento destas pessoas da convivência plena em comunidade. As considerações de Goffman, em sua obra *Estigma*, serviram de base teórica para se pensar a deficiência, bem como a carta enviada por Paul Hunt ao *The Guardian*, em 1972, para a formação da primeira organização política composta apenas por pessoas com deficiência. A UPIAS - *Union of the Physic y Impaired Against Segregation*<sup>36</sup> - foi revolucionária, pois foi uma organização feita por e para as pessoas com deficiências. Àquela época existiam, como ainda existem, mas em formato revisto, instituições que confinavam, cuidavam e educavam indivíduos com alguma limitação física ou intelectual. Contudo, nenhuma destas organizações considerava as vozes e reivindicações da pessoa com deficiência, baseando-se no modelo médico, que entendia a necessidade de dar assistência a esses indivíduos incapazes perante a sociedade pelo simples fato de que eles não poderiam falar por si mesmos. A Upias,

---

<sup>36</sup> Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, tradução de Diniz (2012, p. 14)



então, questiona esse modelo e passa a resistir aos conceitos biomédicos com relação à forma de viver das pessoas com deficiência. De acordo com Diniz (2012),

para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo princípio era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, como ironizava Oliver, mas, sim, uma questão eminentemente social. (p. 15)

Foi após quatro anos de uma intensa e esparsa comunicação que a Upias logrou redefinir o conceito de deficiência, passando a entendê-la como uma forma de opressão, assim como viviam as mulheres e os negros da época. Oliver e Sarnes, membros da Upias, descreveram “a experiência da opressão sofrida pelos deficientes como uma ‘situação coletiva de discriminação institucionalizada’”. (DINIZ, 2012, p. 17).

Após a Upias, conceitos como lesão, limitação e, principalmente, deficiência foram revistos. A priori, lesão era um conceito alcunhado pela comunidade médica sem qualquer sentido para a Upias. Os membros da organização, então, passam a entender a lesão como a “ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso”. (*op. cit.*, p. 18), ao passo que definiram a deficiência como a limitação e exclusão social a partir da organização estrutural contemporânea da sociedade. A autora finaliza esse trecho do seu livro resumindo os objetivos da Upias e também sintetizando, de forma inteligente, o modelo social da deficiência. Diniz condensa a discussão da seguinte forma:

Para o modelo social da deficiência, as causas da segregação e da opressão sofrida por Oliver, por exemplo, deveriam ser buscadas não nas sequelas da poliomielite contraída na infância, mas nas barreiras sociais que dificultavam ou impediam sua locomoção em cadeira de rodas. Sua dificuldade de locomoção não deveria ser entendida como uma tragédia pessoal fruto da loteria da natureza, mas como um ato de discriminação permanente contra um grupo de pessoas com experiências corporais diversas.

Nesse sentido, um deficiente como Oliver diria: “minha lesão não está em poder andar. Minha deficiência está na inacessibilidade do ônibus” (2012, p. 19-20).

Atualmente é possível que cadeirantes acessem a ônibus públicos através do elevador que se encontra na porta ao meio do transporte, bem como utilizar o(s) espaço(s) onde as cadeiras de rodas podem ser posicionadas e cintos de segurança acionados para a segurança do cadeirante. Após denúncias e questionamentos por parte dos membros da Upias e os anos de luta pela equidade de direitos, leis de acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência

começaram a ser sancionadas, reconhecendo e, a princípio, incluindo essa parcela da população mundial.

Os modelos médico e social foram base para entender a deficiência por muito tempo. Entretanto, ainda que o modelo social buscasse indicar que as limitações sofridas pelas pessoas com deficiência eram criadas pela sociedade que não as incluíam em suas políticas públicas, o modelo médico também tinha e tem papel fundamental para o tratamento tanto social quanto fisiológico dessas pessoas. Ainda assim, outro fator deveria ser considerado ao lidar com as concepções sobre a deficiência. De acordo com Castro, Leite, Silva e Bollela (2015, p. 25),

A necessidade de reorientação do ensino médico que floresceu e predominou durante todo o século XX já havia sido apontada por Engel em 1978. Ele percebeu que a formação médica deveria englobar outros fatores, além do componente biológico que preponderava até então, levando-o a propor um modelo alternativo, denominado biopsicossocial (BPS), que avança no sentido de incorporar outros fatores, como os psicológicos e os sociais, no processo de cuidado em saúde.

O fator psicológico tem papel fundamental no entendimento sobre o ser humano e sua forma de existência no mundo. Ainda há resistência, de acordo com os autores, quanto à aplicação do BPS e, por este motivo, o modelo médico cartesiano continua com força na formação de profissionais do sistema de saúde. A LBI também indica o modelo biopsicossocial para a avaliação da deficiência, quando necessária. A lei indica que a equipe multiprofissional e interdisciplinar considerará “I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – Os fatores socioambientais, psicológicos e sociais; III – a limitação no desempenho e nas habilidades e IV – a restrição de participação”. (BRASIL, 2015, p.10).

O Brasil tem uma tradição quanto à seguridade dos direitos das pessoas com deficiência desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, bem como outras nesta mesma perspectiva. Ainda assim, muito havia e há de ser feito para que a inclusão das pessoas com deficiência seja efetiva. Em 2000 foi promulgada a Lei da Acessibilidade, nº 10.098 (BRASIL, 2000), que traz em seu texto aspectos relacionados à vida em sociedade das pessoas com deficiência bem como assegurar o acesso físico, cultural e social da população com deficiência. Mas, como de praxe, tudo é muito custoso a ser aplicado quando se trata de direitos e a burocracia impera. Como exemplo, citamos a lei do transporte, que foi criada 4 anos após a promulgação da lei da acessibilidade, a partir do decreto 5.296, que obriga os ônibus urbanos a se modificarem para atender às demandas dos cadeirantes.

O interessante destes dados é perceber que desde 1960, quando se iniciaram os questionamentos sobre deficiência e sociedade, aqui no Brasil, até 2000, as pessoas com

deficiência continuaram a ser vistas e tratadas de forma excludente. Levaram-se 40 anos até que os cadeirantes pudessem começar a utilizar transportes públicos com autonomia. O mesmo se passou com a regulamentação dos recursos de acessibilidade comunicacional, sendo apenas em 2004, com o decreto 5.296, que o governo federal regulamenta a “reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual”, a partir do uso dos recursos de acessibilidade que são a legenda fechada para surdos e ensurdecidos, a janela de LIBRAS e a “descrição e narração em voz de cenas e imagens” (BRASIL, 2004), a audiodescrição. Esse foi apenas o início de um processo longo para o cumprimento concernente à implementação da audiodescrição no sistema televisivo brasileiro<sup>37</sup>. Em 2006 sai a Portaria 310, do Ministério das Comunicações, que garante os recursos de AD e LSE na grade de programas de TVs abertas, dando prazo máximo para a implementação do recurso na grade completa até 2018, sendo esse prazo adiado e modificado durante o período estipulado. Atualmente, as emissoras devem exibir 12 horas de programação com AD, com prazo final para esta implementação até final do atual mês, julho de 2018.

Além da TV, o acesso das pessoas com deficiência visual e auditiva nos cinemas brasileiros vem sendo discutido por meios jurídicos. Em 2014 a Ancine - Agência Nacional do Cinema - através da Instrução Normativa nº 116, regulamenta que toda produção cinematográfica produzida com recursos públicos deve conter a audiodescrição, a legenda fechada e a janela de LIBRAS, requerendo, como comprovante, orçamento prévio contemplando as três modalidades.

O mercado cinematográfico brasileiro ainda não se deu conta da importância dos recursos como parte integrante do material audiovisual, em especial a audiodescrição, pois a maioria das empresas e produtoras orçam suas produções e relegam uma pequena quantia para os recursos de acessibilidade, por não se preocuparem em buscar conhecimento sobre o processo de criação das mesmas. Para a criação de um roteiro de audiodescrição de um filme é necessário tempo hábil, o que normalmente não acontece, pois as produtoras deixam a inserção dos recursos para o final do prazo determinado pelo contrato com a ANCINE, o que ocasiona um curto período para todo o processo tradutório e técnico que envolve a AD.

A equipe especializada para a realização da audiodescrição deve conter pelo menos um audiodescritor-roteirista, um revisor e um audiodescritor-consultor com deficiência visual.

---

<sup>37</sup> O foco deste trabalho é apenas com o recurso da AD, pois é o objeto de estudo desta pesquisa, mas todos os outros recursos também passaram por processos moratórios semelhantes.

Esses três profissionais seriam a base de uma equipe de AD, podendo conter um audiodescritor-narrador e a equipe técnica para a gravação. Por experiência, percebo que as produtoras ainda não se deram conta, ou não querem, que os recursos de acessibilidade não são meros adendos à sua obra. Eles fazem parte da estrutura das obras, sendo, como dito no primeiro capítulo, uma parte da produção artística, fazendo com que a ferramenta de acessibilidade alcance uma gama da população que foi excluída historicamente do consumo de produções audiovisuais.

Com relação ao cinema, iniciativas privadas buscaram facilitar o acesso das pessoas com deficiência a filmes audiodescritos. A empresa de acessibilidade “Iguale” criou o aplicativo *MovieReading*<sup>38</sup> para que pessoas cegas ou com baixa visão possam ir ao cinema e ativar a audiodescrição de um determinado filme que esteja em exibição nas salas de cinemas brasileiros. O aplicativo não necessita de acesso à internet para funcionar na sala de cinema, bastando ao usuário escolher o filme, fazer o *download* da AD em seu dispositivo móvel previamente e ir ao cinema mais próximo. O *app* funciona a partir de uma conexão infravermelho possibilitando a sincronização do áudio da AD com o do filme no cinema e, assim, o usuário pode usufruir do filme sem barreiras. Mas, apesar da iniciativa, o uso do *app* foi vetado pela DCI - *Digital Cinema Initiatives*, pois o órgão afirmou que serviços de acessibilidade não devem ser providos através de dispositivos móveis, mas devem estar inseridos no DCP - *Digital Cinema Package* - forma de exibição atual em salas de cinema<sup>39</sup>. Ainda que esteja regulamentada pela Instrução Normativa nº 128, de 2016, a implementação da AD e da janela de LIBRAS nas salas de cinema está longe de ser cumprida, pois existe uma resistência a implantação de recursos como fones de ouvido ou tablets nas salas sob a alegação do custo destes dispositivos.

Esse pequeno resumo da trajetória legal da AD na TV e no cinema nos mostra a importância das políticas públicas para a inserção das pessoas com deficiência na vida em comum em sociedade. Entretanto, são perceptíveis a morosidade e os percalços que enfrentamos para dar continuidade às discussões iniciadas pela Upias nos anos 70.

A ideia do desenho universal está em que uma pessoa cega ou com deficiência intelectual ou um cadeirante possam ter acesso aos mesmos produtos que uma pessoa sem deficiência, e o possam fazer autonomamente. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer cada forma de ser dos cidadãos em sociedade e buscar mecanismos para que um mesmo

---

<sup>38</sup> Para mais informações acessar < <http://iguale.com.br/moviereading/>>.

<sup>39</sup> Informação retirada do site Blog da AD, artigo de 30/01/2018.

banheiro, por exemplo, possa ser utilizado por todos, cada um com sua característica e especificidade.

O acesso à cultura e a informação é direito básico de todo ser humano, sendo esse preceito regulamentado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em especial no seu artigo 27º, quando declara que “1 - Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009 [1948], p. 14-15). Bem como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde, em seu artigo 34º, diz que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015) A lei em questão também se baseia no conceito de desenho universal, que em seu artigo 3º, inciso 2, define como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;” (*op. cit.*)

A definição de deficiência, tarefa complexa de ser executada, está intimamente ligada à concepção de acessibilidade. Não é possível pensar em deficiência sem pensar em acessibilidade, pois é devido à falta dela que essa parcela da população vive nas sombras. De acordo com a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, acessibilidade é a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015).

Essa concepção está em consonância com o modelo biopsicossocial de deficiência, pois é a partir da acessibilidade que barreiras sociais são desobstruídas e é daí que nasce a inclusão. Ainda que esta lei, a mais recente que assegura os direitos da pessoa com deficiência, esteja em voga, não significa que, como vimos com o caso da AD, seja uma missão fácil. Tirar as pessoas dos seus espaços de conforto gera bastante incômodo e, por consequência, rejeição e dificuldade para aplicar as leis. O “pensar no próximo” está longe de ser alcançado na nossa sociedade tão engessada de valores e crenças, o que nos coloca em um caminho árduo. Conscientizar é o passo mais difícil nessa empreitada, devido ao descaso histórico que se tem com pessoas que não “dão retorno” à sociedade.

No que se refere à deficiência, nos termos brasileiros, recorremos ao artigo primeiro da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 2009, que entende que “pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2009).

De acordo com Whyte (1995), baseado nos estudos da análise do discurso, a deficiência é histórica e socialmente construída. É a partir da forma como uma sociedade se comunica que padrões e conceitos são assentados, fazendo com que o discurso veiculado se torne um pensamento em comum de uma sociedade. A autora, citando Foucault, postula que

a deficiência ou incapacidade é culturalmente construída através de formas de falar e tratar e escrever - através de pagamentos por invalidez ou mendicância, bem como através de tratados profissionais e da manipulação do estigma. Uma recente discussão da versão da análise do discurso de Michel Foucault enfatiza sua afirmação de que os discursos são "práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam"<sup>40</sup>. (WHYTE, 1995, p. 267-268).

O discurso propagado no Brasil sobre as pessoas com deficiência não está distante da descrita pela autora. O próprio público alvo absorve o discurso do “coitadinho” e acaba por se estigmatizar, como faz a sociedade. Prova disto é a dificuldade que existe em formar plateia com deficientes visuais quando da exibição de uma mostra de cinema acessível. As instituições, nestes casos, têm que disponibilizar carros e lanches para que esse público possa participar de eventos dessa natureza. A audiência em si condiciona a ida para esses espaços a essas exigências que, na verdade, não deveriam ser motivo de impedimento para a participação.

Existe, além do BPS, uma vertente dos estudos da deficiência que entende que qualquer corpo é habilitado dentro de suas especificidades, como assegura Waldschmidt (2017). De acordo com a autora, uma abordagem intercultural possibilita uma mirada mais abrangente sobre o que é a deficiência. Nesse sentido, a experiência de vida de cada ser, e aqui falamos de pessoas com deficiência, se configura como culturas imersas em outras culturas e vivendo em concomitância com outras culturas. A autora afirma que “essa abordagem entende que os danos e as deficiências são cultura(s) estruturadas e ao mesmo

---

<sup>40</sup> Impairment or disability is culturally constructed through ways of talking and treating and writing - through disability payments or begging as well as through professional treatises and the manipulation of stigma. A recent discussion of Michel Foucault's version of discourse analysis underlines his assertion that discourses are "practices that systematically form the objects of which they speak". (Tradução nossa)

tempo são estruturadas e vividas através da cultura”. (WALDSCHMIDT, 2017, p. 20)<sup>41</sup>. O modelo cultural da deficiência critica o modelo social pela sua falta de referência quando da luta pelos direitos de seus membros, negligenciando valores culturais.

A comunidade surda, por exemplo, aceita a surdez e a entende como mais uma forma de ser no universo. Não aceitam que o mundo oralizado os limite, adotando a LIBRAS como língua oficial, de acordo com a Lei 10.436, e se valendo de métodos de comunicação que não envolvam exclusivamente a cultura oralizada. Davis (2000), no terceiro capítulo do seu livro *Genetic dilemmas: reproductive technology, parental choices, and children's future*, traz relatos de pessoas que entendem a deficiência como um modo de vida, rejeitando, até mesmo, a concepção de uma criança que não seja surda.

Marta e Geoff aprenderam recentemente sobre a conexina 26, uma mutação genética recentemente descoberta que é responsável por cerca de metade de toda a surdez genética não sindrômica. Eles abordam a clínica de aconselhamento genético em sua área com a seguinte ideia. Ambos serão testados para determinar se a surdez se deve à mutação da conexina 26. Se ambos tiverem a mutação, eles terão pelo menos uma chance em quatro, com cada gravidez de ter uma criança surda. Mas, ao invés de deixar ao acaso, eles usarão fertilização in vitro e diagnóstico genético de pré-implantação para transferir para o útero apenas os embriões surdos<sup>42</sup>. (DAVIS, 2000, p. 51).

A comunidade surda não apenas é um espaço para reconhecimento e resgate de origens, mas é também uma forte articulação para a luta política e de direitos das pessoas surdas. De acordo com Garland-Thomson (2017), a deficiência, a partir da forma como se percebe a deficiência, se torna tanto um problema quanto uma solução. Para algumas pessoas, a deficiência é a forma mais desqualificada humana. Em contrapartida, há pessoas que entendem a deficiência como uma forma essencial do ser humano. A autora, no seu texto, trata de construir um mundo em que todos vivam, todos em suas essências humanas. Há, para Garland-Thomson, atualmente, dois tipos de mundos que estão sendo construídos, o mundo inclusivo, no qual a autora se apoia e busca construir em conjunto com aqueles que integram as pessoas com deficiência na sociedade. Este grupo entende a deficiência como uma diversidade humana, onde os espaços devem ser construídos atendendo às necessidades de cada cidadão. Esse grupo entende que todos os espaços comuns numa sociedade devam ser

<sup>41</sup> “This approach assumes that impairments and disabilities are structuring culture(s) and at the same time are structured and lived through culture.” (Tradução nossa)

<sup>42</sup> Marta and Geoff recently learned about connexin 26, a newly discovered genetic mutation that is responsible for about half of all nonsyndromic genetic deafness. They approach the genetic counseling clinic in their area with the following idea. They will both be tested to ascertain if their deafness is due to the connexin 26 mutation. If they both have the mutation, then they will have at least a one in four chance with each pregnancy of having a deaf child. But rather than leave it to chance, they will use in vitro fertilization and preimplantation genetic diagnosis to transfer to the uterus only deaf embryos.

pensados para todas as características humanas, como entende também o já referido desenho universal. Em contraponto, há o grupo em que a autora se refere ao mundo eugênico, o qual busca “limpar” o mundo de qualquer forma diferente que não aquele padrão, sem defeitos. Um exemplo que a autora traz são as tecnologias científicas que buscam controlar a formação genética e impedir que imperfeições sejam evoluídas. Assim, esse grupo exclui, limpa ou mata qualquer forma essencial diferente, tirando dessas pessoas a escolha de ser como são. A autora indica que

Ambientes restritivos que separam as pessoas com deficiência umas das outras e dos não deficientes são uma forma de construção do mundo eugênico. As tecnologias científicas e médicas são outra forma - por exemplo, manipulação genética, aborto seletivo e normalização médica justificada pela ideia de que o aprimoramento social e a liberdade de escolha exigem a eliminação de traços humanos desvalorizados no interesse de reduzir o sofrimento humano, aumentar a qualidade de vida e construir uma cidadania mais desejável. A construção eugênica do mundo, em suma, é a ideologia e o conjunto de práticas que controlam quem entra e participa nos espaços públicos compartilhados de uma ordem democrática. (Tradução nossa) (GARLAND-THOMSON, 2017, p. 52)<sup>43</sup>

Ainda que o mundo esteja sendo construído com bases ideológicas do que deveriam ser os corpos integrantes na sociedade, ainda existe a questão do que é entendido como diversidade ou como corpos aceitos.

A deficiência intelectual é o grupo que menos representação tem por parte de seus integrantes, isso porque a maioria dessas pessoas apresenta tutores terceiros, uma vez que suas faculdades intelectuais estão afetadas por alguma lesão biológica ou externa. Para estas pessoas, os direitos se dão pela assistência financeira às famílias e atendimento prioritário nas redes públicas de saúde mas, ainda que esteja garantida em lei, a inclusão pela educação e pelo trabalho está muito longe de ser concretizada.

Instituições especializadas, como a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –, são opções para pais que se veem impossibilitados de inserir seus filhos na sociedade através de instituições regulares públicas. Isso se dá pelo despreparo das escolas em geral, desde o setor administrativo ao pedagógico. Ainda assim, a APAE, como outras organizações, não é um espaço de alfabetização ou de formação, o que não sana o problema

---

<sup>43</sup> Texto original: Restrictive environments that segregate people with disabilities from one another and from the nondisabled are one form of eugenic world building. Scientific and medical technologies are another form – for example, genetic manipulation, selective abortion, and medical normalization justified by the idea that social improvement and freedom of choice require eliminating devalued human traits in the interest of reducing human suffering, increasing life quality, and building a more desirable citizenry. Eugenic world building, in short, is the ideology and set of practices that control who enters and participates in the shared public spaces of a democratic order.



encontrado por muitas das famílias que têm uma pessoa com deficiência intelectual em seu convívio. Há, porém, algumas escolas específicas para pessoas com deficiência, como exemplo, aqui em Salvador, encontramos no bairro de Ondina o CEEBA - Centro de Educação Especial da Bahia, colégio estadual que trabalha na educação de jovens e adultos. Existe, também, na cidade baixa, no bairro da Ribeira, o colégio estadual Vitor Soares, que também contempla alunos jovens e adultos com deficiência.

Ainda que possamos encontrar escolas públicas específicas para esse público, a ideia de desenho universal e inclusão se distancia do nosso contexto quando pensamos que esses espaços não proporcionam a interação destas pessoas com pessoas sem deficiência, como está constituída nossa sociedade. Neste sentido, a construção de escolas específicas para esse público não é a melhor solução para a questão da inclusão.

Entretanto, a partir de 2008, no estado da Bahia, o AEE - Atendimento Educacional Especializado - que, de acordo com o MEC (2008), “é um serviço da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008), é implementado e passa a dialogar melhor com o conceito de inclusão sob a égide da igualdade de direitos. Para tanto, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação são matriculados nas escolas regulares e podem ter acesso às salas de recurso multifuncional, onde os alunos têm acesso a materiais didáticos que os auxiliam nas atividades em paralelo com o currículo regular.

Outra conquista recente no estado foi o lançamento das Diretrizes para a Educação Inclusiva (BAHIA, 2017), pelo governo do estado, em que orientações, tanto a nível administrativo quanto a nível pedagógico, foram traçadas no texto das diretrizes. A falta de orientação bem como o despreparo dos agentes envolvidos em receber os alunos com deficiência vem defasando e desacreditando o ensino inclusivo no estado, ainda que exista a AEE. Desta maneira, o documento lançado em 2017 reiniciará a história, assim é esperado, da educação inclusiva no estado da Bahia.

Essas políticas de educação são de extrema importância para a qualidade de vida e senso de autonomia que as pessoas com deficiência possam ter, em especial na região nordeste do país, pois, segundo o Censo 2010 do IBGE, a maior parte da população com deficiência se encontra na região nordeste e, ademais, com relação à estatística referente à

educação desses indivíduos, constatou-se que há uma baixa taxa de escolarização entre o público com deficiência.

Esses dados se refletiram na pesquisa de Carneiro (2015) com uma pequena população de 6 alunos do nordeste e 6 do Sudeste. A autora percebeu que, ainda que a maioria dos alunos já tivesse estudado em alguma escola regular (a maioria, tanto para o NE quanto para o SE, não estudava mais em escolas regulares, mas frequentou por um tempo), os alunos de São Paulo tinham mais desprendimento quando relatavam seu *feedback* da trama filmica à pesquisadora. Esses aspectos serão tratados mais adiante.

Neste tocante, é de extrema importância entender a população que há tanto esteve isolada da vida em comum da sociedade para que possamos desenvolver estratégias e dispositivos capazes de atender a demanda de todos. O atual trabalho se propõe a definir estratégias tradutórias para a construção de um roteiro a partir do estudo de mestrado de Carneiro (2015), bem como a construção de um roteiro de audiodescrição de obras cinematográficas voltado para pessoas com deficiência intelectual. À continuação, definiremos deficiência intelectual, destacaremos algumas características em comum da deficiência intelectual e da Síndrome de *Down*, os dois públicos que fizeram parte da pesquisa de Carneiro (2015), e que também são parte como participantes neste trabalho.

#### 4.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE *DOWN*: MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO PARENTAL

A deficiência intelectual passou por diversas formulações conceituais ao longo da história (cf. Vargas *et al*, 2016), uma vez que as pessoas com deficiência são referidas nos relatos mais remotos, como na civilização romana. As definições concernentes à deficiência intelectual eram basicamente delimitadas pela ótica médica, levando em conta fatores biológicos, agrupando os tipos de deficiência em códigos. Entretanto, já existem vertentes que concebem a deficiência intelectual a partir não só pelo lado biológico, mas pelo construto social e por questões psicológicas.

No Brasil, ainda há uma questão crucial para se entender a deficiência intelectual, que é a diferenciação entre doença mental e deficiência intelectual. Nesse sentido, Caiado, Baptista e Jesus (2017) fazem um extenso debate quanto a esse impasse conceitual no capítulo “Deficiência mental e deficiência intelectual em debate”, no livro de mesmo nome. Os autores indicam que, no Brasil, o conceito de deficiência intelectual é baseado na

Declaração de Montreal, de 2004. Para o documento, a deficiência intelectual é entendida como uma característica da diversidade humana. Entretanto, a declaração estava muito mais preocupada em reafirmar os direitos da pessoa com deficiência intelectual do que conceituar a própria deficiência. Isso se dá, também, porque o próprio documento deixa claro que cada comunidade e sociedade entende a deficiência intelectual de um jeito, mas o mais importante é que o Estado deve proteger, respeitar e garantir todos os direitos das pessoas com deficiência intelectual. Na declaração, em seus pontos 2 e 3, encontramos tais asserções:

2. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

3. Os Estados têm a obrigação de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante. (como as torturas). (OPS/OMS, 2004)<sup>44</sup>

Assim, o documento traz diversos pontos importantes para a manutenção e melhorias para a participação e vivência das pessoas com deficiência intelectual em sociedade.

A definição de deficiência intelectual, atualmente, está baseada na proposta pela AAIDD<sup>45</sup> - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – que, em 1992, reformulou a definição de deficiência intelectual e incorporou no seu texto fatores sociais que dificultariam a vida em sociedade das pessoas com deficiência. A AAIDD define a deficiência intelectual como “uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que abrange uma variedade de habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.” (AAIDD, 2010)<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Texto retirado do site do MEC

([http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao\\_montreal.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf)) e traduzido pelo Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade em novembro de 2004.

<sup>45</sup> A AAIDD era conhecida como a AAMR - *American Association on Mental Retardation* - abandonando o título “*Mental Retardation*” em 2010.

<sup>46</sup> Texto original: “Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning (reasoning, learning, problem solving) and in adaptive behavior, which covers a range of everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.” (Tradução nossa). Texto retirado do site da própria organização, disponível em: < <http://www.aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>>.

Apoiados na ideia de que a deficiência intelectual não é definida apenas pela medicina, a Associação indica que para cada aspecto da deficiência intelectual há testes para diagnosticar uma pessoa com DI. Esses testes vão além do já conhecido teste de inteligência, que pode ser utilizado para diagnosticar apenas o funcionamento intelectual. Já o comportamento adaptativo, que abrange três tipos de habilidades, como conceitual (língua e alfabetização, conceitos sobre dinheiro, tempo e número e auto direcionamento); social (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resolução de problemas sociais, habilidade de seguir regras, obedecer leis e evitar a vitimização); e, por fim, habilidades práticas (cuidados pessoais, habilidades ocupacionais, cuidado com saúde, mobilidade, organização de rotina, segurança, uso do dinheiro e uso de meios de comunicação). Todas essas categorias são avaliadas por testes e por diferentes profissionais, tanto médicos, quanto psicólogos e educadores. Em seu *site*, ainda, a AAIDD indica que, além dos fatores de funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, um diagnóstico final deve levar em consideração, também, o ambiente comunitário típico dos companheiros e da cultura dos indivíduos, a diversidade linguística e, por fim, as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam, se movem e se comportam. Essas dimensões são melhor entendidas a seguir.

A primeira dimensão, a intelectual, se refere à avaliação de inteligência, a mesma, e única, que prega o modelo médico, onde o quociente de inteligência ainda tem peso na caracterização do indivíduo como deficiente intelectual. Esta dimensão entende a pessoa com deficiência intelectual a partir do seu Quociente de Inteligência (Q.I.), tendo como níveis de caracterização o leve (QI entre 50 – 70), moderado, (QI entre 35 – 49), severo (QI entre 20 – 30) e profundo (QI menor que 20). Para a base biológica, uma pessoa sem deficiência apresenta um QI acima de 70, baseando, dessa forma, a limitação da deficiência de acordo com o padrão do “normal”. A mudança está em que essa habilidade não é suficiente para determinar o diagnóstico final.

A segunda dimensão se refere ao comportamento adaptativo, em que habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas podem suprir as demandas da vida em sociedade (LUCKASSON, 2002, *apud* CARVALHO, MACIEL, 2003). Essa dimensão é a utilizada pelo MEC para a identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual. Nesta dimensão estão três aspectos importantes a serem contemplados pelo indivíduo. De acordo com Carvalho e Maciel (2003) são elas:

(a) Habilidades conceituais – relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

(b) Habilidades sociais – relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização.

(c) Habilidades práticas – relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária: alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal. (p. 151)

Já a terceira dimensão se dá pela participação, interação e papéis sociais em comunidade. De acordo com o Manual 2010 da AAIDD, essa terceira dimensão assume que “dentro do indivíduo, as limitações geralmente coexistem com os esforços<sup>47</sup>” (AAIDD, 2010, p. 5).

A quarta dimensão dispõe sobre a saúde da pessoa com deficiência intelectual, uma vez que a condição “física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa.” (CARVALHO, MACIEL, 2002, p. 152). No texto de 2010, a AAIDD amplia essa dimensão para o reconhecimento de suportes a partir das limitações apresentadas pelos indivíduos em questão, dessa forma é possível construir um perfil e propor medidas de ajuda para auxiliar na vida cotidiana das pessoas com deficiência intelectual.

Finalmente, a quinta dimensão versa sobre o contexto em que a pessoa com deficiência intelectual está inserida. Nesse sentido, a AAIDD busca, no seu texto, garantir que um suporte apropriado e personalizado por um período substancial seria indispensável para a melhor condição de vida dessas pessoas. A partir do contexto e dos apoios envolvidos é possível que as pessoas com limitações cognitivas possam viver em sociedade com maior autonomia.

À diferença do sistema 2002, em 2010 os autores do Manual da Deficiência Intelectual deram mais ênfase ao suporte dado pela comunidade/sociedade para que as pessoas com deficiência estejam aptas a usufruir da vida em sociedade. Essa concepção de deficiência a partir da confluência de suporte social e médico faz com que essas pessoas se sintam mais assistidas com relação aos seus direitos.

Ainda que o conceito de deficiência intelectual já esteja sendo emitido a partir da ideia de deficiência como constructo social, para fins de diagnóstico e classificação quando para inserção em instituições especializadas, o modelo quantitativo ainda prevalece. Uma das

<sup>47</sup> Within an individual, limitations often coexist with strengths. (Tradução nossa)

primeiras informações adquiridas pela pesquisadora Carneiro em seu estudo em 2015 foi o CID - Código Internacional de Doenças – o qual indicava se os usuários eram considerados leves, moderados, graves ou profundos. Com a ajuda dos profissionais indicados pela instituição, os participantes foram escolhidos a partir dessa classificação, pois, um dos requisitos para a participação da pesquisa era que o aluno pudesse articular as palavras de forma que a informação passada pudesse ser apreendida pela pesquisadora. Para tanto, apenas alunos diagnosticados como DI leve fizeram parte da pesquisa. Interessante ressaltar que a pesquisadora percebeu, durante o estudo, que nem todos os alunos tinham a articulação clara, como no caso de uma aluna com síndrome de *Down* de Salvador, que não conseguia se expressar de forma clara, dada sua dificuldade articulatória e cognitiva. Isso não foi um problema para a pesquisa, pois, ainda que o CID da aluna indicasse leve, na prática isso não se aplicava, mas os dados foram produzidos da mesma forma e, mesmo com bastante dificuldade em entender a participante, foi possível contar com sua participação e *feedback*.

Esse exemplo nos leva a perceber a heterogeneidade de cada indivíduo, ainda que a deficiência seja entendida por muitas pessoas, e pelo modelo médico, como grupos homogêneos. Levando em conta que cada pessoa com deficiência tem suas próprias necessidades, a deficiência pode ser fator para uma vivência mais ou menos autônoma. Este fato se deve aos estímulos recebidos por essas pessoas. De acordo com Honora e Frizanco (2008), os alunos com deficiência intelectual apresentam variadas capacidades e necessidades, entretanto, podem apresentar características provenientes da deficiência que os diferencia uns dos outros e das pessoas sem deficiência. De acordo com as autoras, os alunos podem apresentar dificuldades na área motora, demonstrando alterações na motricidade fina, e, quando de um grau mais elevado da deficiência, podem apresentar dificuldades na coordenação e manipulação. Outra área seria a cognitiva, quando o aluno pode apresentar dificuldade na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, memorização, na resolução de problemas e na generalização. Essa área foi a mais representativa para o estudo de Carneiro (2015), bem como para Franco *et al.* (2013), pois foi a partir da limitação cognitiva em entender conceitos abstratos que surgiu a curiosidade de descobrir quais os elementos que contribuiriam para a melhor compreensão desse público a partir da audiodescrição.

A terceira área indicada por Honora e Frizanco (2008) é a de comunicação, o que pode acarretar dificuldades em suas relações. Como dito na seção anterior, a pesquisa de Carneiro indicou que a dificuldade na comunicação também esteve presente durante a

pesquisa e isso colocou em evidência como o diagnóstico dado pela medicina nem sempre reflete a realidade. Por fim, as autoras apresentam a área socioeducacional, quando a idade cronológica não acompanha a idade mental das pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, é preferível que os alunos sempre sejam alocados nas salas com companheiros da mesma idade cronológica, pois, dessa forma, eles não correm o risco da infantilização como consequência da convivência de alunos de mesma idade mental.

A dificuldade em definir a deficiência intelectual, como vimos, está no seu caráter mutante, pois, mesmo que essas pessoas apresentem limitações cognitivas, com o estímulo necessário podem aprender conceitos e viver de forma a acompanhar o padrão de sociedade vigente, ainda que isso lhes tome um tempo maior. As autoras de “Esclarecendo as deficiências” (2008) elencam diversas dicas para abordar e trabalhar com alunos com deficiência intelectual em sala de aula, para que esses alunos possam obter uma experiência acadêmica da melhor forma possível. Dentre as indicações, destacam a utilização, em sala, de diferentes tipos de linguagem, como música, artes, expressões corporais, entre outras. Isso nos leva a crer que a linguagem cinematográfica seria mais uma ferramenta que poderia ser utilizada como estímulo para a aprendizagem e consequente melhora de vida destas pessoas. A deficiência intelectual pode ser limitante quando não se há acompanhamento profissional, mas muito mais se não há acompanhamento familiar, uma vez que a condição psicológica dessas pessoas afeta diretamente seus esforços para vencer as limitações sociais.

Todas as asserções postuladas no presente trabalho são baseadas nos estudos sobre a pessoas com deficiência intelectual, mas também direcionada a pessoas com síndrome de *Down*. A Síndrome de *Down* é o resultado de uma mutação genética que corresponde à duplicação do cromossomo 21, onde deveria haver apenas um único par, existem dois, causando o que se chama trissomia 21. Honora e Frizanco definem síndrome como um conjunto de características (2008, p. 110). Essas características afetam não apenas a parte interna do indivíduo como também seu fenótipo. As consequências internas causadas pela síndrome vão desde a deficiência intelectual, que atinge todas as pessoas SD, a problemas cardíacos, problemas respiratórios, maior suscetibilidade a leucemia e doença de Alzheimer. A comunicação é bastante afetada, pois apresentam língua “protusa e hipotônica” (SILVA, DESSEN, 2002, p. 167), característica que dificulta a fala. A linguagem pode ser comprometida, também, pela deficiência intelectual mas, como tenho postulado por todo o trabalho, o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, SD ou não, será exitoso sempre que houver meios e estímulos para tal.

Para a atual pesquisa, foi importante atentarmos para um aspecto que se fez bastante presente nos estudos anteriores e que foi motivo para uma das conclusões de Carneiro (2015), que é o fato da memória, culminando na premissa de que para que as pessoas com deficiência intelectual fixem informações relevantes para a obra, é necessário que certas informações sejam repetidas diversas vezes, como o caso de nomes dos personagens.

A memória humana está dividida em 4 tipos: operacional, curto prazo, longo prazo e remota (Pereira *at al.*, 2015). A memória operacional é aquela que retém a informação durante alguns segundos ou poucos minutos, e ajuda na concretização de tarefas. De acordo com Pereira *at al.* (2015),

a memória operacional mantém a informação durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, até que seja utilizada para solucionar alguma tarefa. Tem também como característica a possibilidade de atualizar as informações necessárias para a concretização de uma atividade, ou para realizar outra tarefa. Quatro componentes compõem a memória operacional: a alça fonológica, que armazena as informações auditivas; o esboço visuoespacial, que sustenta as informações espaciais e visuais; o *buffer* episódico, que integra as informações auditivas, visuais e espaciais provenientes dos outros subsistemas; e o executivo central, que gerencia e controla o fluxo de informações e tem a capacidade de acessar a informação, manipulá-la e modificá-la (p. 303)

Já a memória de curto prazo retém as informações dos 15 minutos seguintes à memória operacional e se estende de 3 a 6 horas, que se caracteriza pelo tempo de efetivação da memória de longo prazo. Esta última pode reter as informações por dias, meses ou até anos, sendo que quando se retém pelo período de anos se configura como memória remota.

O estudo realizado por Pereira, Araújo, Ciasca e Rodrigues (2015) objetivou avaliar e comparar a memória de crianças e adolescentes classificadas como deficiente intelectual, de grau leve, e crianças com inteligência limítrofe.<sup>48</sup> Para esta pesquisa, o dado mais relevante do mencionado estudo foi o fato de que as pessoas com deficiência intelectual seriam beneficiadas com atividades que promovessem repetição de informações, pois desta forma essas pessoas poderiam otimizar seu grau de armazenamento de informações e, por consequência, sua aprendizagem. Segundo as autoras, é

Interessante mencionar que neste estudo uma situação diferente aconteceu nas tarefas que avaliam aprendizagem verbal, que envolve informações auditivas com repetição. Embora o grupo de deficientes intelectuais tenha obtido resultados inferiores, a diferença não foi estatisticamente significativa. A hipótese que se levanta, a partir de dados fornecidos pela literatura, é que tais sujeitos teriam capacidade para aprender, entretanto, diferentemente daqueles que não possuem comprometimento cognitivo, estes necessitariam de mais tempo e do uso de repetições do conteúdo para o favorecimento da memorização. Quanto maior o

<sup>48</sup> As autoras entendem que pessoas com inteligência limítrofe são aquelas caracterizadas por QI de 70 a 79, e, com apoio, podem se desenvolver e ter bom grau de autonomia nas atividades da vida diária.



comprometimento, maior seria a necessidade de repetições. Isso demonstra que estratégias de ensino envolvendo repetições seriam mais eficazes para o aprendizado desses indivíduos. (PEREIRA *at al.*, 2015, p.309)

As autoras se referiam ao fato de que os participantes da pesquisa haviam demonstrado um baixo índice no que se referia à memória operacional, principalmente no que se referia a informações auditivas, o que levou à hipótese de “que tal fato está relacionado à menor capacidade de armazenamento da alça fonológica, um dos componentes da memória operacional responsável pelo armazenamento de informações auditivas.” (PEREIRA *at al.*, 2015, p.309).

Assim, entendo que a repetição, já indicada por Carneiro (2015), seria a forma mais eficaz de fazer com que as pessoas com deficiência intelectual retenham informações como nomes de personagens, no caso de filmes.

Além da memória, busco entender como o fato de a educação das pessoas com deficiência intelectual influencia nas suas práticas sociais e, por consequência, no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Através da revisão da teoria, em conjunto com a pesquisa de campo desenvolvida aqui, entendo que alguns fatores, para além da deficiência, influenciam na performance das pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Minetto e Löhr (2016, p. 50), “em cada área do desenvolvimento humano existem padrões esperados que estão fundamentados na maturação biológica do indivíduo, mas sofrem influência da estimulação ambiental”. Nesse sentido, entendemos que os fatores superproteção parental e ambiente familiar e educação influenciam de forma direta na atuação das pessoas com deficiência intelectual e como lidam com a percepção do mundo. Assim, assistir e compreender uma narrativa filmica requer que a capacidade mental e interpretativa de qualquer pessoa desenvolva um nível de abstração que faça com que essa pessoa perceba não apenas o dito, mas aquilo que está implícito. A audiodescrição pode auxiliar as pessoas com deficiência intelectual a perceber mais da narrativa filmica, assim como faz com a pessoa que é cega. A diferença, no entanto, é que a pessoa com DI tem um desenvolvimento cognitivo mais lento e, por esta razão, a leitura que o público com DI faz da narrativa filmica precisa ser acompanhada de um auxílio mais explícito, como é o caso da proposta de AD da atual pesquisa.

Ainda sobre os fatores externos que facilitam ou dificultam o desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual, foi determinante para traçar o perfil dos participantes e perceber que, ainda que o diagnóstico de alguns usuários indicasse que eram

DI leve (CID10 - F70), o desempenho durante as respostas evidenciava um comprometimento perceptivo das narrativas mais moderado, por vezes profundo.

O primeiro fator de impacto no desenvolvimento cognitivo do público alvo desta pesquisa recai sobre a superproteção parental, pois a forma como os pais ou responsáveis das pessoas com deficiência intelectual lidam com a deficiência de seus filhos influencia diretamente em suas práticas pessoais e sociais. Famílias que têm uma pessoa com deficiência intelectual no seu convívio passam por reestruturações significativas para todos os membros, inclusive para a pessoa com DI. De acordo com Santos e Pereira-Martins (2016, p. 3234),

Há um interesse crescente por investigar o contexto de desenvolvimento de crianças com DI sob a ótica dos familiares, porque a convivência com um membro com deficiência afeta a família como um todo e pode comprometer diversas esferas psicológicas, emocionais, sociais e funcionais das unidades familiares. Por ser uma condição complexa, essa situação acarreta estresse devido à cronicidade da deficiência, impondo diferentes desafios a cada etapa de vida do integrante da família acometido, o que vai persistir ao longo de sua existência.

Como bem indicam os autores, a família é uma importante fonte de apoio para qualquer um dos seus membros, e não seria diferente para as pessoas com deficiência intelectual. A forma como os pais e mães ou responsáveis pelas crianças com deficiência intelectual lidam tanto com a deficiência, como entendem como essa criança viverá, determinará se a sua capacidade cognitiva deles fará progressos de aprendizagem com maior êxito ou limitará e até cessará a oportunidade que essas pessoas tem de viver de forma plena em sociedade. Não quero com isso, onerar apenas os pais e responsáveis por eventuais dificuldades e não progresso que essas pessoas possam ter, pois a carga emocional e de responsabilidade que os cuidadores de pessoas com deficiência intelectual impactam de forma negativa em suas vidas e bem-estar. (cf. SANTOS; PEREIRA-MARTINS, 2016). O que quero aqui é pontuar uma das características que refletem certos comportamentos de pessoas com DI e como esses comportamentos influenciam nas percepções de mundo, inclusive a capacidade de interpretar conceitos abstratos, como no caso de filmes de ficção.

Quanto às crenças que os pais tendem a ter ao cuidar de pessoas com deficiência intelectual, estudos apontam que mães com maior escolaridade entendem que a educação é um estímulo acertado para o desenvolvimento de seus filhos, enquanto mães com menor escolaridade prezam pela disciplina. De acordo com Minetto e Löhr (2016, p.53),

Kobarg e Vieira (2008) destacam as crenças como parte da psicologia dos cuidadores, com potencial de interferência no cuidado. Apontam para uma relação dialética entre as crenças e o ambiente físico, ao defender que elas sofrem transformação e transformam o ambiente físico, influenciando o desenvolvimento

infantil. Ao avaliar o que as mães valorizavam na educação dos filhos, os autores perceberam que mães da zona urbana, com escolaridade superior, valorizavam mais a estimulação do que as mães da mesma região com baixa escolaridade, as quais destacavam a disciplina. Mães com maior grau de escolaridade, ao valorizarem a estimulação dos filhos, aumentam a probabilidade de engajar-se em ações neste sentido, o que é benéfico para o desenvolvimento da criança.

A estimulação de pessoas com deficiência intelectual já havia sido identificada como fator importante no estudo de Franco *et al.* (2013), pois percebemos, naquele momento, que o participante com maior desenvoltura e espontaneidade, apesar de não ter percebido o clímax do filme, entendeu diversos aspectos, com a ajuda da audiodescrição. Esse participante foi estimulado desde sua infância, pois sua mãe, advogada, entendia que estes estímulos o ajudariam na sua vida como um todo. Carneiro (2015) também relata a situação de uma das participantes que tinha Síndrome de Down mosaico e era bastante ativa, queria trabalhar e sua mãe a incentivava a ter uma vida normal. A participante foi uma das poucas que conseguiu entender o clímax do filme *Águas de Romanza*, em que a menina não conhece a chuva por se tratar de um cano de irrigação.

Esses dois exemplos, ademais dos participantes que também apresentaram o mesmo perfil, indicam que a estimulação por parte dos pais e responsáveis pelas pessoas com deficiência intelectual pode levá-los a uma maior independência no que se refere a todos os âmbitos da vida, até mesmo a interpretação de narrativas fílmicas, foco deste estudo. De acordo com Glat (2012, p.315) “É por meio do relacionamento familiar que o indivíduo desde os primeiros tempos de vida começa a aprender até que ponto ele é um ser aceitável no mundo, que tipo de concessões e ajustes necessita fazer, assim como a qualidade das relações humanas que encontrará”. A partir dessa premissa, entendo que os caminhos trilhados pelas pessoas com deficiência intelectual se tornam estabelecidos a partir da forma como suas famílias conduzem a criação, ou isolada ou expansiva. A educação das pessoas com DI também está incluída nesse emaranhado complexo de práticas parentais.

A falta de acesso a espaços de formação continuada, como a escola regular ou mesmo escolas especializadas também contribui para um empobrecimento de estímulo cognitivo e, por consequência, a limitação em depreender o mundo de uma forma mais crítica e autônoma. Uma das consequências da superproteção, de acordo com Rosa e Denari (2013), é a crença de que as pessoas com deficiência intelectual são lentas e incapazes de aprender, levando a uma visão estigmatizada desse grupo social. Assim, muitas pessoas com deficiência intelectual

iniciam a vida escolar mas, por conta de crenças estigmatizantes, não terminam ou nem mesmo iniciam esse processo.

A superproteção parental e a falta de oportunidade a uma educação continuada são fatores importantes para a atual pesquisa, pois foi a partir de fatores externos como esses que Carneiro (2015) percebeu como se dava a interação nas entrevistas e uma forma de traçar o perfil de cada participante, ainda que tivessem o mesmo diagnóstico médico. Um participante que foi estimulado a vida toda e percebeu fenômenos nos filmes assistidos, como o caso de SP6, no estudo de Carneiro (2015), e um participante que, ainda que seja diagnosticado como DI leve, como SP6, mas que não teve diferentes estímulos durante seu desenvolvimento, como SP2, apresentarão níveis de informação diferenciados. No caso de SP6, a participante mostrou atenção e abstração em diversos momentos dos filmes apresentados, fornecendo informações condizentes com o filme. Já SP2, no filme *Vida Maria*, por exemplo, projetou sua própria vida na trama, respondendo às perguntas do questionário de forma pessoal, sem se ater à história em si. As duas participantes eram atendidas na APAE de São Paulo, à época da pesquisa, e as duas eram caracterizadas como DI leve. O contexto de vida influenciou na performance das duas participantes, uma vez que SP6 afirmava que sua família a apoiava, a incentivava a ler, fazer terapia e a participar de diversas atividades para que ela pudesse se desenvolver da melhor forma. Já SP2 indicou que nunca havia estudado, ajudava a mãe no trabalho de limpar casas de outras pessoas, e sempre indicou que filha tem que obedecer a mãe, por este motivo, se distanciou da trama do filme de *Vida Maria*, que se refletiu na sua própria vida.

No âmbito educacional, a vivência de pessoas com deficiência intelectual na escola regular estimula tanto para sua adaptação social (como qualquer criança em fase escolar) como desenvolve sua capacidade cognitiva através da aprendizagem de leitura e escrita. Apesar de a escola regular ainda não dar o devido apoio educacional para as pessoas com deficiência intelectual, o convívio na sociedade escolar é salutar tanto para o desenvolvimento das pessoas com DI quanto para as pessoas sem deficiência, pois, assim, se naturaliza o que foi desnaturalizado por séculos, como apontam Antunes e Glat (2019). Para as autoras, a escola é um ambiente de produção de sujeitos para a sociedade, e o modelo de sujeito era aquele útil à sociedade:

a ciência e a razão humana se tornaram os grandes fatores de explicação do mundo, substituindo a visão teocêntrica que predominou na Idade Média em decorrência do poder político, econômico e ideológico exercido pela Igreja. Neste contexto, a escola foi uma das instituições responsáveis por “produzir” o sujeito da modernidade – racional, eficiente e “perfeito”, instituindo um padrão universal de

aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. (ANTUNES; GLAT, 2019, p.74-75).

Nesse contexto, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser excluídas do sistema educacional, uma vez que não poderiam dar retorno à sociedade de forma eficiente e sendo categorizadas como anormais, demarcadas pela diferença dos normais, a “velha” dicotomia dos debates sobre deficiência.

Como indicado em capítulo anterior, a escola regular atual brasileira disponibiliza os atendimentos especializados que são reforços para os alunos em turno oposto ao das aulas regulares. Ainda que este recurso auxilie tanto professores mas, sobretudo, os alunos, não exclui o fato de que a escola ainda não está, nem de longe, pronta e preparada para ensinar as pessoas com deficiência intelectual pois, como apontam Antunes e Glat (2019), a escola ainda está baseada nos preceitos de normalidade e não nos sujeitos envolvidos neste sistema. Enquanto a escola basear suas práticas pedagógicas a partir do que se entende como normal, nenhum outro sujeito fora destes padrões será acolhido ou usufruirá de qualquer conhecimento que não foi direcionado a ele/ela. Esse pensamento não se aplica apenas às pessoas com deficiência, mas também a qualquer aluno que não se encaixe no aluno padrão, como aquele que não se interessa pelos conteúdos abordados, mas que não apresenta nenhum comprometimento biológico. Mais uma vez, volto à ideia do desenho universal, pois a reformulação educacional é necessária para que todas as pessoas, de todas as naturezas, possam fazer parte, de forma integrada, desta sociedade. Um exemplo que as autoras trazem em seu trabalho expressa este fato:

Alunos com deficiência e, em particular, intelectual, em um contexto educacional inclusivo, geralmente encontram dificuldades em se relacionar na escola e dentro da sala de aula. Nos momentos que envolvem atividades em grupo, por exemplo, esses são os últimos a serem escolhidos, quando o são. É importante enfatizar que tal dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência. É sabido que pessoas muito tímidas, com dificuldade de relacionamento também enfrentam problemas parecidos em sala de aula. Entretanto, no caso da deficiência a segregação é mais acentuada pelo “peso” do estigma. (ANTUNES; GLAT, 2019, p.81).

É inegável, entretanto, a importância da escola na vida social e pessoal das pessoas com deficiência intelectual. A princípio, a escola é o primeiro contato que qualquer pessoa tem com a sociedade fora do seio familiar. É através da escola que as pessoas aprendem o respeito e a valorização das diferenças (ou deveria ser), a partir do convívio com o outro. Além disso, os conhecimentos gerais e das disciplinas específicas preparam os alunos para a

vida pós escolar, seja ela para caminhos acadêmicos ou mercadológico. Se uma pessoa com deficiência, e aqui incluo qualquer deficiência, não tem a oportunidade de ter tal convívio e receber tais conhecimentos, como viverá apenas convivendo no seio familiar?

O professor, pesquisador e audiodescritor Felipe Mianes (2016) traz uma crítica ao sistema de ensino brasileiro e descreve como a audiodescrição deve fazer parte como ferramenta didática para o ensino de pessoas cegas ou com baixa visão. Além da formação precária de professores do ensino básico com relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola, o autor também indica que o sistema como um todo, assim como afirmam Antunes e Glat (2019), necessita modificar o olhar para os alunos como pessoas com deficiência, e passar a olhar cada estudante a partir de suas características e potencialidades. Para o autor,

modificar o pensamento sobre os alunos com deficiência significa não basear-se mais no “defeito” ou na “falta” de um determinado sentido, e sim, nas potencialidades que os sujeitos possuem mesmo tendo determinada limitação corporal. Uma pessoa cega não poderá enxergar uma figura, mas pode tocá-la ou ouvir uma descrição, através da qual ela própria poderá construir a imagem mental daquilo que é exposto, de acordo com os repertórios culturais e sensoriais que possui. (MIANES, 2016, p.6)

As diferentes ferramentas pedagógicas utilizadas para a condução do conhecimento em sala de aula são essenciais para iniciar a mudança de atitude diante de um sistema de preconceito cristalizado por uma ideia de que o ser humano é imutável, conceito do qual ainda carregamos resquícios fortes. Entendemos, aqui, que a educação deve ser pensada a partir das potencialidades dos estudantes buscando uma estratégia de ensino que inclua todas as formas de ser, e isso só será possível quando as características das pessoas com deficiência forem entendidas como uma forma de produzir estratégias e que todos, inclusive aqueles sem deficiência, sejam atendidos para disseminação do conhecimento.

Como forma de entender a língua, por exemplo, a neurolinguística e a psicolinguística analisam pessoas afásicas para entender como a mente funciona quando a linguagem é estabelecida. Curioso pensar que para entender o “normal” recorre-se ao “anormal” para que a teoria se estabeleça. Para que esse processo se efetive, os envolvidos são profundamente estudados e, é a partir dessas sessões, que muitas vezes se pensa uma forma de comunicação e entendimento das pessoas afásicas. Vigotsky, por exemplo, passou boa parte de sua vida estudando o comportamento de crianças com deficiência para postular sua teoria sobre a mente humana. A ideia proposta acima, de que a participação da criança, ou de qualquer indivíduo, num contexto de interação social, especificamente o escolar, corrobora a teoria vigotskiana de que a interação social terá impactos decisivos para o desenvolvimento mental.

A educação especial foi bastante influenciada pelos postulados de Vigotsky, uma vez que ele acreditava na plasticidade, ou seja, que o ser humano tem a capacidade de se adaptar com o intuito de superar adversidades. Costa (2006) faz uma análise das contribuições de Vygotsky para a educação especial, indicando que para o autor,

O defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotsky, origina estímulos para a formação da compensação – ou superação. A lei geral da compensação, segundo ele, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito “normal” e ao “complicado”. (COSTA, 2006, p.233)

Parto deste pressuposto, entendendo que os resultados das pesquisas do autor e sua significativa contribuição para a educação em geral e também para a educação especial foram marcantes e aplicados no cenário educacional, para reiterar a afirmativa da importância de se olhar as potencialidades das pessoas com deficiência em sala de aula para propor estratégias de diminuir a exclusão em sala, uma vez que o sistema como um todo ainda está em transição, a passos lentíssimos, e as crianças estão sendo inseridas em um contexto dito como inclusivo, mas totalmente exclusivo.

Para tanto, diversos estudos vêm mostrando como a prática pedagógica é uma ferramenta poderosa para a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula, uma vez que é a partir da atuação do professor que as barreiras podem diminuir ou aumentar significativamente. Silveira (2019) desenvolveu um estudo inovador e de grande ganho para a comunidade, onde desenvolveu uma metodologia de descrição de imagens de charges e *cartoons* no livro didático digital da plataforma Mecdaisy. O estudo está ancorado na Gramática do *Design Visual* (GDV) e objetivou descrever e analisar imagens do livro digital disponibilizado pela plataforma Mecdaisy, do governo federal, sendo avaliadas por receptores com deficiência visual através de uma pesquisa de campo. A pesquisa, que se configura como a tese de doutorado da autora, indica parâmetros para a descrição de imagens de forma técnica e precisa, indicando de que ponto a descrição deve iniciar e os elementos de maior relevância para o usuário. Essa pesquisa não apenas é uma contribuição para a área dos estudos da tradução e da audiodescrição, mas pode se tornar parte de um projeto para formação de professores, bem como ser parte de programa de atualização de professores atuantes. Mianes (2016) traça estratégias para o uso da audiodescrição como ferramenta pedagógica para a diminuição das barreiras para pessoas com deficiência visual. A audiodescrição também auxilia, como ferramenta pedagógica, crianças com deficiência intelectual, de acordo com Rios e Azevedo (2013). De acordo com as autoras,

A criança com deficiência intelectual ou visual necessita de recursos para ser efetivamente incluída nas brincadeiras e atividades que fazem parte da rotina da educação infantil. A audiodescrição é um recurso pedagógico simples, sem custo e que permite ao professor incluir alunos com deficiências nas atividades. (RIOS; AZEVEDO, 2013, p.424).

Rios e Azevedo fizeram um estudo utilizando a audiodescrição como ferramenta pedagógica para a inclusão de crianças com deficiência intelectual no brincar educacional. As autoras defendem a brincadeira como parte do desenvolvimento cognitivo e social das crianças com deficiência. Em 2019, as autoras, juntamente com Bataliotti e Lourenço, desenvolveram um estudo de caso com uma criança com síndrome de *Down* utilizando a audiodescrição para a prática educacional durante as brincadeiras. As autoras fizeram 5 encontros onde intervenções sobre atividades foram aplicadas com o uso da audiodescrição. Todas as atividades que envolviam figuras, *cards*, livro, foram descritas para que a criança com SD fosse incluída e pudesse usufruir ao máximo das atividades propostas. Como um dos resultados, as autoras afirmam que “após a intervenção, observou-se que a criança interagiu mais com os colegas de sala, nas brincadeiras de grupo, e também começou a responder positivamente a comandos simples, como pegar a lancheira, ir para a fila, e dirigir-se ao refeitório”. (RIOS *et al.*, 2019, p.10).

Ainda que as pesquisas estejam direcionadas a crianças, podem indicar que, com um adulto, o uso da audiodescrição nas atividades educacionais, bem como de lazer, pode auxiliar pessoas com comprometimento cognitivo a usufruir das atividades que se propõem a praticar. Aqui, Franco *et al.* (2013, 2015) e Carneiro (2015) buscaram identificar a aplicação da audiodescrição como forma de tradução intersemiótica para a compensação das lacunas de compreensão causadas pelo roteiro de audiodescrição voltado para pessoas com deficiência visual.

O próximo capítulo tratará das características que um roteiro de AD pode ter para atingir o público alvo com DI. As discussões acerca da audiodescrição como tradução e as especificidades das pessoas com deficiência intelectual levaram à confecção de um roteiro que propõe sanar lacunas que o roteiro de AD para pessoas cegas não conseguem, como a percepção abstrata de morte no filme *Águas de Romanza*, ou a diferenciação da aparência das personagens em *Vida Maria*.



## 5 CARACTERÍSTICAS DO ROTEIRO DE AD PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Uma vez entendido o conceito de audiodescrição e seu lugar dentro dos estudos da tradução e da tradução audiovisual, busco realizar esta pesquisa a partir dos pressupostos teóricos metodológicos orientados pelos trabalhos de Franco *et al.* (2013) e Carneiro (2015). Os dois trabalhos apresentam os únicos estudos acerca da audiodescrição para as pessoas com deficiência intelectual através de teste de recepção.

Antes de ir a campo, entretanto, a pesquisa se debruçou na confecção de uma AD mais explicativa, nos termos de Costa (2014) apoiada por Braun (2007), conceito que será melhor abordado mais à frente.

A importância do estudo de recepção se dá pelo reconhecimento da eficácia do roteiro proposto quando aplicado ao seu público alvo. De acordo com Franco (2010), a pesquisa sistemática é de extrema importância para a produção de um conhecimento científico com base empírica, uma vez que a pesquisa de campo provê dados a partir da aplicação de uma teoria. Nesse sentido, a partir das considerações sobre os aspectos que um roteiro de AD deve conter para suprir as necessidades das pessoas com deficiência intelectual, um estudo de recepção foi conduzido, a fim de testar sua eficácia e perceber lacunas de compreensão que possam, por ventura, surgir durante a aplicação.

Assim, como objetivo específico, esta pesquisa analisou dados para produzir resultados com a finalidade de contribuir para o campo dos estudos acerca da audiodescrição, abrangendo a aplicabilidade deste recurso de forma satisfatória a outros públicos, sendo o trabalho de natureza quanti-qualitativa. O intuito aqui foi o de aplicar um teste de recepção com uma quantidade maior de participantes que o estudo de Carneiro (2015), e a partir da estatística de um número de depoimentos, pude validar ou não a nova proposta da AD. Esses dados foram produzidos a partir de aplicação de questionários semiestruturados, nos quais os participantes responderam às perguntas a partir de suas impressões dos filmes e da AD. Assim como esse recurso de acessibilidade pode ser apreciado ou não pelo seu público primário, o mesmo pode acontecer com os sujeitos da atual pesquisa. Esse fato indica que a natureza subjetiva da tradução de imagens em palavras nem sempre agradará o público receptor, mas contribuirá para a inclusão de pessoas que não tem contato com produções artísticas e culturais por falta de acessibilidade. Contudo, julgo válido assegurar a qualidade da AD a partir do *feedback* do público consumidor, em que basearei essa premissa nos preceitos da teoria do *skopos*

proposta por Veermer e Reiss (1996), os quais entendem que a tradução se dá a partir de sua finalidade, seu escopo. Segundo Silva (2009), a audiodescrição se encaixa nos estudos da tradução principalmente por depender do seu público alvo, fator importante para a delimitação do escopo dessa modalidade de tradução.

A partir dos dados gerados durante a pesquisa de recepção feita por Carneiro (2015), identifiquei lacunas significativas que impediram o entendimento da narrativa fílmica por parte de 12 alunos de duas APAEs do Brasil. Assim, escolhi dois dos filmes trabalhados por na pesquisa de mestrado para o atual estudo, entendendo que a construção da narrativa dos produtos escolhidos foi comprometida por parte das pessoas com deficiência intelectual de forma mais significativa que o terceiro curta-metragem excluído nesse trabalho<sup>49</sup>. As produções, *Vida Maria* e *Águas de Romanza*, apresentam histórias marcadas por questões regionais, sociais e emocionais características do povo nordestino em contexto de seca. Entendo que essas narrativas contêm simbolismos próprios da natureza cinematográfica, mas não foram apreendidos de forma satisfatória devido ao fato de que o roteiro da audiodescrição não contempla as necessidades das pessoas da deficiência intelectual. O público com suas faculdades cognitivas comprometidas nem sempre percebem ou tem dificuldade em assimilar concepções abstratas como as metáforas ou, nesse caso, o simbolismo da narrativa fílmica.

### 5.1 O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO

O roteiro de AD, definido no capítulo anterior, é um texto subordinado e ao mesmo tempo autônomo, que permite que o espectador, no caso de produtos audiovisuais cinematográficos, tenha acesso a informações visuais inacessíveis. Esse mesmo conceito continua a valer para o público alvo da presente pesquisa, entretanto, os elementos visuais a serem referidos no roteiro a ser proposto serão escolhidos a partir de outra perspectiva que a vigente dentro da área da audiodescrição.

A estrutura do roteiro de audiodescrição praticada pela equipe do grupo de pesquisa TRAMAD, do qual faço parte, está formada em: minutagem de entrada e saída de cada audiodescrição, deixas de falas dos personagens para que a audiodescritora-narradora possa se basear, e a AD em si. A faixa de áudio inserida no filme é encaixada nos espaços onde a

---

<sup>49</sup> Na pesquisa de mestrado de Carneiro (2015), fizeram parte do *corpus* 3 curtas-metragens, a saber: *Águas de Romanza*, *Vida Maria* e *Reisado Miudim*. O filme com menores complicações de entendimento foi o curta *Reisado Miudim*, por se tratar de uma narrativa mais linear e sem muitas abstrações. Por este motivo, o filme foi retirado do *corpus* para o atual trabalho, ficando apenas os filmes *Águas de Romanza* e *Vida Maria*.

audiodescritora-roteirista assume que não interferirá nos sons importantes para a narrativa, podendo então ser entre os diálogos dos personagens, sobre uma música de fundo ou sobre ruídos. A AD não pode se interpor à obra original, pois ela é um complemento da mesma, e uma sem a outra não sobrevivem. A seguir, exemplo de parte de um roteiro de AD feito pelo grupo TRAMAD.

Tabela 4 - Exemplo de roteiro de AD. Excerto do filme *Òrun Àiyé: a criação do mundo*.

<p>00:09:31,098</p> <p>00:09:42,543</p>	<p>Uma singela homenagem</p> <p>ao professor Ubiratan Castro de Araújo e a todos os contadores de história</p> <p>que mantêm viva a cultura de nossos ancestrais.</p> <p>Nascido a 22/12/48 e falecido a 03/01/2013.</p>
<p>00:09:43,937</p> <p>00:09:49,238</p>	<p>"Nunca é tarde para fazer o que é necessário." Nilson Mendes.</p> <p>Nascido 10/07/47 e falecido 24/08/2014.</p> <p>(Rápido)</p>

Fonte: próprio autor

No roteiro também nos utilizamos de cores diferentes para sinalizações de informações extras para a narradora. No caso do exemplo da tabela 3, entre parênteses está a palavra “rápido”, que indica que a audiodescritora-narradora deve, dentro da marcação de tempo indicada, falar de forma rápida para que a informação consiga ser passada. Essas sinalizações podem ser de diversos tipos, como modulação da voz, observar um som específico antes da narração, deixas de falas de personagens, etc.

As escolhas tradutórias são subjetivas e cada tradutor tem liberdade para interpretar a obra, mas é importante deixar claro que os elementos considerados no texto não desarmonizem com aquilo que está na tela. Cada audiodescritor pode escolher a informação que julga ajudar na compreensão da obra, mas sempre deve haver uma coerência com a narrativa, como observam Díaz Cintas e Remael (2004) no livro *Audiovisual translation: subtitling*. Para os autores, existe uma coerência textual e imagética com o filme, no qual a

tradução deve coincidir com os aspectos narratológicos da trama. No caso da AD, não é necessário indicar o som de uma porta, uma vez que esta pode ser ouvida pelo espectador, evitar informações redundantes economiza tempo para outros dados. Se na trama uma personagem é descrita por uma narradora, por exemplo, a AD pode se valer dessa informação para dar outras características que não foram contempladas pela descrição dada.

Uma questão importante, já discutida no capítulo anterior, mas importante de ser retomada, é a poética e a linguagem subjetiva na AD. Entendemos neste trabalho que a linguagem utilizada no roteiro deve sempre estar em consonância com a linguagem da obra original, além de ser compatível com a linguagem da audiência alvo. Exemplo disso são as obras infantis, que devem alcançar seu público alvo com uma linguagem acessível e dinâmica. De acordo com Silva (2009),

Para Vermeer, o escopo pode ser definido como uma variável dependente dos receptores. O para quem, portanto, determina em grande medida o para que e o como de uma translação. Um exemplo pode tornar ainda mais clara essa relação. É possível traduzir a obra Alice no País das Maravilhas tanto para adultos quanto para crianças; tanto para brasileiros quanto para chineses; tanto para literatos quanto para alunos do ensino fundamental. No entanto, nenhuma dessas traduções será igual. Por quê? Porque cada um desses públicos tem preferências, necessidades e um conhecimento de mundo diferentes. (p. 25)

Dito isto, entendo que o escopo é de extrema importância para o atual trabalho, uma vez que um público específico será analisado e suas necessidades apuradas para a criação de uma tradução direcionada. As escolhas desse novo roteiro não mais estarão focadas nas informações meramente visuais, para formar imagens mentais no público alvo. O objetivo é que, a partir da descrição das imagens, atreladas a uma explicitação da narrativa através dessas descrições, as pessoas com deficiência intelectual possam fazer conexões entre imagens e perceber mensagens abstratas ou subliminares.

## 5.2 LACUNAS DE COMPREENSÃO GERADAS PELO ROTEIRO ATUAL PARA O PÚBLICO COM DI

Para descobrir quais as lacunas de compreensão geradas pelo roteiro de AD voltado para as pessoas com deficiência visual quando aplicado às pessoas com deficiência intelectual, Carneiro (2015) teve como base o estudo piloto desenvolvido pelo grupo TRAMAD - UFBA,

em 2010<sup>50</sup>. A autora exibiu três curtas-metragens a 12 participantes provenientes das APAEs de Salvador e São Paulo, aplicando questionários de compreensão sobre a narrativa fílmica, sendo os questionários apresentados em duas etapas. Num primeiro momento, os alunos assistiram aos filmes sem o recurso da AD e responderam aos questionários. Já no segundo momento, assistiram aos mesmos filmes já com a audiodescrição, respondendo aos questionários de compreensão logo em seguida.

A partir dos dados coletados, a Carneiro elencou limitações do roteiro que serviram de base para o objetivo deste trabalho. Para tanto, analisei os aspectos limitantes do roteiro de AD para as pessoas com deficiência visual quando aplicados às pessoas foco desta pesquisa.

O primeiro aspecto indicado por Carneiro foi a explicitação das informações no roteiro. Essa primeira característica, e a principal, mexe com os parâmetros dos conservadores da AD. Para estes últimos, uma boa audiodescrição deve levar o espectador à informação sem revelar a mensagem, ou seja, deve-se ser objetivo. Entretanto, como postulado por Veermer na teoria do Escopo e aplicado por Silva (2009), a tradução está condicionada pelo seu escopo, sua finalidade e, portanto, pelo público alvo. Essa conclusão foi estabelecida devido às cenas mais complexas que foram contempladas pela AD e não foram apreendidas pelos participantes.

Para entender o que seria uma explicitação em AD, tomamos como base as afirmações de Braun (2007), a qual se utiliza da Teoria da Relevância (TR) de Sperber e Wilson (1995) para explicar a importância do destinatário da mensagem durante o processo da comunicação. De acordo com Braun,

Seguindo modelos inferenciais de comunicação anteriores (eg Grice 1975), Sperber & Wilson enfatizam que, para entender o significado de um enunciado, os destinatários normalmente precisam identificar seu conteúdo proposicional (factual), bem como os pressupostos que o falante deseja manifestar com um enunciado<sup>51</sup>. (2007, p. 6).

Para tanto, o enunciado emitido pelo falante pode levar ao destinatário a interpretar a mensagem de duas formas: a) explicitamente ou b) implicitamente. Continuando o pensamento de Braun, a autora entende que

---

<sup>50</sup> O estudo teve como objetivo identificar se a AD de fato poderia auxiliar as pessoas com deficiência intelectual na melhor compreensão de uma narrativa fílmica. O resultado foi satisfatório, contudo, o estudo indicou que o roteiro aplicado não atendeu de todo às demandas dessa audiência (cf. FRANCO *et al.*, 2013)

<sup>51</sup> Following earlier inferential models of communication (e.g. Grice 1975), Sperber & Wilson emphasise that in order to understand the meaning of an utterance, addressees normally need to identify its propositional (factual) content as well as the assumptions that the speaker wants to make manifest with an utterance. (Tradução Nossa)

o que diferencia a TR das abordagens anteriores é a) a alegação de que a derivação do conteúdo proposicional e as suposições do falante são processos altamente inferenciais (Sperber & Wilson 1995: 183) e b) uma distinção entre suposições que o falante deseja comunicar explicitamente (*explicatures*) e pressupostos que o orador encoraja o destinatário a fazer implicitamente (*implicatures*)<sup>52</sup> (BRAUN, 2007, p. 6).

A TR postula que, na comunicação, os interlocutores não compartilham um contexto mútuo, como postulava o modelo inferencial de linguagem, assim como não entende que apenas a codificação e decodificação das mensagens seja suficiente para se estabelecer uma comunicação. Para tanto, a teoria em questão postula que os contextos cognitivos são diferentes de locutor para locutor, ou até mesmo de um mesmo locutor em dado momento. Assim, Gonçalves (2001, p.37) afirma que a TR concebe a comunicação “como uma interação entre ambientes cognitivos, que se modificam mútua e continuamente”. Ou seja, as inferências feitas pelo destinatário estarão ligadas às suas memórias e experiências e daquilo que julga como verdadeiro. Braun (2007) entende que a diferença entre explicitação e implicação é qualitativa. As explicitações são construídas daquilo que se diz, enquanto as implicações vão além da fala em si.

Para que o destinatário possa fazer as inferências necessárias para a interpretação das mensagens, é necessário que sua habilidade cognitiva esteja não apresente alterações pois, sua capacidade de fazer conexões tanto com seu contexto social quanto intelectual, deve ser imprescindível para a captação da informação a partir do enunciado. Honora e Frizanco (2008) afirmam que na área cognitiva, como posto anteriormente, os alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades em focar atenção e na capacidade de memorização, que para a compreensão de um filme, por exemplo, são habilidades importantes para garantir a interpretação das imagens e mensagens. Para Carneiro (2015), o texto da AD de cenas que demonstram conceitos complexos deve ser explícito para que a mensagem fique clara para esse público. Exemplo disso se deu no curta-metragem *Águas de Romanza*, na cena em que a personagem se desperta em um sonho e brinca com desenhos projetados nas paredes, sendo estes frutos de sua imaginação. A pergunta no questionário direciona a atenção dos alunos para avaliarem se os desenhos são reais ou não, o que leva todos a responderem que não, pois desenhos não são reais mas, com a intervenção da autora, os alunos não demonstram associar os desenhos ao sonho da menina. De qualquer maneira, a AD, como não era explícita, tendo

<sup>52</sup> What sets RT apart from earlier approaches is a) the claim that deriving both the propositional content and the speaker's assumptions are highly inferential processes (Sperber & Wilson 1995:183) and b) a distinction between assumptions which the speaker wants to communicate explicitly (*explicatures*)<sup>5</sup> and assumptions which the speaker encourages the addressee to make implicitly (*implicatures*). (Tradução nossa)

como meta a inferência de cada espectador, não ajudou os participantes a compreender a imagem.

Entendo, assim, que ainda que o público tenha acesso às imagens, isso não significa que as entenda, pelo fato de que a deficiência seria fator determinante para a não interpretação desse público, pois em uma amostragem de 12 alunos, apenas 1 se deu conta de que a menina estava dormindo, mas não relacionou os desenhos ao sonho (CARNEIRO, 2015, p. 171-172). A explicitação desta informação poderia ter ajudado de forma mais efetiva a compreensão da cena em específico.

O segundo e terceiro aspectos que tornam o roteiro de AD ineficiente para o público desta pesquisa versam sobre a necessidade da menção do nome dos personagens assim que são caracterizados e a repetição de seus nomes. O roteiro atual é construído com base na ideia de que a pessoa cega ou com baixa visão não necessita que um personagem seja nomeado todas as vezes que aparecer, até porque a nomeação do personagem, conjugado à descrição física, contribui para a construção imagética na mente do público alvo. Em contrapartida, mostrou-se essencial para o resgate da memória dos personagens que a repetição de seus nomes fosse feita. Os nomes dos personagens, de um modo geral, são mencionados na AD apenas quando o são na trama, pois, assim, o espectador com deficiência visual teria essa informação ao mesmo tempo que o espectador sem deficiência. Há direcionamentos na área, contudo, que entendem que essa forma de pensar está baseada no visuocentrismo, definido no capítulo anterior. A professora e pesquisadora Dra. Manoela da Silva entende que não há a necessidade de nomear os personagens apenas quando estes são mencionados na trama<sup>53</sup>. Se a identificação do personagem for importante para a trama, a pessoa com deficiência visual pode ter essa informação adiantada pois, como entende a pesquisadora, as necessidades do público alvo não são as mesmas do público vidente. O mesmo pensamento é válido para a audiência com deficiência intelectual que, por motivos diferentes, necessita dessa informação para a melhor percepção e lembrança dos personagens. Assim, como a menção ao nome do personagem no momento em que é apresentado, também é necessário que esse nome seja repetido quantas vezes for necessário para que essa audiência possa fixar a informação em sua memória. De acordo com Carneiro (2015, p.189), “ainda que a AD mencione os nomes dos personagens, não é interessante fazer referência pronominal, bem como substituir por

---

<sup>53</sup> Informação passada pela professora Manoela Silva durante as discussões sobre o assunto em reunião do grupo de pesquisa.

outras categorias sintáticas mais complexas, dessa forma os espectadores conseguirão identificar os personagens mais facilmente se apreendem suas alcunhas ao longo do filme”.

O quarto indicador da autora problematiza a ordem das sentenças em que são dadas as informações. Sentenças simples devem ser priorizadas na AD para o público foco, pois muitas informações em uma única sentença pode confundir as pessoas com deficiência intelectual. O trecho a seguir foi um dos menos efetivos para a compreensão da cena por parte dos alunos das APAEs de SSA e SP na pesquisa de Carneiro:

**Tabela 5:** Trecho do roteiro de audiodescrição do filme *Vida Maria*

06:17:09

NA PEÇA ONDE ESTÁ MARIA, HÁ UM CORPO SENDO VELADO. ESTÃO PRESENTES TODOS OS FILHOS, O MARIDO E O PAI DE MARIA JOSÉ. ELA SE APROXIMA DO CAIXÃO DE SUA MÃE.

Fonte: roteiro de AD comercializado em DVD, elaborado pela audiodescritora Leticia Shwartz

A maior parte dos alunos, ainda que estivesse vendo a cena, não percebeu, mesmo com a AD, que o corpo sendo velado era o da mãe. Pela entonação da audiodescritora-narradora, a última informação enfática é o último trecho do primeiro segmento, “o pai de Maria José”. Dessa forma, muitos alunos responderam que o pai da personagem estava sendo velado. Uma sentença mais simples, com menos informações e a informação mais importante poderia sanar essa falha<sup>54</sup>.

Para esse tanto, a informação mais relevante, nesse caso, seria apenas a de que a mãe estava sendo velada pois, por mais que os alunos percebessem que havia mais pessoas na sala, esses dados não afetariam a conclusão da cena se não fossem descritas. De acordo com Sperber e Wilson (2002, p. 252) “a teoria da relevância afirma que o que faz uma entrada valer a pena a partir da massa de estímulos concorrentes não é apenas que ela é relevante, mas que é mais relevante do que qualquer insumo alternativo disponível para nós naquele momento<sup>55</sup>”.

<sup>54</sup> A falha, vale ressaltar, não é da audiodescritora, mas da própria natureza do roteiro, que não atende às necessidades do público a que esta pesquisa está voltada.

<sup>55</sup> Relevance theory claims that what makes an input worth picking out from the mass of competing stimuli is not just that it is relevant, but that it is more relevant than any alternative input available to us at that time. (Tradução nossa)



A quinta e última conclusão de Carneiro foi a de que termos de conceitos menos complexos seriam ideais nas descrições dos personagens. Ao contrário de como seria uma AD poética, onde as palavras utilizadas seriam de conotações diversas, levando o espectador a uma experiência metafórica. A audiência desta pesquisa possui uma dificuldade, decorrente da deficiência, em perceber conceitos abstratos e metáforas. Como dito anteriormente, todas as pessoas, com e sem deficiência intelectual, são diferentes e adquirem experiências de vida individuais, formando um construto mental, de memórias e conceitos a partir de interações sociais. Entretanto, para as pessoas com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem juntamente com comprometimento da memória, além de estimulação pobre para as artes e, por consequência, linguagem artística, podem acarretar numa limitação de vocabulário e conceitos de vocábulos menos usuais. As escolhas das palavras utilizadas pelos audiodescritores são feitas para refletir um sentimento e características da imagem para que os espectadores possam criar suas imagens mentais. O produto audiovisual direcionará bastante a linguagem a ser utilizada na tradução como, por exemplo, um filme infantil ou um filme de drama. Como todo processo tradutório, a recriação de texto parte da inspiração que o texto fonte desperta no tradutor/autor, fazendo com que este deixe suas marcas e sua subjetividade no texto de chegada. Essas marcas podem ser refletidas pelas escolhas dos vocábulos utilizados, que podem ter cargas semânticas, com relação ao significado, complexas. No estudo de Carneiro (2015), duas palavras utilizadas em um dos roteiros foram observadas para a sua apreensão das mesmas por parte dos alunos durante o estudo de campo. Uma das personagens é caracterizada como “amarga” e “severa”. Amarga é uma palavra polissêmica, apresentando diversos significados a depender do contexto. No estudo, os alunos, ao responderem à pergunta “Você concorda que em uma cena Maria José está com a expressão ‘amarga’ e ‘severa’? Sim? Não? Por quê?” (p. 89), reportaram respostas ilógicas, em alguns momentos, sobre os termos. Alguns alunos ligaram a palavra “amarga” a palavras “magra”, por exemplo. Muitos responderam que concordavam com a descrição da personagem, mas não explicavam o porquê, dando indícios com expressões faciais de que não entendiam o significado daquelas palavras.

Além destes cinco aspectos que o roteiro atual não apresenta para atender à demanda das pessoas com deficiência intelectual, no decorrer de todo o processo foram perceptíveis as diferenças entre cada participante, no que diz respeito a dificuldades comunicacionais, como no caso de uma participante de Salvador com Síndrome de *Down*, a qual tinha um comprometimento moderado da fala por conta da deficiência. Em diversos momentos os

alunos respondiam às perguntas “por compromisso”, pois não explicavam a que de fato estavam respondendo. Como já havia sido identificado por Franco *et al.* (2013 e 2015), o estímulo do entorno social é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Isso ficou comprovado no estudo de Carneiro, pois a escolha dos alunos se deu pelo seu diagnóstico de deficiência leve. A aluna em questão, à época, tinha sido considerada deficiente intelectual leve por seus avanços nas atividades comuns na APAE. Entretanto, seu comportamento havia sofrido modificações, bem como seus esforços, devido a uma convivência conflituosa na família, quando seu pai retornou da prisão e estava como responsável da aluna. Essa situação corrobora ainda mais com a noção de deficiência como constructo social, fazendo com que a sociedade e o entorno das pessoas com deficiência afetem diretamente na sua vida.

O roteiro de AD a ser proposto nesta pesquisa, voltado para as pessoas com deficiência intelectual, ainda que seja produto de resposta de pessoas consideradas com grau leve, pode ser utilizado por qualquer pessoa, inclusive o público com deficiência visual.

### 5.3 AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS TRADUZIDAS

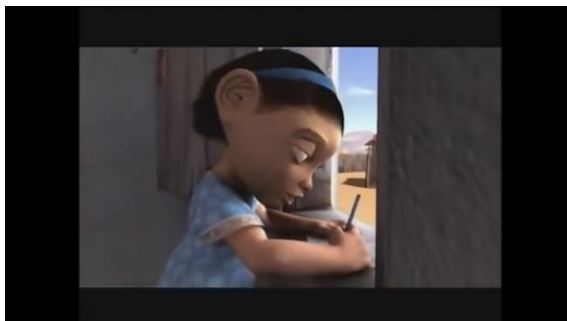
A fim de dar seguimento ao estudo de Carneiro, dois dos três curtas-metragens utilizados pela autora serão adotados para o presente estudo. Isso devido à complexidade da narrativa dos filmes abordados, uma vez que os alunos não apresentaram problemas em chegar ao clímax do filme, tanto com e sem a audiodescrição, mais simples, o *Reisado Miudim*. Devido a isso, entendo que, a nível de coletar dados mais substanciais, os filmes *Vida Maria* e *Águas de Romanza* devem ser mantidos devido a suas narrativas mais densas e complexas.

#### 5.3.1 Vida Maria

O filme *Vida Maria* (2007), dirigido por Márcio Ramos, é uma animação que conta a história da pequena Maria José, uma menina em torno dos 7 anos de idade que vive no sertão do Ceará. Maria José é o retrato do sofrimento e condição de vida da mulher sertaneja e, também, da vida em geral no sertão, e é criada para ajudar nos afazeres da casa, não tendo tempo para os estudos. Maria José se torna uma moça, se casa, tem filhos e repete um ciclo de

vida igual ao das tantas outras Marias que assinaram o caderninho símbolo da falta de oportunidade das mulheres no sertão nordestino, o qual aparece no início e o no fim do filme.

Figura 5: Cena do filme *Vida Maria*.

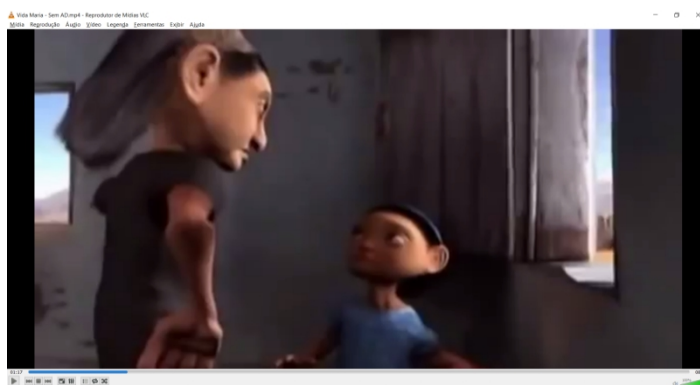


**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Descrição da imagem: Maria José, criança, está apoiada no parapeito da janela. Ela tem olhos grandes, cabelos pretos, usa uma faixa azul no cabelo e vestido azul florido. Ela está ajoelhada em uma banqueta, apoiada ao parapeito da janela. Segura um lápis na mão esquerda e escreve em um caderno. Fim da descrição.

O interessante deste curta é a aparência dos personagens, pois a mesma aparência para a mãe de Maria José é para a própria Maria, na fase adulta.

Figura 6: Cena inicial do filme *Vida Maria*



**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Descrição da imagem: Num canto de uma sala de paredes simples, à janela aberta, a mãe de Maria José tem as mãos postas na cintura em sinal de impaciência enquanto olha a menina, que a olha de volta com expressão assustada. A mãe usa vestido preto, enquanto Maria José, criança, usa vestido azul. As duas estão de perfil. Fim da descrição.

Nesta cena, estão a mãe e Maria José criança. É a cena inicial do filme. Importante observar o minuto desta imagem, 01'17''. Observemos, agora, a próxima figura.

Figura 7: Cena final do filme *Vida Maria*

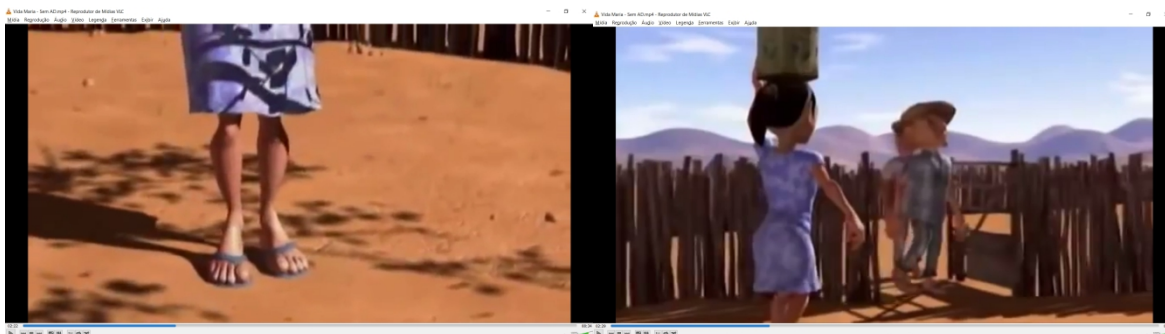
**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

No minuto 06:03, a mesma cena se repete, mas agora a mãe é Maria José e a menina pequena é Maria de Lurdes, sua filha. Essa característica do filme causou bastante confusão junto aos alunos com deficiência intelectual. Ao final, nenhum aluno conseguiu chegar à conclusão de que todos eram personagens diferentes. A primeira pergunta do questionário, por exemplo, indagou o nome da primeira menina que aparece. Sem o recurso da AD eles conseguiram lembrar o nome da personagem. Já com o recurso da AD confundiram entre Maria José e Maria de Lurdes, da mesma forma com a pergunta de quem seria a segunda menininha ao final do filme. Ou seja, ainda que os alunos tenham percebido duas personagens diferentes, a AD não foi eficaz para a compreensão efetiva dos espectadores na pesquisa de mestrado.

Outra questão a ser levada em conta para a tradução deste filme é a mudança das fases da personagem. A mudança de tempo se dá com movimentos de câmeras que enfocam algum detalhe na cena e quando retorna ao plano aberto a personagem aparece grávida ou idosa.

Figura 8: Sequência de cenas da passagem da fase adolescente para adulta da personagem Maria José.





**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Descrição das imagens: Em quatro quadros, cenas cortadas do filme *Vida Maria*. No primeiro quadro, Maria José, adolescente, está parada em frente a um balde no chão. Ela veste blusa de manga curta branca e uma saia acima do joelho quadriculada. Atrás, cerca de madeira e clima árido. No segundo quadro, Maria José, ainda adolescente, agachada pegando o balde. No terceiro quadro, abaixo do primeiro, as pernas de Maria José mais grossas e a barra do vestido florido azul. No último quadro, ao lado do terceiro, Maria José, com o balde na cabeça e com corpo de mulher, se aproxima do pai que chega por uma porta de madeira. Fim da descrição.

Além das questões estéticas, a mensagem emitida pelo produto audiovisual deve ficar clara na audiodescrição para a compreensão do público alvo. Para tanto, defendo uma tradução explícita e, ainda, explicativa nesse contexto.

Assim, o roteiro aplicado nesta pesquisa para o filme *Vida Maria* é o que se segue:

**Tabela 6:** Roteiro de audiodescrição do filme *Vida Maria* para pessoas com deficiência intelectual

TIMING	DEIXA	AD
00:00:00,817 --> 00:00:11,463		Ceará. Governo do Estado. Secretaria da Cultura. Este projeto é apoiado pela Lei estadual de incentivo à cultura nº 12.464, de 29 de junho de 1995.
00:00:12,381 --> 00:00:14,439		VIACG Produção digital
00:00:14,855 --> 00:00:18,708		Uma co-produção Trio filmes
00:00:18,936 --> 00:00:21,866		Apresentam
00:00:22,603 --> 00:00:25,980		Vida Maria
00:00:30,671 --> 00:00:56,793		A mão de uma criança em cima de um caderno aberto. Uma menina, que aparenta 8 anos de idade,

		<p>escreve seu nome no caderninho: Maria José. Na folha, além do nome de Maria José, tem desenhos de uma casa e de uma flor. O lápis é azul e gasto. A menina está apoiada no parapeito da janela. Ela tem olhos grandes, cabelos pretos, usa uma faixa azul no cabelo e vestido azul florido.</p>
00:00:58,150 --> 00:01:00,471		Ela está ajoelhada em uma banqueteta.
00:01:09,043 --> 00:01:11,903	Quando a mãe diz: Oh Maria José!	A menina está concentrada. Sua mãe se aproxima.
00:01:29,075 --> 00:01:41,447	quando a mãe diz: Vê se tu me ajuda, Maria José	A mãe de Maria José pega a menina pelo braço bruscamente e a tira da banqueteta. Maria José sai para o pátio e bombeia água em um poço. A paisagem é árida.
00:01:42,024 --> 00:01:48,550		A menina olha para a mãe, que a observa da janela.
00:01:50,365 --> 00:02:04,784		Agora Maria José cresceu e é uma mocinha. Bombeia água em uma lata. Carrega a lata e caminha pelo pátio. A lata está pesada e Maria José caminha com dificuldade.
00:02:05,222 --> 00:02:13,102		Apoia a lata no chão debaixo da sombra de uma árvore para descansar. Respira fundo e toma fôlego.
00:02:15,436 --> 00:02:29,363		Se abaixa para pegar a lata. Ao levantar, Maria José já não é mais uma mocinha. Agora ela tem corpo de mulher. Veste vestido roxo com flores roxas e brancas. Carrega a lata na cabeça. Para na frente do seu pai e

		de Antônio.
00:02:36,575 --> 00:02:37,624	Quando ela diz: tudo bom, Antoin	(Rápido) Antônio se aproxima de Maria José.
00:02:42,529 --> 00:03:02,493	Quando diz: Não precisa não, Antonho	Ajeita o cabelo atrás da orelha. Agora, Maria José tem os cabelos soltos e caminha com certa dificuldade. Está grávida de Antônio. Dessa vez, ela usa vestido roxo com flores amarelas. Antônio carrega uma lata e caminha na sua frente. Maria José vai em direção ao pilão. Faz carinho em sua barriga.
00:03:08,368 --> 00:03:21,035		Joga grãos no pilão e segura no moedor. Ela olha para frente. Lá, Antônio alimenta os animais.
00:03:21,805 --> 00:03:44,611		Batendo no pilão, Maria José fica grávida outra vez e usa vestido verde florido. Continua a bater no pilão, observando Antônio. Antônio caminha para outro lugar e, quando passamos por detrás de Maria José ela está novamente grávida, agora ela usa vestido cinza. Ela bate no pilão com força.
00:03:52,973 --> 00:04:08,870		Está cansada. Para de bater e se apoia na mesa ao lado. Atrás, há um varal com lençóis e roupas de crianças estendidas. Olha para o céu azul, com poucas nuvens. O sol brilha forte.
00:04:15,264 --> 00:04:29,034		Maria José deixa o pilão. Usa vestido bege com flores brancas. Está mais velha. Seus seios estão murchos. Vai até o varal e ajeita um lençol.

00:04:36,044 --> 00:04:51,043		Passa por detrás de outro lençol e, ao reaparecer, está novamente grávida. Usa vestido bege escuro. Se desvia das roupas estendidas e caminha lentamente até a sombra de uma árvore, onde pega uma vassoura e começa a varrer o pátio.
00:05:15,160 --> 00:05:34,296	Quando diz: Deus te abençoe, meu fio, Deus te abençoe	Quando o último menino pede sua bênção, Maria José reaparece novamente grávida. Usa vestido vinho com flores brancas. Enquanto segura uma vassoura, faz carinho em sua barriga. Seu vestido fica preto. Seu rosto está enrugado. Tem a aparência sofrida. Olha para frente, algo chama sua atenção. Caminha decidida.
00:05:39,340 --> 00:05:44,566		Abre a porta da casa e entra. Seus cabelos estão brancos.
00:05:47,967 --> 00:05:52,010	quando diz: Oh Lurdes	A casa é simples, de reboco. Maria José vai até Maria de Lurdes.
00:06:08,650 --> 00:06:11,595	Quando diz: Vai menina, vê se tu me ajuda, Lurdes!	A menina sai correndo. Maria José a observa da janela. (relativamente rápido)
00:06:17,093 --> 00:06:34,395	Quando diz: fica aí desenhando nome	Na sala onde está Maria José, está acontecendo um velório. Todos os seus filhos, seu marido e seu pai estão na sala. Ela se aproxima do caixão onde está a sua mãe.
00:06:41,267 --> 00:06:48,912		Maria de Lurdes tem olhos grandes, cabelos pretos e usa faixa azul no cabelo e vestido azul, como sua mãe quando pequena. Do lado de fora da casa, na paisagem árida do sertão,



		Maria de Lurdes bombeia água na lata.
00:06:52,336 --> 00:07:27,275		No parapeito da janela está o caderninho com os nomes de todas as meninas que cresceram ali. Diversas gerações de Marias. O vento sopra e folheia o caderno. Em cada folha, entre desenhos, estão os nomes de Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo. (Falar os nomes à medida que o caderno passa a folha)
00:07:27,532 --> 00:07:30,399		Vida Maria
00:07:32,841 --> 00:07:35,504		Um filme de Márcio Ramos
00:07:38,723 --> 00:07:41,575		Trilha sonora original: Hérlon Robson.
00:07:43,858 --> 00:07:58,805		Computação gráfica: Márcio Ramos Produção: Joelma Ramos Produção executiva: Isabela Veras (Trio Filmes) Roteiro: Márcio Ramos Música "Vida Maria": Hérlon Robson Vozes: Márcio Ramos
00:07:59,847 --> 00:08:08,918		Audiodescrição: Bárbara Carneiro Revisão e Narração da AD: Adriana Urpia Estúdio de gravação: Ad'Arte Grupo de pesquisa TRAMAD

**Fonte:** próprio autor

O roteiro, para dar conta das lacunas apresentadas pelo roteiro anterior, contempla a repetição do nome da personagem principal para que a audiência fixe seu nome; explicitação da informação da aparência das personagens, como no minuto 06:41; a informação de que é a

mãe de Maria José que está no caixão é enfatizada pela pausa entre a informação anterior e a utilização do pronome relativo “onde”. Para a descrição da aparência de Maria José quando envelhece, utilizo a expressão “aparência sofrida”, pois entendo que o adjetivo “sofrida” seja mais usual do que o vocábulo “amarga”, como posto no roteiro anterior. As duas palavras remetem à mesma finalidade, o de inferir que Maria José teve uma vida difícil, entretanto, “sofrida” é um derivado do verbo sofrer, que é mais utilizado em situações comuns do dia a dia do que a metáfora “amarga”.

### 5.3.2 Águas de Romanza

Águas de Romanza é um filme de 2002, dirigido por Glaucia Soares e Patrícia Baía e conta a história da menina Romanza, que mora no sertão nordestino e nunca viu água da chuva em toda sua vida. Romanza vive com sua avó, que sofre de problemas de saúde e prevê que seus dias de vida são poucos. Com o intuito de fazer a neta ver a chuva enquanto ainda é viva, a avó, juntamente com seu amigo Percival, decide levar a menina para uma plantação onde há canos de irrigação suspensos sobre as plantas. A narrativa parece simples, se não fossem aspectos espirituais que perfazem a trama. A avó, próxima da morte, vê os espíritos de seu marido, Antônio, e de sua filha, mãe de Romanza. A representação dessas almas se dá ou por efeitos cênicos em determinados momentos e que desaparecem repentinamente ou com uma forma transparente. Para os alunos com DI, perceber que os personagens estavam mortos foi uma das dificuldades. Na descrição do homem, o termo “vulto” foi utilizado fazendo referência a sua condição sem vida, levando alguns participantes a entender que era uma alma e outros não. Já o termo utilizado para descrever a mãe da menina foi “espírito”, o que não deixou dúvidas sobre a condição da moça.

Outro aspecto que confundiu os alunos e, mesmo com a AD o problema não foi sanado, foram os desenhos projetados nas paredes do quarto de Romanza. Esses desenhos são representações da história que a avó contou à menina durante o dia, de como se faz a chuva e, como consequência, a menina sonha com as imagens. Toda essa construção de sentido da cena requer uma abstração cognitiva, pois em um momento a mãe aparece sobre a rede em que a menina dorme e, na sequência, Romanza abre os olhos e brinca com as figuras projetadas. Alguns alunos perceberam que os desenhos eram imaginação da menina, mas não perceberam que ela estava dormindo, na verdade, e que aquilo era um sonho.

Figura 9: Cena do sonho do filme *Águas de Romanza*



**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa TRAMAD

Descrição da imagem: Romanza, de perfil, olha para a mão esquerda, enquanto o desenho de um anjo é projetado na parede ao fundo. Fim da descrição.

Uma das surpresas tanto na pesquisa de Carneiro quanto na de Franco *et al.* (2013) foi a não compreensão, com e sem AD, do clímax do filme. A cena final mostra Romanza caminhando pela plantação para a qual a avó e Percival a levaram. De repente, pingos caem do céu, e logo a menina está totalmente molhada com a enxurrada de água que cai. Aos poucos o plano da tela vai se abrindo e revela os canos de irrigação suspensos. Os alunos, em sua grande maioria, não compreenderam que a água não era chuva de verdade.

Além dos aspectos contemplados aqui, mantemos a constância da repetição do nome da menina, que é um nome incomum e que os alunos apenas lembraram com a ajuda da AD. Ainda que a narrativa desse filme seja menos complexa que o anterior, elementos como os espíritos que ficam subentendidos, fazem com que a interpretação de certos pontos do filme deva ser mais explícita.

Assim, o roteiro que sugiro é o que segue:

**Tabela 7:** Roteiro de audiodescrição do filme *Águas de Romanza* para o público com deficiência intelectual

TIMING	DEIXA	AD
00:00:00,000 --> 00:00:09,523		(rápido) Letras, símbolos e listras aparecem e desaparecem velozmente no centro da tela. Como em um filme em preto e branco, uma cruz branca num círculo pisca e é sobreposta por letras e números rapidamente.
00:00:09,901 --> 00:00:11,522		É uma contagem regressiva.
00:00:12,084 -->		Ministério da Cultura.

00:00:16,081		Secretaria do Audiovisual
00:00:16,798 --> 00:00:20,363		Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Cultura e Desporto
00:00:22,715 --> 00:00:25,231		Nuvens carregadas no céu.
00:00:25,545 --> 00:00:28,475		Recorte Seco filmes
00:00:28,988 --> 00:00:31,630		De um buraco na terra seca, saem várias formigas.
00:00:32,409 --> 00:00:35,883		Co-produção Decine Ctav
00:00:36,508 --> 00:00:40,380		Produtora associada Companhia de imagem cinema.
00:00:41,117 --> 00:00:44,865		Do topo da folha de mandacaru nasce uma flor vermelha.
00:00:45,361 --> 00:00:46,112		Apresentam
00:00:46,566 --> 00:00:59,473		Os pés saltitantes de Romanza passeiam pela terra seca do sertão. A menina, de cabelos negros e vestido florido, assopra pétalas de dente de leão e sorri. As árvores, no alto, não têm folhas.
00:00:59,719 --> 00:01:03,322		Baseado no conto de Eugênio Leandro
00:01:04,384 --> 00:01:08,004		Águas de Romanza
00:01:09,575 --> 00:01:19,700		Romanza está deitada no chão, suas sandálias não estão nos seus pés. Seus braços estão cruzados, apoiando sua cabeça. A menina olha o céu, pensativa.
00:01:20,093 --> 00:01:26,688		(esperto) No alto, troncos de árvores com algumas folhas balançam. No céu azul, há poucas nuvens. Aos poucos, tudo vai ficando embaçado.
00:01:27,003 --> 00:01:28,647		Agora tudo ficou branco.

00:01:29,586 --> 00:01:52,392		Da brancura surge uma porta de madeira que se abre. A casa é simples, vários objetos pendurados na parede de reboco. Um lampião. Um calendário com a foto de Jesus. Uma foto antiga de um casal. À esquerda, uma cortina fecha a entrada de um quarto. Uma senhora está ajoelhada, rezando para um altar.
00:01:56,762 --> 00:01:59,785		Ela olha para trás. À sua frente, no altar, está a imagem de São José (muito rápido)
00:02:00,197 --> 00:02:07,277		O espírito de um homem com uma enxada na mão atravessa a sala e pendura seu chapéu de palha na parede. Ele aparece e desaparece enquanto caminha. (relativamente rápido)
00:02:07,842 --> 00:02:30,439		A senhora se apoia no altar para se levantar. Caminha olhando para onde Antônio passou. Para em frente à foto na parede. Olha para a foto dela e do marido, e acaricia a imagem de Antônio.
00:02:31,724 --> 00:02:33,401		Coloca um cigarro na boca.
00:02:35,317 --> 00:02:37,878		Acende um fósforo e, em seguida, o cigarro.
00:02:45,287 --> 00:03:02,634		Coloca um remédio na boca e toma um gole d'água em um copo de alumínio. Apoia o copo em uma mesa à sua frente. Na mesa, há uma cesta azul e um pote de vidro.
00:03:05,513 --> 00:03:18,456		De uma poça de água se vê o reflexo de Romanza.

		A menina brinca com a mão na água. Pega uma panela preta e enche com um pouco de água da poça.
00:03:19,128 --> 00:03:27,314		A avó, com olhar distante, observa pela janela. Romanza chega e deixa a panela na entrada da casa. No meio da sala há uma rede.
00:03:28,641 --> 00:03:31,057	(depois de ouvir a panela no chão)	Romanza corre até a rede.
00:03:34,415 --> 00:03:38,437		Sua avó, com lágrimas nos olhos, continua a olhar pela janela. Sua expressão é triste. <i>(rápido)</i>
00:03:41,249 --> 00:03:43,847		Romanza, já apoiada na rede, olha para a avó. <i>(rápido)</i>
00:03:56,249 --> 00:03:57,230		A avó chora.
00:04:10,353 --> 00:04:14,273		A avó enxuga as lágrimas na manga da camisa.
00:04:21,653 --> 00:04:24,796	Após a avó dizer: Você não lembra?	Romanza, com um sorriso, balança a cabeça dizendo que não.
00:05:21,983 --> 00:05:24,316	Após a avó dizer: ...só esperando o sol pá fazer eles brilhar	Romanza sorri
00:05:35,102 --> 00:05:38,816	Logo após Romanza dizer: Será que ele tá preguiçoso?	<i>(relativamente rápido)</i> Romanza tem olhos verdes e cabelos pretos lisos. Olha para a avó séria.
00:05:58,277 --> 00:05:59,981	Logo depois da fala: você vai ver só	<i>(rápido)</i> Ela olha para imagem de São José.
00:06:30,753 --> 00:06:36,046	Depois que Percival diz: E aí pequena?! e algo mais que não entendo	Uma carroça vem ao longe. Romanza sai da porta e corre até Percival. Ele a carrega e gira Romanza no ar.
00:06:41,437 --> 00:06:47,294	depois do som do beijo	Percival põe Romanza no chão. A menina corre até a carroça dele. Percival e a avó entram na casa.
00:06:49,715 --> 00:06:55,969		A avó de Romanza caminha com dificuldade. Percival vem logo atrás

		dela. Tira o chapéu. A avó pega algo de uma prateleira na parede.
00:06:58,845 --> 00:07:05,340	quando a avó diz: café, senta aí um pouquinho	(rápido) Do lado de fora, Romanza brinca com objetos da carroça. Um guarda-chuva colorido. Um cata-vento rosa. Balança uma rede com bonecos de pano dentro.
00:08:34,291 --> 00:08:40,061		Noite. A fachada da casa é humilde. Sai fumaça por um cano no telhado.
00:08:47,219 --> 00:08:58,205	A avó canta: adeus meu...	A avó despeja farinha em um recipiente. Iluminada por uma vela, tampa a vasilha e limpa as mãos em um pano em cima da mesa. Pega o lampião para iluminar seu caminho.
00:09:04,077 --> 00:09:12,991		Ela caminha por entre a casa iluminada pela vela. Para em uma sala com altar ao fundo.
00:09:15,690 --> 00:09:34,121		Na sala há fotografias penduradas pela parede. A avó vai até o quarto de Romanza. Vê o espírito da mãe de Romanza se debruçar sobre a rede da menina. A avó, da porta, sorri. Fecha a cortina e vai embora. No quarto há redes de dormir.
00:09:34,617 --> 00:09:40,839		Aos poucos, o rosto de Romanza aparece em meio à sua rede de dormir.
00:09:50,236 --> 00:10:21,115		Romanza acorda em meio a um sonho. A menina brinca com desenhos que são projetados pelas paredes e chão do seu quarto. Os desenhos representam os anjos lavando o céu, como a história de sua avó. Ela toca na auréola de um

		<p>dos anjos. Os desenhos se projetam em sua mão, braço e, logo depois, um boneco sorrindo de braços abertos na sua camisola. Nos desenhos, enquanto os anjos lavam o céu, chove e, na terra, as pessoas trabalham felizes. No final, um arco-íris enfeita o céu do sonho de Romanza</p>
00:10:21,726 --> 00:10:27,661	Após a tela preta	Amanhece no sertão. Na sombra, em meio ao mato, uma carroça se movimenta.
00:10:28,099 --> 00:10:40,049		Na carroça, Romanza dorme no colo da avó. Desperta e senta entre sua avó e Percival. A menina sorri. Percival está cantando. Sua avó olha para o horizonte.
00:10:40,844 --> 00:10:44,558		A carroça segue em direção ao nascer do sol.
00:10:45,325 --> 00:10:48,756		Espinhos de um cacto verde ao lado de folhas secas.
00:10:59,095 --> 00:11:05,093		O espírito da mãe de Romanza passa pela carroça. Ela segura uma trouxa de roupa. A avó a observa.
00:11:06,128 --> 00:11:23,920		Romanza e Percival sorriem enquanto ele conduz a carroça. A avó de Romanza tem uma expressão triste, sofrida. De bicicleta, o espírito de Antônio também passa pela carroça. A avó também o vê. Agora, os dois espíritos estão no fundo da carroça.
00:11:24,622 --> 00:11:32,609		A roda da carroça para. Os pés da avó se apoiam nas aberturas da roda para descer.
00:11:33,068 -->		Os pés de Romanza pulam



00:11:38,332		da carroça. Logo atrás vêm os sapatos de Percival.
00:11:44,678 --> 00:11:49,372	Depois que a avó diz: Vá Romanza, vá pegar aquela chuva. Pode ir.	Romanza passa por debaixo de um cerca de arame farpado. A avó a ajuda. Percival a observa.
00:11:50,521 --> 00:12:06,199		Em meio às plantas de um milharal, Romanza corre. A avó, detrás da cerca, olha para Percival. Ele a olha de volta e sorri. Percival olha para o céu e tira o chapéu.
00:12:06,714 --> 00:12:26,481		Gotas de águas caem nas plantas. Romanza, já molhada, abre os braços. Segura uma boneca nas mãos. A menina joga a boneca para cima. Abre os braços, rodopia. Caminha entre as plantas enquanto a água cai. Romanza caminha feliz. Abre os braços mais uma vez e rodopia.
00:12:27,613 --> 00:12:44,423		A avó a observa de longe. Não cai água onde a avó está. Descalça, Romanza caminha pela terra molhada. A menina saltita entre as plantas. Aos poucos, nos afastamos dela. Do alto, há um cano de irrigação que molha as plantas e também Romanza.
00:12:45,323 --> 00:12:52,584		Tela escurece. Uma boneca em preto e branco surge na escuridão. À Larissa, Pedro e Yuri.
00:12:53,690 --> 00:12:59,449		Elenco: Salmantina: Leuda Bandeira; Romanza: Michaela Farias Alves; Percival: Rodger Rogério.
00:13:00,801 --> 00:13:03,455		Direção: Gláucia Soares e Patrícia Baía.
00:13:03,863 --> 00:13:06,673		Roteiro: Patrícia Baía

00:13:07,149 --> 00:13:23,020		Enquanto os créditos passam, os desenhos do sonho de Romanza surgem ao fundo. Anjos lavando o céu e a chuva caindo. Uma menina segurando a boneca na chuva. Um burro, um coelho e a menina. O burro e a menina olham para o arco-íris no céu.
00:13:24,119 --> 00:13:33,435		Audiodescrição: Bárbara Carneiro Revisão e narração da AD: Adriana Urpia Gravação e edição da AD: Sérgio Nunes Estúdio de gravação: Ad'Arte Grupo de pesquisa TRAMAD

**Fonte:** próprio autor

O roteiro de *Águas de Romanza* segue as mesmas premissas aplicadas ao roteiro de *Vida Maria*. Para a descrição de Antônio e da mãe de Romanza, decidi indicá-los como espíritos, uma vez que o vocábulo “vulto” não alcançou seu objetivo de esclarecer a condição dos personagens. O nome de Romanza foi repetido ao máximo possível. O clímax da narrativa foi indicado com a ênfase no cano que molha não somente as plantas, mas também Romanza.

## 6 APLICAÇÃO DOS ROTEIROS E ANÁLISE DOS DADOS

Os roteiros apresentados na sessão anterior foram aplicados a 20 usuários de 5 APAEs de 5 cidades brasileiras. Para continuar com o mesmo perfil dos estudos anteriores, permaneci com metade dos participantes com deficiência intelectual leve e metade com síndrome de Down e com deficiência intelectual também leve, como previsto na metodologia.

O cruzamento de dados observou os seguintes critérios com a comparação do roteiro proposto e o roteiro anterior:

1. Entendimento dos participantes quanto a conceitos abstratos;
2. Memorização dos nomes dos personagens a partir da repetição no novo roteiro;
3. Rendimento de entendimento geral em comparação com o roteiro anterior.

Para a logística das respostas, seguirei os questionários de compreensão aplicados durante a pesquisa. Os questionários foram basicamente os mesmos aplicados na pesquisa de Carneiro (2015), com modificações pontuais no questionário de compreensão do filme Vida Maria.

### 6.1 Aplicando o novo roteiro de Águas de Romanza

Tabela 8: Respostas à pergunta 1 do questionário de Águas de Romanza

Pergunta 1 - Quem é a menina? Qual o nome dela?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>Romanza</b>
DF2	(Não sabe)
DF3	Larissa.
DF4	<b>Romanza</b>
BL1	[Não lembra]
BL2	Não responde
BL3	<b>Romanza</b>
BL4	Difícil
FL1	Antônia
FL2	Maria? [Não, era outro nome] Larissa?
FL3	<b>Romanza</b>
FL4	Não lembro
SA1	<b>Romanza</b>
SA2	Não lembro
SA3	<b>Romanza</b>
SA4	Rosana
SP1	Maria José? [Não, essa foi de ontem] Não lembro.
SP2	Não lembro

SP3	<b>Romanza</b>
SP5	Não lembro

Fonte: próprio autor

O nome da personagem principal é um nome incomum, o que justifica a dificuldade em os participantes fixarem na memória, até mesmo para uma pessoa não diagnosticada com deficiência. Entretanto, uma vez que a capacidade de retenção de memória das pessoas com deficiência intelectual, como apresentado no capítulo 3, acontece de forma diferenciada, foi necessário a repetição do nome de Romanza, para que os participantes pudessem fixar melhor essa informação. Pelo menos 1 dos participantes em cada instituição acertou o nome da personagem.

Na pesquisa de Carneiro, quando os colaboradores da pesquisa assistiram ao filme sem o recurso da AD, nenhum deles lembrou ou associou o nome da menina, o que levou a autora a identificar que a repetição do antropônimo auxiliasse na sua fixação por parte dos participantes, ainda que nem todos os colaboradores tenham lembrado o nome de Romanza.

A resposta esperada para essa pergunta deveria ser o nome da personagem principal, Romanza. Assim, calculamos as porcentagens por região para aqueles que conseguiram se lembrar dessa informação sem dificuldades. Cada região conta com 4 participantes e, como podemos ver na tabela 8, dois participantes do Distrito Federal responderam o esperado, 1 de Belém, 1 de Florianópolis, 2 de Salvador e 1 de São Paulo.

Temos, então, as seguintes porcentagens:

**Tabela 9:** Porcentagem das respostas à pergunta 1 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	25%	50%	25%	35%

Fonte: próprio autor

No geral, 35% dos participantes, ou seja, 7 usuários, lembraram o nome de Romanza com o novo roteiro.

Comparando esses resultados com o estudo de Carneiro (2015), entendo que, ainda que a audiodescrição feita para as pessoas com deficiência visual não contemple de forma efetiva as pessoas com deficiência intelectual, a AD chama a atenção para informações relacionadas às nomeações dos personagens, e permite que o público alvo desta pesquisa tenha mais um

estímulo para a memorização de nomes. No atual estudo, essa premissa ficou clara com as respostas, ainda que poucos, dentro do montante de 20, tenham indicado a resposta esperada.

**Tabela 10:** Respostas à pergunta 2 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 2 - Por que ela fica deitada na terra olhando o céu?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Não sei
DF2	<b>Tava pensando. Pensando da água cair. Água da chuva.</b>
DF3	Nuvens.
DF4	<b>Pras nuvens brigar e fazer a chuva</b>
BL1	Porque... olhando o céu pela janela.
BL2	Porque vem fruta (?- É possível que ele tenha dito chuva, por causa do gesto com a mão) ... pra ela.
BL3	<b>Ela quer que chova</b>
BL4	Nuvem
FL1	<b>Porque não chove</b>
FL2	<b>Olha pra pai. Chuva.</b>
FL3	(Balança a cabeça negativamente).
FL4	<b>Por causa da chuva</b>
SA1	Ela gosta de ver a nuvens, gosta de ver os céus.
SA2	Lembrando da mãe dela. Porque a mãe dela morreu
SA3	<b>Pra ver se vai chover</b>
SA4	<b>A chuva</b>
SP1	É que ela gosta da natureza, do céu, aí depois vem o branco, vem uma porta, assim, ela tá pensando numa porta, num portal.
SP2	Não sei
SP3	<b>Acho que ela tá esperando que é pra chover</b>
SP5	Que... (não entendo o que a participante fala.)

Fonte: próprio autor

Romanza nunca viu a chuva e a intenção desta pergunta era saber se, ao final do filme, o participante consegue fazer a conexão entre essa cena e a simbologia da chuva. De 20 participantes, 9 conseguiram entender que a menina olhava esperançosa para as nuvens de chuva.

A cena em questão mostra Romanza deitada, como o braço apoiando a cabeça enquanto a menina olha para o céu. Não há diálogos que indiquem que a garota espera a chuva, mas a narrativa e o clímax do filme levam o espectador a inferir que o gesto da menina demonstre uma vontade de que caia água do céu. Outro fator que leva à interpretação de que a menina aguarda a chuva é o foco no galho seco que balança, indicando o local árido.

Esta cena situa o espectador no espaço fílmico, fazendo com que já colha dados para a conexão entre as tomadas e as cenas posteriores.

Assim, para esta pergunta, esperamos que os participantes respondessem que a menina olha para o céu esperando a chuva, ou uma resposta nesta linha de raciocínio. Alguns colaboradores tiveram dificuldades em ser interpretados pela pesquisadora, por apresentarem fala dificultosa, como os casos de BL2 e SP5. Nesses casos, entendo que as respostas não poderiam ser contabilizadas pois não foram legíveis. DF3 e BL4 respondem apenas “nuvens”, o que nos faz pensar que talvez pudessem se referir às nuvens como condutores da chuva, mas os participantes não desenvolveram suas respostas, o que dificultou chegar a essa conclusão de fato. Assim, 2 participantes do Distrito Federal inferiram que a menina olhava o céu na esperança de que chovesse, 1 participante de Belém, 3 de Florianópolis, 2 de Salvador e 1 de São Paulo.

Nesse sentido, temos:

**Tabela 11:** Porcentagem às respostas da pergunta 2 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	75%	50%	25%	45%

Fonte: próprio autor

No geral, 45% dos participantes, o total de 9 colaboradores, entenderam que a menina olhava para o céu porque queria que chovesse.

Apesar de ser menos da metade dos participantes, a AD chamou a atenção dos usuários com a descrição da menina olhando o céu, o que corrobora as afirmações de Carneiro (2015), a partir do aumento de respostas esperadas no estudo, mesmo a AD sendo para outro público.

**Tabela 12:** Respostas à pergunta 3 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 3 - Quem é a senhora rezando? O que ela é da menina?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Avó</b>
DF2	<b>Avó</b>
DF3	<b>Avó</b>
DF4	<b>A avó</b>
BL1	<b>Vó</b>
BL2	<b>Avó</b>
BL3	<b>Avó</b>

BL4	<b>Avó</b>
FL1	<b>A avó dela</b>
FL2	<b>Avó</b>
FL3	<b>É a avó</b>
FL4	<b>É a avó dela</b>
SA1	<b>A avó</b>
SA2	<b>Vó</b>
SA3	<b>Vó</b>
SA4	<b>A avó dela</b>
SP1	<b>A avó da menina</b>
SP2	<b>Avó</b>
SP3	<b>É neta dela.</b>
SP5	Alguma coisa.

**Fonte:** próprio autor

Essa pergunta lida com a atenção que os participantes deram aos personagens e as relações entre eles. Romanza e a avó são as personagens principais da trama, e as duas que aparecem em mais cenas. Essa informação pode ser percebida tanto através dos diálogos entre as personagens quanto através da audiodescrição.

Praticamente todos e todas os/as participantes acertaram essa questão, com exceção de SP5. A participante SP5 demonstrou bastante dificuldade em se expressar e um comprometimento cognitivo maior em relação aos outros participantes. Esse fator refletiu de forma contundente na geração dos dados e mostrou que, ainda que a AD tenha conseguido, em alguns momentos, chamar sua atenção, seu entendimento com relação à narrativa não tenha sido o mesmo dos outros participantes. Contudo, não quero dizer com isso que a audiodescrição não seja eficiente para pessoas com deficiência intelectual moderada ou severa, muito pelo contrário, o exemplo de SP5 mostra que a AD também a ajudou a prestar atenção e a querer se comunicar para contar a narrativa.

A resposta de SP3 faz sentido pois estava falando da menina em relação à mulher.

Nesse sentido, a resposta esperada, de que a senhora rezando é avó da menina, foi percebida por praticamente todos os participantes, com exceção, como dito acima, de SP5. No Distrito Federal 4 colaboradores responderam ao esperado, bem como os 4 usuários de Belém, os 4 de Florianópolis, os 4 de Salvador e 3 de São Paulo.

Assim, temos:

Tabela 13: Porcentagem às respostas da pergunta 3 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
----	----	----	----	----	-------

100%	100%	100%	100%	75%	95%
------	------	------	------	-----	-----

Fonte: próprio autor

No geral, 95% dos participantes associaram a senhora como sendo a avó de Romanza.

Tabela 14: Respostas às pergunta 4 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 4 - A senhora tem uma saúde boa ou não? Por que você acha isso?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Balança a cabeça negativamente./ Porque botou o cigarro assim na boca e começou a tossir. E tomou o remédio.</b>
DF2	Balança cabeça positivamente.
DF3	Sim.
DF4	<b>Não, porque ela fica tossindo.</b>
BL1	<b>Não</b> [não responde o porquê]
BL2	Sim. [Quando ela toma o remédio, significa que ela tem boa saúde?] (Balança a cabeça positivamente)
BL3	<b>Não, porque ela fuma.</b>
BL4	Tem.
FL1	Tem [Quando a pessoa tosse, é bom ou ruim?] Ruim [Então, ela tem saúde boa ou ruim?] Ruim.
FL2	Sim. [Quando ela tosse, é boa saúde?] Ela fuma cigarro. [E isso é bom ou ruim?] Ruim.
FL3	(Balança a cabeça positivamente).
FL4	<b>Não. Porque ela perdeu o marido e depois ela viu a foto dela com o marido.</b>
SA1	<b>A saúde dela não é boa não, porque quando ela fumava ela ficou assim.</b>
SA2	Tem.
SA3	Não sei
SA4	<b>Não, ela tossia, fumava aí depois ela botou o remédio e aí tossia.</b>
SP1	<b>Assim, ter tem, mas ela tá doente, tá com tremedeira, dores. Triste por causa do marido, tão sozinha, só tem a neta.</b>
SP2	<b>Não.</b>
SP3	<b>Não, porque eu acho que é muito sofrimento que ela fez. Acho que ela viu as almas do marido dela e da mãe dela.</b>
SP5	É, alguma coisa. É tá bem.

Fonte: próprio autor

Essa questão tem a ver com a percepção do participante quanto à condição de saúde da avó. Nesse sentido, a expectativa é de que os participantes percebessem que a avó estava mal de saúde tanto pelas suas ações no início do filme, quando toma o remédio, quanto pela



conversa com o personagem Percival, quando ele a pergunta como estão as dores e as tremedeiras. Apenas SP1 se referiu à conversa com Percival. Todos(as) os(as) outros(as) participantes entenderam que, porque ela fumava e tossia, não teria boa saúde.

*A priori* essa questão é de fácil percepção, uma vez que a avó deixa claro nas suas ações que não demonstra boa saúde, ao tomar remédio e a tossir muito. Entretanto, ao contrário do estudo de Carneiro (2015), em que todos os participantes coincidiram com a resposta esperada, no atual trabalho, nem todos os participantes relacionaram as informações dadas pela narrativa com o fato em si. No Distrito Federal, apenas 2 usuários perceberam que a avó estava doente, assim como os 2 em Belém. Já Florianópolis apenas 1 colaborador interpretou da forma esperada, sendo que 2 em Salvador perceberam, assim como 3 de São Paulo.

Assim, temos a seguinte porcentagem:

Tabela 15: Porcentagem às respostas da pergunta 4 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	50%	25%	50%	75%	50%

Fonte: próprio autor

No geral, 50% dos participantes, ou seja, 10 usuários, entenderam que a avó não tinha boa saúde, seja porque fumava e tossia ou porque tomava remédios.

Os números acima foram menores que o estudo de Carneiro (2015), pois enquanto na pesquisa anterior tivemos 12 participantes, e os 12 responderam ao esperado, no atual trabalho tivemos 10 respostas esperadas de um montante de 20 alunos. A AD aqui não se propôs a interpretar essa informação de forma explícita, uma vez que entendemos que a condição física e o comportamento da avó eram muito claros. Entretanto, existe um distanciamento perfilar entre os dois estudos, já que, em Carneiro (2015), os participantes, em sua grande maioria, eram pessoas com deficiência intelectual leve, e tinham em suas famílias estímulos que muitos dos participantes da atual pesquisa não tem. Por exemplo, 3 dos 4 participantes de Belém tem comprometimento cognitivo por limitação de estímulos. Esse fator influencia, de forma direta, na forma como estes usuários lidam com o seu redor, uma vez que são entendidos como pessoas que não são capazes de “fazer sozinhos” qualquer atividade que lhes é apresentada.

Tabela 16: Respostas às pergunta 5 do questionário de Águas de Romanza

Pergunta 5 - Quem é o santo pra quem a senhora reza?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	Não lembro
DF2	Não lembro
DF3	Antônio.
DF4	<b>São José</b>
BL1	Antônio
BL2	Pra Jesus.
BL3	Santo Antônio.
BL4	É difícil.
FL1	Chuva [Como é o nome do santo?] Não sei.
FL2	Maria
FL3	<b>São José</b>
FL4	Não lembro
SA1	Não lembro
SA2	Santo Antônio
SA3	Não lembro
SA4	<b>São José</b>
SP1	Maria José. [Não] São Francisco.
SP2	Jesus
SP3	Não lembro
SP5	<b>São José.</b>

Fonte: próprio autor

Todo o filme está envolto de elementos divinos e sobrenaturais. Nesse sentido, o santo para quem a avó reza, na primeira cena, em que ela aparece é um personagem importante para a obra, pois a crença de que a chuva cai, recai sobre a providência divina de São José. Não apenas pelo contexto entendo a importância desse personagem, há ainda o *close* que a câmera enquadra o santo quando a avó reza, dando mais ênfase à presença dele. A pergunta 5 objetivou analisar se os participantes percebem esse santo como um personagem importante a ponto de notarem sua presença e fazer a relação entre o santo e a esperança da chuva. Essa pergunta buscou saber se os usuários conseguiam, também, lembrar o nome do santo. Apenas 4 participantes de 20 conseguiram lembrar. A audiodescrição mencionou o santo apenas nos momentos em que o personagem apareceu, que foram poucas vezes.

Os participantes que lembraram o nome do santo não informaram a relação que ele tem com a chuva, mas perceberam a presença do personagem. FL1, ao responder à pergunta, falou a palavra “chuva”, o que poderia ser um indício de conexão entre o santo e o “poder” que este tem para fazer chover. Ainda assim, quando perguntado sobre o santo em si, o usuário não deu maiores explicações ou informações.

A resposta esperada para essa pergunta era o nome do Santo, nesse caso, São José. DF4, FL3, SA4 e SP5 foram os participantes que conseguiram lembrar o nome do santo.

Assim, temos:

Tabela 17: Porcentagem às respostas da pergunta 5 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	0%	25%	25%	25%	20%

Fonte: próprio autor

Apenas 20% dos participantes, no geral, conseguiram lembrar o nome do personagem de São José.

Tabela 18: Respostas à pergunta 6 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 6 - Quem é o homem que passa pela sala enquanto a senhora reza? Ele está vivo?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>O marido dela./ Não.</b>
DF2	(Não sabe o que é da senhora.) Tá vivo.
DF3	<b>Antônio.</b> / Sim
DF4	<b>O marido dela.</b> [Como é o nome dele, você lembra?] <b>Antônio.</b> [Ele tá vivo ou morto?] <b>Tá morto.</b>
BL1	<b>Antônio. Tá morto.</b>
BL2	É o... esqueci o nome... esqueci [Ele tá vivo?] Tá.
BL3	<b>O marido dela. Antônio. Tá morto.</b>
BL4	É difícil. [O Antônio tá vivo?] Tá.
FL1	<b>É o vô da menina.</b> [E o vô da menina tá vivo?] <b>Morreu.</b>
FL2	Não lembro o nome dele. [Tá certo. Mas você lembra desse homem passando?] Sim, lembro. [Certo. O nome dele é Antônio. O Antônio tá vivo?] <b>Não. Tá morto.</b>
FL3	(Não responde) [Você lembra o nome dele?] (Balança a cabeça negativamente) [É o Antônio. Ele tá vivo?] (Balança a cabeça positivamente)
FL4	É Jesus [Não, esse homem passa com a enxada na mão e ela fala o nome dele, você lembra?] Não, não lembro. [E ele tá vivo?] Sim, ele tá vivo.
SA1	Eu acho que é o namorado ou da avó ou de Romanza. [Ele tava vivo?] Era vivo, porque na parede era uma sombra.
SA2	<b>Marido dela.</b> [Você lembra o nome dele?] Não. [Ele tá vivo ou morto?] <b>Morto</b>
SA3	<b>Antônio.</b> [Ele é o que dela?] <b>Marido.</b> [Ele tá vivo?] Não sei.
SA4	<b>É o marido dela. Falecido.</b> [Você lembra o nome dele?] Não.

SP1	É um homem bonito. [Você lembra como ela chama ele?] (Respira fundo) [Você sabe o que ele é da avó?] Eu acho que é o marido... Não sei, eu acho que é o filho. [Ele tá vivo?] Parecia que está.
SP2	São José. [Não, ali é o Antônio. E ele tá vivo?] Tá. [Você acha que Antônio é o que dela?] Marido.
SP3	<b>A alma do marido dela.</b> [Você lembra o nome dele?] Esqueci.
SP5	Pai [E ele tá vivo?] <b>não, morto.</b>

Fonte: próprio autor

Essa pergunta objetivou verificar se os participantes entendem que o homem que passa pela sala é um espírito. A pesquisa de Carneiro (2015) indicou que o termo utilizado para a descrição da condição do personagem não foi eficaz para essa percepção por parte dos participantes. A palavra “vulto”, utilizada no roteiro comercializado, muitas vezes foi confundida ou nem sequer entendida pelos usuários. Nesse sentido, o novo roteiro descreve esse personagem como “espírito”, pois entendeu-se que é uma palavra mais usual no cotidiano em geral. Ainda assim, muitos participantes não perceberam que o homem não estava vivo. Quer porque se distraíram, como no caso de SA3, que ela conseguiu lembrar o nome do personagem, mas, no momento da audiodescrição, foi interrompida por pessoas que entraram na sala, e acabou se distraindo, quer porque, de fato, não perceberam a relação de não vivo do personagem. No caso de DF3, não houve interrupções, mas o participante, em certos momentos do filme, desviou o olhar da tela e se mostrou sonolento também. Assim, é possível que neste trecho ele tenha se distraído, pois conseguiu lembrar o nome do personagem, mas não percebeu que estava morto.

No que se refere à relação do Antônio com a avó, SP4 não percebe que o espírito do homem que passa é do marido da avó. A participante, ao assistir ao filme, se mostrou bastante dispersa e desviou o olhar por diversas vezes.

Há, nessa pergunta, três informações esperadas, sendo elas o nome do personagem Antônio, a relação de parentesco dele com a avó e a condição de espírito do personagem. O nome de Antônio pode ser percebido tanto pela fala da avó quanto pela audiodescrição no decorrer do filme. A relação que Antônio tem com a avó não é dada explicitamente nas cenas, fazendo com que o espectador perceba essa informação por inferência. Já a informação de que Antônio está morto recai tanto no *input* visual, sendo a cena explícita quando ele passa pela sala “aparecendo e desaparecendo” e pela carga semântica da palavra “espírito”, que exprime a condição de morto de uma pessoa.

Assim, as porcentagens para as perguntas são:

Tabela 19: Porcentagem às respostas da pergunta 6 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
<b>NOME DO PERSONAGEM ANTÔNIO</b>					
50%	50%	0%	25%	0%	25%
<b>GRAU DE PARENTESCO COM A AVÓ</b>					
50%	25%	25%	75%	25%	40%
<b>CONDIÇÃO EXISTENCIAL DE ANTÔNIO</b>					
50%	50%	50%	50%	50%	50%

Fonte: próprio autor

Em termos gerais, 25% dos participantes lembraram o nome de Antônio, ou seja, apenas 5 participantes, de um total de 20, fixaram o nome do personagem. Já 40% entenderam que o homem era o marido da avó, levando a um total de 8 participantes. Essa informação, apesar de não ser dada verbalmente, foi percebida por uma quantidade maior que a pesquisa de Carneiro (2015). No estudo anterior, apenas 3 alunos, de um total de 12 - 25% -, perceberam que Antônio era o marido da avó. Ainda que o roteiro não tenha sido modificado drasticamente nesta cena, é importante perceber que o roteiro, de forma geral, contribuiu para que os participantes fizessem essa relação. Já na última indagação, metade dos participantes deram a resposta esperada, informando que Antônio estava morto. A troca de termos entre os roteiros, de “vulto” para “espírito”, para a condição do personagem também contribuiu para que os participantes percebessem a informação de forma mais eficiente. Enquanto em Carneiro os 8 participantes perceberam que Antônio estava morto, no presente trabalho 10 usuários assimilaram essa informação. Ainda que o número não seja muito maior, no estudo de Carneiro, foi necessário fazer vários questionamentos para entender que os participantes entendiam o que era um vulto, enquanto, no atual trabalho, a palavra “espírito” não suscitou dúvidas entre os participantes.

Tabela 20: Respostas à pergunta 7 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 7 - Quem é o casal na foto da parede da sala da senhora?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>Ela e o marido dela.</b>

DF2	Não sabe.
DF3	<b>Ela e Antônio</b>
DF4	<b>É ela e o marido</b>
BL1	Antônio [E a mulher da foto, quem é?] [Não responde]
BL2	É o Francisco [Quem é o Francisco?] É ele... É o Antônio.
BL3	<b>É ela e o Antônio</b>
BL4	(Não responde)
FL1	<b>É ele e ela.</b> (O vô e a vó)
FL2	Antônio. [E a moça da foto, quem é?] A mãe dela. [A mãe de quem?] Da filha dela. [Mas o Antônio é o que dessa senhora?] Marido.
FL3	<b>É a vó e o vô.</b>
FL4	<b>É o marido dela e ela.</b>
SA1	<b>Era ela mesma</b> [E o homem que está do lado dela?] <b>Ele mesmo que tá na foto.</b> [E ele é o que dela?] Eu acho que é o namorado da avó.
SA2	Os pais dela
SA3	<b>Ela e ele.</b>
SA4	<b>Ela e o marido.</b>
SP1	<b>Ela e o marido.</b> [E você acha que o marido dela tá vivo ou morto?] <b>Morto.</b>
SP2	O Antônio. [E a mulher?] Maria [Quem é Maria? Se o Antônio é marido da avó, quem é que está com ele na foto?] Não lembro
SP3	O marido dela. [E a mulher que tá do lado dele?] A mãe dela.
SP5	A mãe e o pai

Fonte: próprio autor

Neste ponto, os participantes deveriam associar a avó com o Antônio, identificando os dois na foto da parede. Ainda que nem todos tenham dado a resposta esperada, eles perceberam que Antônio estava na foto, ainda que muitos não o tenham identificado na cena anterior. BL1 não demonstrou distração durante a exibição do filme, nem mesmo houve interrupções que pudessem ocasionar alguma dispersão, por exemplo. A participante, de fato, não identificou a mulher que estava na foto como sendo a avó, mas percebeu que o homem era o Antônio. FL2 indica que quem está na foto é a mãe de Romanza, a filha da avó. Ela também não sofre nenhuma dispersão ou interrupção durante a exibição, o que indica que a usuária de fato não percebe a avó na foto. SA1 entende que quem está na foto é Antônio e a avó, mas não percebe a relação que eles têm, mesmo na foto. Já SP2, da mesma forma que SA1, não percebe que é a avó que está ali. Quando faço a pergunta “Quem é Maria?”, a participante não sabe responder, fica bastante tempo calada, tentando pensar quem seria Maria. Em alguns casos, onde Vida Maria foi passado antes de Águas de Romanza, os

participantes resgataram o nome Maria diversas vezes quando eram perguntados pela avó ou pela própria Romanza. É possível que o nome Maria tenha sido um resgate da participante para nomear a avó. Mas como ela não confirmou, não posso atestar a hipótese. SP3 indicou que quem estava na foto era a mãe da avó, mas não demonstrou estranheza ao dizer que Antônio estava na foto com sua “sogra”, uma vez que ele entendia que Antônio era o marido da avó.

A audiodescrição é bem clara quando indica que quem está na foto é a avó e Antônio, o que significa que os participantes não fixaram essa informação, ainda que tenha estado explícita.

Nesse sentido, 3 participantes do DF perceberam a informação, 1 de BL, 3 de FL, 3 de SA e 1 de SP. A porcentagem de respostas esperadas à pergunta segue:

Tabela 21: Porcentagem às respostas da pergunta 7 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	25%	75%	75%	25%	55%

Fonte: próprio autor

Assim, 55% dos participantes, ou seja, 11 usuários, perceberam a avó e Antônio na foto da parede. Essa pergunta ainda resgata informações da pergunta anterior, mas objetivou analisar se os participantes associaram a avó e Antônio à imagem na parede. Ainda que do montante total, 20 colaboradores, apenas 11 tenham feito a associação esperada, essa quantidade de participantes passa da metade, o que mostra resultados similares ao de Carneiro, pois 8 alunos, na sua pesquisa, também fizeram a mesma relação entre os personagens e a foto.

Tabela 22: Respostas à pergunta 8 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 8 - O que a menina quer ver e nunca viu?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Não lembro.
DF2	(Não sabe)
DF3	O arco-íris
DF4	<b>A chuva</b>
BL1	Ela fica na rede. [Quando ela fica deitada na rede, ela quer ver o que?] (Não responde)
BL2	O teto
BL3	<b>Chover</b>

BL4	Ela não viu. Ela tava dormindo.
FL1	<b>Chuva</b>
FL2	Do céu. O arco-íris.
FL3	(Não responde)
FL4	<b>A chuva</b>
SA1	<b>A chuva</b>
SA2	O espírito da mãe e do avô
SA3	<b>Chuva</b>
SA4	<b>Chuva</b>
SP1	<b>A natureza dela. O céu, a vida, a terra, as nuvens. [Mas se ela estava olhando para o céu, como ela nunca viu nada disso?] Ela fala pra avó como é que fazia as nuvens, e ela fala a história da terra, do solo, do vapor. As nuvens carregadas, aí chove, não onde que a avó tá, o do outro lado, que parecia o portal.</b>
SP2	O sol
SP3	<b>Eu acho que é a chuva</b>
SP5	Olhando o céu

Fonte: próprio autor

Essa pergunta está relacionada com a segunda pergunta, pois a intenção era saber se os participantes entenderam o tema do filme e se eles compreenderam que a chuva tem papel importante na narrativa. SP1 percebeu pontos que serão tratados em uma questão mais adiante, como o fato de onde a avó está não estar chovendo. Entendi que a resposta dessa participante atendia a pergunta, pois ela envolve o momento que chove, e os elementos da natureza que rodeiam a menina, associando à história que a avó contou.

Assim como São José, também interpretei neste trabalho a chuva como personagem importante, esperado. A avó apenas estará satisfeita quando a neta conhecer a chuva, principalmente, por esperar e saber que não estará mais viva dentro em breve.

Essa questão foi considerada de fácil percepção, ainda assim nem metade dos participantes conseguiram fazer a associação esperada, sendo 1 participante do DF, 1 de BL, 2 de FL, 3 de AS e 2 de SP. Assim, a porcentagem das respostas esperadas é:

Tabela 23: Porcentagem às respostas da pergunta 8 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	25%	50%	75%	50%	45%

Fonte: próprio autor



A porcentagem geral de 45%, ou seja, 9 usuários, é coerente com a porcentagem geral da segunda pergunta, que também foi de 45%, o que mostra que apenas 9 participantes do total entenderam que a chuva é importante para a menina. No estudo de Carneiro, 11 dos alunos perceberam esta informação. Vale lembrar que o estudo de 2015 pretendeu identificar lacunas do roteiro, bem como avaliar a percepção dos participantes com e sem audiodescrição. Carneiro deixa claro a fragilidade dos resultados, uma vez que os filmes foram passados 2 vezes, uma sem o recurso da AD e outra com. Essa metodologia pode ter influenciado nas respostas dos colaboradores na segunda vez que assistiram. Entretanto, entendemos que os resultados do atual trabalho são autênticos, pois não houve uma segunda etapa de exibição, logo, as respostas esperadas dadas são, de fato, as percepções dos colaboradores a partir da exibição do curta com a AD proposta.

Tabela 24: Respostas à pergunta 9 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 9 - Quanto tempo não chove?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Muito tempo.</b>
DF2	2 meses.
DF3	Não sei
DF4	<b>Há 6 anos.</b>
BL1	(Não responde)
BL2	(Não responde)
BL3	<b>6 anos</b>
BL4	(Não responde)
FL1	Mais de dias.
FL2	1 mês
FL3	Não lembro
FL4	Não lembro
SA1	Eu vi que ela falou que não chovia. [Mas você lembra há quanto tempo ela diz que não chove?] Eu vi, ela falou que não chovia.
SA2	<b>Uns 20 anos</b>
SA3	(balança a cabeça negativamente)
SA4	1 mês
SP1	<b>Mais de 5 anos, o homem falou.</b>
SP2	Não lembro
SP3	Ela falou que não chove há tanto tempo (estala os dedos).
SP5	Alguns dias, 2 dias.

Fonte: próprio autor

Para essa pergunta, os participantes precisaram prestar atenção não só na AD, mas, principalmente, no diálogo dos personagens. O objetivo dessa questão era perceber se os

participantes estavam atentos às informações que eram passadas não apenas pela audiodescrição. Ainda que o filme apresente poucos diálogos, a ideia era entender se a memória dos usuários das APAEs se concentraria em informações que levassem ao desfecho do filme.

A resposta esperada para essa pergunta não necessariamente deveria ser a informação exata que a avó dá, que eram 6 anos, mas sim observar se os participantes entendiam que não chovia há muito tempo naquele local. Por esta razão, as respostas de DF 1 e SA2 foram consideradas válidas.

A pequena porcentagem dessa pergunta mostra que os participantes, apesar de assistirem ao filme com aparente atenção, não estavam focando em informações específicas, ou não se importaram em dar atenção aos diálogos do filme ou, ainda, suas memórias não detiveram as informações esperadas. A porcentagem a seguir se refere ao montante de respostas dadas esperadas de 2 participantes no DF, 1 em BL, 1 em SA e 1 em SP.

Tabela 25: Porcentagem às respostas da pergunta 9 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	0%	25%	25%	25%

Fonte: próprio autor

Ainda que apenas 25% dos participantes tenham percebido a informação passada, aqueles colaboradores que não perceberam a grande quantidade de tempo que não chovia perceberam que não chovia no local, o que significa dizer que esse dado da narrativa foi apreendido.

Tabela 26: Respostas à pergunta 10 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 10 - Quando é que a avó disse que vai chover?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	Não lembro
DF2	6 dias
DF3	[repete a pergunta, mas não responde]
DF4	<b>No dia do São José.</b>
BL1	A avó diz que vai chover aí chega no dia e não chove. [Mas a avó disse que esse dia aí seria dia de que?] [Não responde]
BL2	Temporal
BL3	Não lembro
BL4	(Não responde)
FL1	<b>Dia de José</b> (São)

FL2	Não lembro
FL3	(Não lembra)
FL4	(Balança a cabeça negativamente)
SA1	É 2 meses
SA2	Não sei o que ela falou não.
SA3	São Bento
SA4	<b>Na festa do São José</b>
SP1	Um dia. [Mas que dia é esse?] <b>Dia do santo lá.</b> Esqueci de novo o nome.
SP2	Não lembro
SP3	Primavera
SP5	Tem sol. [Mas que dia vai chover?] Depois.

Fonte: próprio autor

Assim como a pergunta anterior, essa pergunta também objetivou entender se os participantes assimilariam a informação requerida através do diálogo entre os personagens. Poucos foram os participantes que lembraram ou perceberam a resposta dada pela avó. A narrativa de *Águas de Romanza*, como visto, gira em torno da expectativa da chuva que há anos não cai, e que a avó promete que a menina, protagonista, verá pouco em breve. Santo José, tão presente no decorrer da história, é a representação dessa esperança, pois é através de seu poder que a água cairá do céu. Desse modo, entendo que a audiodescrição auxilia os espectadores no melhor entendimento, mas sua percepção da obra como um todo é de suma importância para que o conjunto AD + filme seja efetivo.

Ainda que a avó tenha citado São José em alguns momentos da trama, e que a AD tenha indicado a presença do santo no início do filme, os participantes não perceberam ou não lembraram que era no dia de Santo Antônio que cairia a chuva.

De 20 participantes, apenas 4 participantes retiraram do diálogo entre a avó e Romanza essa informação. SP1 não lembrou o nome do santo, mas conseguiu recuperar que era no dia de um santo que choveria.

Assim, temos 1 resposta esperada de DF, 1 de FL, 1 de Salvador e 1 de São Paulo.

Em porcentagem, temos:

Tabela 27: Porcentagem às respostas da pergunta 10 do questionário de *Águas de Romanza*

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	0%	25%	25%	25%	20%

Fonte: próprio autor

20% dos participantes lembraram do diálogo da avó com a menina. Essa pergunta não foi feita na pesquisa de 2015, mas senti a necessidade de entender até que ponto os participantes perceberiam a importância de São José na trama, seja pelo diálogo dos personagens, seja pela audiodescrição. Não podemos estabelecer o motivo pelo qual os usuários das APAEs não fixaram o personagem em questão, pode ser por falta de atenção, por não terem escutado bem o diálogo, ou porque, de fato, não entenderam que o santo era um personagem chave que permitiria que a chuva acontecesse.

Tabela 28: Respostas à pergunta 11 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 11 - Quem é o homem que chega na carroça? Qual o nome dele?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Não lembra
DF2	[Não lembra]
DF3	São José.
DF4	<b>Percival</b>
BL1	Carroça... ele entrou na casa. [Muito bem! Como é o nome dele?] Maria de... (balança a cabeça negativamente)
BL2	[Não lembra]
BL3	<b>Percival</b>
BL4	É muito difícil
FL1	Não sei.
FL2	Antônio.
FL3	Não lembro
FL4	Não lembro
SA1	Esqueci o nome.
SA2	Na verdade, acho que é irmão do marido dela. [Você lembra o nome dele?] Não.
SA3	(Balança a cabeça negativamente)
SA4	Não lembro
SP1	É muita gente, não lembro.
SP2	Antônio. [Não, Antônio era o outro] São José.
SP3	Acho que é o tio dela. [Você lembra o nome dele?] Nome não lembro, só sei que é o tio.
SP5	Difícil.

Fonte: próprio autor

A pergunta acima objetivou perceber se os participantes lembrariam o nome do personagem Percival que, assim como Romanza, não é um nome comum. Ao contrário da alcunha de Romanza que foi repetida diversas vezes na audiodescrição, o de Percival não foi porque o personagem apenas aparece em 3 cenas e, acredito, não foi suficiente para que os

usuários fixassem seu nome como o de Romanza, que teve uma maior porcentagem nas respostas esperadas dadas.

Levando em consideração os argumentos de Carneiro (2015, p.162), o nome do personagem apenas aparecia no diálogo do filme e em um único momento no roteiro da AD, assim, entendo ter sido importante mencionar o nome desse personagem assim que ele apareceu. Ainda assim, por ser um nome incomum e ter sido mencionado menos vezes, porque apesar de a AD ter mencionado mais vezes neste novo roteiro, Percival aparece já no final do filme e em algumas cenas. Apenas 2 participantes lembraram do nome de Percival, BL4 e DF3. Aqui posso supor que, por não ser um nome comum e pelo fato de o personagem não ser um dos principais para a trama, os participantes não fixaram seu nome.

A porcentagem então, é:

Tabela 29: Porcentagem às respostas da pergunta 11 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	25%	0%	0%	0%	10%

Fonte: próprio autor

De forma geral, apenas 10% dos participantes lembraram o nome de Percival. Os resultados de Carneiro também mostraram baixo número de acertos para esta pergunta, o que nos leva a crer que mesmo com a AD explicitando o nome do personagem, os participantes continuam tendo dificuldade em relacionar seu nome.

Tabela 30: Respostas à pergunta 12 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 12 - O que a senhora quer que o homem da carroça ajude ela a fazer para a menina?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	É difícil lembrar (sorri)
DF2	Pra sentar
DF3	Pensando.
DF4	Ver o filho dela.
BL1	Vai levar a avó pra menina pegar água no balde. Aí ela sentada, o poço. Aí ele tira o chapéu e entra na casa.
BL2	Pra brincar
BL3	<b>Pra ele levar ela pra outra cidade pra ir ver a chuva.</b>
BL4	É muito difícil
FL1	<b>Chuva</b>
FL2	Ajudar a menina. [A fazer o que?] O abraço.
FL3	Eu não lembro

FL4	Ajudar a neta [A fazer o que?] Pra procurar a mãe dela.
SA1	<b>Ajudar a menina a ver a poça de água.</b>
SA2	<b>Que a tia falou uma coisa interessante, porque a menina morava com a mãe, o pai e avó e a menina, quatro pessoas. Aí o Percival foi pra casa da tia porque ele ouviu o chamado da mãe pra ir pra casa da avó pra chamar a menina pra menina se molhar.</b>
SA3	<b>Pra levar ela pra ver a chuva</b>
SA4	<b>Pra ele ir pra um lugar onde tem a irrigação pra menina ver o que é chuva.</b>
SP1	<b>Eu acho que é aquele portal, por onde vem a chuva.</b>
SP2	Não lembro
SP3	<b>Pra ir lá no... Esqueci o nome do bairro que é pra ir.</b>
SP5	<b>Planta, molhou tudo.</b>

Fonte: próprio autor

Essa é mais uma pergunta que requereu dos participantes a recuperação de informações da memória recente. Essa informação só pode ser retirada a partir do diálogo da avó com o Percival, onde a avó pede que o amigo a leve para outro local para que a menina pudesse “conhecer” a chuva.

As respostas de FL1 e SP5 foram consideradas esperadas, pois os dois participantes apresentaram muita dificuldade em se expressar, o que me levou a interpretar suas respostas a partir de palavras soltas, algumas vezes. Como a pergunta não dá margem para muitas respostas, a não ser se fossem fora de contexto, o fato de os participantes relacionarem o personagem Percival com a chuva e a menina já mostrou um indicativo de que podem ter compreendido que foi ele quem as levou, Romanza e a avó, até a plantação.

Todos os participantes de Salvador conseguiram reter a informação passada no diálogo, o que me faz refletir sobre a atenção dada no momento em que assistiram ao filme, pois foi no mesmo diálogo que a avó indicou há quanto tempo não chovia no local e, ainda assim, os participantes, mesmo os de Salvador, não retiveram tal informação. É pertinente inferir que os participantes relacionaram este momento da narrativa com o fato de que foi Percival quem levou a avó e Romanza na sua carroça até o Chapadão da Russa. Assim, juntamente com o diálogo e a cena na carroça, os usuários compreenderam o pedido da avó.

Nesse sentido, tivemos 1 resposta esperada em BL, 1 em FL, 4 em AS e 3 em SP.

Como porcentagem, temos:

Tabela 31: Porcentagem às respostas da pergunta 12 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
0%	25%	25%	100%	75%	45%

Fonte: próprio autor

45% dos participantes lembraram, a partir do diálogo da avó com Percival, que ele deveria levar a avó e Romanza até outro local. De 20 participantes, 9 lembraram da informação passada pela avó no diálogo com Percival. Essa informação não estava na AD, apesar de Carneiro (2015) sugerir que estivesse, mas entendi que estaria tirando do espectador a possibilidade de captar essa informação através do diálogo, que é bastante claro. As informações inseridas na AD foram indicadas quando as cenas fossem mais abstratas ou menos verbais. Assim, não busquei subestimar o público alvo, fazendo com que eles(as) pudessem exercitar a memória e atenção de fatos explícitos na narrativa por si mesmos.

Tabela 32: Respostas à pergunta 13 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 13 - Quem é a mulher que a senhora vê se debruçando na rede enquanto a menina dorme?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>A mãe da menina.</b> [A mãe da menina tá viva?] <b>Não.</b>
DF2	Fechando a cortina. [Essa é a avó. Mas e a moça que tá perto da menina, quem é?] [Não lembra]
DF3	<b>A mãe.</b> [Ela tá viva?] Sim.
DF4	<b>É a mãe</b> [A mãe dela tá viva?] <b>Morta</b>
BL1	<b>Essa moça a avó olhou e essa moça era a mãe.</b> [A mãe tá viva ou tá morta?] <b>Tá morta.</b>
BL2	O vô. (repite a pergunta) <b>A mãe.</b> [A mãe tá viva ou tá morta?] <b>Morta.</b>
BL3	<b>A mãe da menina. Tá morta.</b>
BL4	Ela tava dormindo. [E quem é a moça que olha pra menina?] Maria José. [Não, ali é a mãe da menina. E ela, a mãe, tá viva ou morta?] Viva.
FL1	<b>É a mãe da menina.</b> [E a mãe da menina tá viva?] <b>Morreu</b>
FL2	<b>A mãe dela.</b> [A mãe da menina?] (Balança a cabeça positivamente) [E ela tá viva?] <b>Não, tá morta.</b>
FL3	<b>É a mãe.</b> [E a mãe da menina tá viva?] (Balança a cabeça positivamente)
FL4	<b>É a mãe da menina.</b> [E a mãe da menina tá viva?] Tá viva.
SA1	<b>Era a mãe de Romanza.</b> [E ela tá viva ou morta?] <b>Morta né.</b>
SA2	<b>A mãe dela.</b> [E a mãe dela tá viva?] <b>Não.</b>
SA3	<b>A mãe</b> [Ela tá viva?] Não sei
SA4	<b>A mãe de Romanza.</b> [E a mãe tá lá mesmo?] <b>Não, morta.</b>
SP1	Eu acho que ela viu o espírito do marido, acho. [Ali é a mãe

	da Romanza. Você acha que ela está viva ou morta?] <b>Morta.</b>
SP2	A irmã da menina [E ela tá lá mesmo? Ela tá viva?] <b>Não.</b>
SP3	<b>A filha da avó.</b> [A filha da avó seria o que da menina?] Sobrinha. [Você quer dizer tia?] Isso, tia. [E a tia tá viva?] <b>Tá morta.</b>
SP5	(fala algo que não consigo entender). [E essa mulher tava viva ou morta?] Viva.

Fonte: próprio autor

Essa pergunta buscou atestar se a descrição feita no roteiro novo faria com que os participantes entendessem que a mulher que aparece no quarto de Romanza é sua mãe e que ela está morta. Assim como na descrição de Antônio, optei por descrever os dois como espíritos, para que não houvesse confusão semântica por parte dos participantes, como ocorreu nos estudos de Carneiro (2015).

Aqui, a primeira pergunta é apoiada tanto na AD, que indica que a mulher é a mãe de Romanza, como pela história da avó, que mostra a mãe, ainda viva, com Romanza bebê nos braços. Nenhum participante retomou a cena da história da avó, o que me leva a crer que suas respostas se basearam na descrição da AD. Com exceção de SP3 que entende que a mulher está morta, mas não relaciona a mulher como mãe de Romanza, a maioria dos participantes entendeu a relação da mulher com a menina.

A segunda pergunta diz respeito à condição da mulher, em que esta é um espírito que a avó vê. Apesar de terem respondido o esperado, que a mulher é mãe de Romanza, os participantes DF3, FL3, FL4 e SA3 não perceberam que a mulher estava morta. No caso de SA3, a participante não responde sim ou não, mas responde que não sabe se ela está viva ou morta. Esse fato pode ter sido decorrente das distrações ocorridas durante a exibição do filme. A usuária, em alguns momentos, desviou o olhar para ver as pessoas que passavam pela sala.

Assim, para a primeira pergunta temos o total de 15 respostas esperadas dadas. Já para a percepção de se a mulher estava morta, temos o total de 13 respostas esperadas dadas.

A porcentagem dessas perguntas está em:

Tabela 33: Porcentagem às respostas da pergunta 13 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
QUEM ERA A MULHER DEBRUÇADA NA REDE?					
75%	75%	100%	100%	0%	70%
ELA ESTÁ VIVA?					



50%	75%	50%	75%	75%	65%
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: próprio autor

De modo geral, 70% dos participantes entenderam que a mulher no quarto da menina era sua mãe e 65% perceberam que ela era um espírito. Em momento nenhum do filme as informações são dadas explicitamente, justificando sua inserção na audiodescrição. Entendo que a mulher é mãe de Romanza pois durante a contação da história da chuva pela avó podemos ver a presença da mãe da menina, bem como a presença do avô. A mãe de Romanza a segura no colo e é assim que fazemos a associação entre as personagens. Já o fato de a mãe estar morta é indicado pela sua aparição e desaparecimento na cena em que Romanza dorme na rede. Isso fica claro quando a avó a observa da porta, e vai embora quando o espírito da mãe desaparece.

Em comparação com o trabalho de Carneiro, essas informações foram melhor percebidas com o novo roteiro. A AD se mostrou mais clara com o emprego do adjetivo “espírito”, o que foi mais eficaz que a descrição feita para pessoas com deficiência visual, que indicava a mulher como “transparente”. É importante destacar, porém, que nenhum participante de São Paulo concluiu que a mulher era mãe de Romanza, levando em consideração que a resposta de SP5 foi difícil de ser compreendida, anulando o dado.

Tabela 34: Respostas à pergunta 14 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 14 - O que são os desenhos no quarto da menina?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	A mãe e a menina. [A menina tava acordada de verdade?] <b>Tava sonhando.</b>
DF2	O negócio lá, que apareceu lá. [A menina estava acordada?] Tava.
DF3	Tá acordada. Desenho de verdade.
DF4	<b>Espírito. Ela tá dormindo né, aí ela sonhou.</b>
BL1	<b>Ela tá dormindo na rede, acordou e abriu os olhos na história.</b>
BL2	São os bonecos. [A menina tá acordada mesmo?] Tá.
BL3	É o desenho que a avó dela fez.
BL4	A boneca. Tem a flor. [A menina está acordada mesmo naquele momento?] Tá.
FL1	<b>Tá sonhando.</b> [Mas ela tá sonhando ou está acordada?] Sonhando, depois acordou.
FL2	<b>Ela tá dormindo.</b> [E os desenhos são o que?] Desenhos da camisola. É Jesus. [Você me disse que ela tava dormindo, se ela tava dormindo, aqueles desenhos eram o que dela?] <b>O</b>

	<b>sonho dela.</b>
FL3	É os anjinhos. [E esses anjinhos são o que?] (Balança a cabeça negativamente)
FL4	A menina tá acordada. Os desenhos são brinquedos que ela brincava.
SA1	Porque ela gosta de pintar.
SA2	O espírito da mente dela. [Ela tá acordada de verdade?] Tá.
SA3	O Anjo. [A menina tá acordada de verdade?] Tá.
SA4	É um anjo que tava lavando o céu. Aí veio um arco-íris. [E esses desenhos que ela tava brincando são o que?] Os anjos. [Mas a menina acorda de verdade pra brincar com eles?] <b>Não, é o sonho. Ela tá sonhando.</b>
SP1	<b>A menina sonha a vida da avó dela, da mãe dela, da família toda.</b>
SP2	(não responde) [Ela tá ali acordada mesmo?] Não. [Se ela não está acordada, esses desenhos são o que?] Dela.
SP3	Tipo, são a chuva, as nuvens também. [E a menina tá acordada ali, brincando com os desenhos?] <b>Não, acho que ela tá imaginando.</b>
SP5	Jesus, anjos [Ela tava acordada ou dormindo?] Acordada.

Fonte: próprio autor

O intuito dessa pergunta era saber se a menina está de fato acordada brincando com os desenhos projetados na parede, uma vez que a avó da menina havia contado a história de como se faz a chuva mais cedo e a mãe, que é um espírito, proporcionou esse sonho à menina<sup>56</sup>. Nenhuma dessas informações está explícita nem na narrativa nem na audiodescrição. Entendo que a AD possa ser mais explícita, mas não deve agregar informações que não estão dadas pelas imagens, já que as interpretações podem ser subjetivas, sendo que, na obra os desenhos, na verdade, são um sonho da menina que imagina a história da avó e é essa informação que deveria ter sido a resposta. Ainda assim, contrariando o que se acredita sobre AD em geral, a audiodescrição dessa cena inicia com “a menina acorda em meio a um sonho”, fazendo com que o expectador com deficiência intelectual pudesse interpretar o restante da narrativa com esse dado em mente.

Estamos diante de uma AD para um público que é vidente, mas que tem suas faculdades mentais diversas daquelas tidas como padrão, sendo a percepção de mundo e de informações dessas pessoas processadas mediante informações precisas.

<sup>56</sup> Essa é uma interpretação bastante subjetiva, não sendo base para analisar as respostas dos participantes. Entretanto, achei pertinente trazê-la, pois foi a partir desse viés que fiz a audiodescrição, não com o intuito de que o público alvo tivesse a mesma interpretação, mas para que se entenda o processo tradutório nesse trecho.

Todas as respostas acima indicam que a personagem está ou sonhando ou dentro de uma história, que interpretei como sendo a mesma informação.

No DF temos 2 participantes que deram a resposta esperada, 1 de BL, 2 de FL, 1 de AS e 2 de SP.

A porcentagem, então, fica:

Tabela 35: Porcentagem às respostas da pergunta 14 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	50%	25%	50%	40%

Fonte: próprio autor

Assim, 40% dos participantes entendem que a menina estava sonhando e não acordada, como aparenta ser a cena. Uma vez que as pessoas com deficiência intelectual têm dificuldade em assimilar metáforas (cf. Mascarenhas; Tabak, 2013) além de ter dificuldade em abstrair ante informações não precisas, buscamos entender se a AD, nesse contexto, contribuiu para que os participantes entendessem que a menina estava sonhando.

Tabela 36: Respostas da pergunta 15 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 15 - Quem são a mulher e o homem que passam pela carroça?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	O pai da menina e a <b>mãe</b> .
DF2	O homem. [Quem é ele?] Balança a cabeça negativamente.
DF3	<b>A mãe</b> . [E o homem que passa de bicicleta? Quem é?] É o pai. [Pai de quem?] Da menina.
DF4	<b>A mulher é a mãe da Romanza e o senhor de bicicleta é o Antônio, marido da avó</b>
BL1	<b>Aí a avó vê a mãe</b> . [E o homem de bicicleta? Você lembra o nome dele?] Durval.
BL2	<b>A mãe da filha. É o Antônio</b> .
BL3	<b>A mãe da menina. É o marido da avó</b> .
BL4	<b>A mãe</b> . [E o homem de bicicleta, quem é ele?] É muito difícil.
FL1	<b>A mãe da menina. O vô da menina</b> .
FL2	A mãe dela; [A mãe de quem?] A mãe da avó. É filha dela. [E quem é o homem da bicicleta?] O pai da menina. [Não, ele não é o pai da menina] É o Antônio? [Isso!]
FL3	Não lembro [E o homem de bicicleta?] O amigo do avô
FL4	<b>Era a mãe dela, da guria</b> . [E quem é o homem de bicicleta?] <b>Aquele que apareceu lá na casa dela mesmo</b> . [Eles dois estão vivos?] Não.
SA1	Esse homem de bicicleta. [Quem é ele? Ele é o que da avó?]

	Amigo. [E a mulher?] Uma amiga também.
SA2	<b>A mãe da menina.</b> [E o homem na bicicleta, quem é?] Eu acho que é o tataravô dela. Na verdade, primeiro apareceu o avô, depois a mãe, aí acho que depois o pai. [Você acha que quem estava na bicicleta era o pai?] É.
SA3	A avó, a mãe. [A avó tá na carroça. Quando ela olha pra o lado vê uma moça, quem é essa moça?] (Balança a cabeça negativamente) [E o senhor de bicicleta?] <b>É o avô de Romanza</b>
SA4	É uma moça. [E o rapaz de bicicleta?] É um rapaz também. Não sei os nomes não.
SP1	<b>É uma mulher... Deve ser um espírito porque é outra coisa.</b> [Isso, mas seria o espírito de quem?] <b>Da mãe dela? A filha da velha.</b> [Quem é o senhor de bicicleta?] De bicicleta? É porque é o mundo inteiro que eu vi.
SP2	<b>A mãe da menina</b> [E o senhor de bicicleta?] <b>O Antônio.</b>
SP3	<b>É a mãe dela.</b> [E vem um senhor de bicicleta, quem é?] <b>O marido.</b>
SP5	(não responde)

Fonte: próprio autor

Essa pergunta demanda dos participantes reconhecimento para remeter aos dois personagens mortos da narrativa. A maioria dos participantes, em geral, reconheceram apenas a mãe de Romanza, como os casos de DF1, DF3, DF4, todos de BL, FL1, FL4, SA2, SP1, SP2 e SP3. Já para o avô da menina, temos DF4, BL, SP2 que até mesmo lembram do nome do personagem, BL3, FL1, FL4, SA3 e SP3. Nesse sentido, 13 participantes reconheceram a mulher como sendo a mãe de Romanza e 8 entenderam que o homem era Antônio, avô da menina. A resposta de FL2 não foi computada pois a participante, na verdade, fez tentativas para descobrir quem eram os personagens e não tinha certeza de fato. Respostas como “a mãe” ou “o marido” foram consideradas, pois os participantes já tinham se remetido a esses personagens dessa forma nas perguntas anteriores e quando havia dúvidas, como o caso de FL2, busquei ter certeza de averiguar a quem ela estava se referindo. Ficou claro que ela também não sabia quem era a mulher tampouco.

As porcentagens para as perguntas, então, foram:

Tabela 37: Porcentagem às respostas da pergunta 15 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
----	----	----	----	----	-------

QUEM É A MULHER?					
75%	100%	50%	25%	75%	65%
QUEM É O HOMEM?					
25%	75%	50%	0%	50%	40%

Fonte: próprio autor

Assim, 65% dos participantes assimilaram que a mulher que passa pela carroça é a mãe de Romanza, porém, apenas 40% dos participantes perceberam que o homem que passa logo atrás é Antônio, avô da menina.

Em Carneiro (2015), ficou claro que, ainda que a AD tenha chamado atenção dos participantes para os personagens em questão, ela não foi efetiva, de fato, para fazer com que os usuários pudessem reconhecê-los. O novo roteiro, apresentado aqui, indica, explicitamente, quem são esses personagens, buscando uma melhor fixação na memória dos participantes. Por se tratar de informações explícitas, entendo que os participantes não se recordaram tanto das informações passadas pela audiodescrição quanto pela própria cena por diversos motivos, como falta de atenção, ou irrelevância da informação por parte do participante ou, ainda, o grau de deficiência. Não podemos aferir um motivo ou outro, mas não podemos deixar de lado o fato de que o montante de respostas esperadas dadas foi expressivo, indicando que o roteiro sim foi efetivo para aqueles que perceberam a cena.

Tabela 38: Respostas à pergunta 16 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 16 - O que acontece quando eles descem da carroça? O que a menina faz?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Vai pra um negócio que tem vários... É... Tipo uma grade que tem vários...</b> [uma cerca] <b>É.</b> [A menina passa por debaixo da cerca] <b>Aí a avó ajuda.</b> [E depois?] <b>Aí vai pra um negócio que tava cheio de água assim, a menina abre os braços. Brinca.</b>
DF2	<b>Eles desceu lá pra pegar os negócio lá.</b> [O que é que a menina fica fazendo lá?] <b>Lá, naqueles mato lá.</b> [E o que acontece nessa hora?] <b>No mato? Ela fica jogando a bonequinha. Cai chuva.</b>
DF3	Vai pra casa.
DF4	<b>Aí o Percival ajuda a Romanza a passar pela cerca e ela corre, fica rodando.</b>
BL1	<b>A menina pula. Entra na chuva. Tira o chapéu. A menina anda descalça aí começa a chuva.</b>

BL2	<b>Ela fica brincando no jardim.</b>
BL3	<b>Ela vai pra mata.</b>
BL4	Descer e entrar em casa. [Quando a menina passa pela cerca, o que ela faz?] Correr.
FL1	<b>Foi ver a chuva.</b>
FL2	<b>Dançar na chuva.</b>
FL3	<b>Abriu a perna e o braço</b>
FL4	<b>Ai depois ela pula em cima do negócio lá, aí depois a avó diz assim: minha neta, vá lá brincar. Aí depois vem a chuva.</b>
SA1	<b>Vi o pé de Romanza. Vai pra terra.</b>
SA2	<b>A neta entra por um cercado e quando eu percebi não era chuva de verdade, era chuva porque a mãe da menina tinha levado ela pra se molhar.</b>
SA3	<b>Ela manda a menina ir pra chuva.</b>
SA4	<b>Eles falam pra menina ir pra um lugar. Aí empurra o arame e a menina passa, o rapaz olha pra o céu e aí começa a chuva. Aí não molha os dois, só a menina.</b>
SP1	<b>A avó desce e põe o pé na roda e a garota pula. E o outro cara também. A menina corre, a avó ajuda a passar pela cerca e no portal.</b>
SP2	Eles descem. [E depois?] Não lembro.
SP3	<b>Quando eles descem da carroça ele leva a neta dela e passa pela cerca pra chover na plantação.</b>
SP5	(Incompreensível)

Fonte: próprio autor

Essa pergunta objetivou que os participantes narrassem sua percepção do que acontece antes de a menina “conhecer” a chuva. A ideia era saber o que os participantes retiveram da audiodescrição, pois é uma cena longa, em que a AD está mais presente. Não há respostas realmente específicas, apenas identificar o que de fato os participantes perceberam desse trecho do filme e da AD.

As narrativas entre os participantes são parecidas e ao mesmo tempo, em alguns casos, já denunciam o que entenderam do clímax do filme, como SA2 e SA4, que já tinham percebido que a chuva não era de verdade e já estavam narrando esse detalhe em outros momentos da entrevista.

Os outros participantes focaram na descrição da menina na chuva, quando brinca e rodopia. Essa cena é um pouco mais longa do que as outras tomadas, o que demandou da AD repetir os movimentos da menina e, é possível, que os participantes tenham ficado dispersos em certos momentos, o que acarretou da não atenção à descrição do cano de irrigação.

Apenas 4 participantes não lembraram ou não souberam o que acontecia na cena em questão. No caso de SP5, por exemplo, ela se comunicou e deu uma resposta, mas foi impossível transcrever sua fala pois não foi possível fazer uma compreensão de sua narrativa.

Essa cena, em especial, chamou a atenção de praticamente todos os participantes, pois é uma cena em que a menina aparece brincando na “chuva”. Eles reagiram com sorrisos, ou apontando para a tela para mostrar que a menina estava feliz, também apontaram para a boneca. Nesse sentido, entendo que a emoção que produziu nos participantes impactou a memorização da cena, fazendo com que eles tivessem remetido às ações da personagem com maior facilidade.

Assim, a porcentagem para essa pergunta fica, então, como segue:

Tabela 39: Porcentagem às respostas da pergunta 16 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	75%	100%	100%	75%	85%

Fonte: próprio autor

85% dos participantes conseguiram reproduzir o que acontece nessa cena, atentando, cada um, ao que mais chamou a atenção. Essa pergunta também está relacionada à recuperação de informações pela memória e como a audiodescrição contribuiu para as informações geradas. Ficou claro que o tempo de duração da cena e as repetições de movimentos descritos foram cruciais para que os participantes prestassem atenção ao que a menina estava fazendo e não nos arredores.

Tabela 40: Respostas à pergunta 17 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 17 - Por que não molha onde a avó está?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Porque é água da planta</b>
DF2	Porque onde a avó tá não cai chuva. Só ela {a menina} que fica molhando. [É chuva de verdade?] É.
DF3	(Tem dificuldade de lembrar da cena e responder a pergunta)
DF4	Não sei
BL1	A avó não se molha. E descalça e depois o Percival tira o chapéu e aí começa a chuva.
BL2	Ela não gosta de banho
BL3	(Balança a cabeça negativamente)
BL4	A rua.
FL1	É o calor.

FL2	Na casa deles.
FL3	[Não responde]
FL4	<b>Não sei, porque a avó não pulou em cima da cerca.</b>
SA1	Porque a menina pode, a avó não pode.
SA2	<b>Porque quando a tia falou, quando o marido dela regava quer dizer que, se, tipo, você tem um tataravô, se ele plantou uma plantação, significa que o avô tinha trazido água pra menina se molhar.</b>
SA3	Porque a menina quer tomar chuva. [Mas e a avó?] Não.
SA4	<b>Porque era um tipo uma irrigação.</b>
SP1	É complicado, porque é um portal onde a garota tá e o outro lado não.
SP2	Porque ela tá brincando.
SP3	Não chove porque tá com uma cobertura.
SP5	(Não responde)

Fonte: próprio autor

Para esta pergunta, os participantes deveriam responder de forma a deixar claro que onde a avó estava não chovia porque a menina estava na plantação. Essa pergunta está relacionada com a próxima, que objetiva saber se eles perceberam que a chuva não era chuva de verdade. Onde a avó está não molha porque ela não está na plantação. As respostas acima deixam claro que a avó não se molha porque não foi para o mesmo lugar que a menina, ainda que a abstração sobre se era chuva de fato não tenha se concretizado, os usuários acima entenderam que a avó estava ali, mas não estava no mesmo espaço que Romanza.

Saber por que a avó não se molhava já indicou que a maioria dos participantes não entendeu que a chuva era, de fato, um cano de irrigação que molhava a plantação. Com exceção de DF1, FL4, SA2 e SA4, que demonstraram através de suas narrativas que a avó não se molhava porque não estava no mesmo espaço que Romanza, os demais participantes não perceberam a cena. Destaquei, entretanto, a resposta de SP1 porque a participante entende o filme como apresentando um espaço e tempo diferentes, como a própria usuária se refere, um portal. Ela entende que a avó não está no mesmo tempo/espaço que a menina, pois uma vez que Romanza passa pela cerca entra em um outro universo, que é onde cai a água. Nesse sentido, não computei a resposta dessa participante por entender que ela adicionou alegorias à narrativa que não justifica a questão posta.

Como porcentagem dessa pergunta, temos:



Tabela 41: Porcentagem às respostas da pergunta 17 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	0%	25%	50%	0%	20%

Fonte: próprio autor

Apenas 20% dos participantes perceberam que a avó estava no mesmo local que Romanza, mas não necessariamente na plantação, onde só lá caía água. Isso se reflete, também, no entendimento do clímax do filme, com a próxima pergunta.

Tabela 42: Respostas à pergunta 18 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 18 - A menina conhece a chuva de verdade?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>Não, é água pras flores</b>
DF2	É.
DF3	É. Chuva.
DF4	<b>É um encanamento</b>
BL1	(Balança a cabeça positivamente) De verdade.
BL2	<b>Não, é o cano.</b>
BL3	É.
BL4	É. [A chuva cai do céu?] Cai.
FL1	É.
FL2	(Balança a cabeça positivamente) [Aquilo lá é chuva de verdade?] É mesmo. [Tá caindo do céu?] (Balança a cabeça positivamente).
FL3	(Balança a cabeça positivamente)
FL4	É chuva.
SA1	É de mentira. [E porque aquela água não é chuva?] A água é mineral. [Aquele água que cai nela, cai do céu?] Cai. [Mas é chuva ou não?] É chuva, que é água né.
SA2	<b>Não, nera chuva de verdade não. A mãe da menina tinha levado ela pra ela se molhar. [Pra ela se molhar onde?] Dentro da plantação. [De onde caia a água?] Não lembro não, só sei que a menina era bonita.</b>
SA3	É [A água caia do céu?] (Balança a cabeça positivamente).
SA4	<b>Não, é tipo uma lavoura.</b>
SP1	É um portal, mas é de verdade
SP2	[Aquele água cai do céu?] Cai. [É chuva de verdade?] É.
SP3	É.
SP5	É

Fonte: próprio autor

Finalmente, essa é a pergunta chave que objetivou saber se os participantes entenderam que a menina, na verdade, não conhece a chuva, mas se molha por um cano de

irrigação para plantas. Ainda que a AD tenha buscado ser clara, a maioria dos participantes não entendeu que a água da chuva não era chuva de fato.

Como dito acima, é possível que a longa cena que antecede este momento possa ter dispersado os participantes, uma vez que são trinta e três segundos entre que Romanza caminha pela plantação rodopiando e vemos o cano de irrigação e, assim, a audiodescrição.

No DF tivemos 2 participantes que deram a resposta esperada para a pergunta, 1 em BL, 0 em FL, 2 em SA e 0 em SP. Dessa maneira, a porcentagem para essa pergunta ficou da seguinte forma:

Tabela 43: Porcentagem às respostas da pergunta 18 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	0%	50%	0%	25%

**Fonte:** próprio autor

A intenção da audiodescrição atual era sanar o problema da compreensão por parte dos participantes quanto à percepção da chuva de mentira. No estudo de Caneiro (2015, p.179), apenas 25% dos participantes, assim como nesse caso, entenderam que a chuva não era chuva. Foram 12 participantes e, ainda assim, apenas 25% perceberam que a chuva não era real.

Busquei, na AD proposta aqui neste trabalho, manter a regra de não antecipar informações importantes e que sejam surpresa para a obra. Dessa forma, após a longa cena da menina brincando na água, a descrição informa que não é chuva, mas um cano que molha as plantas e a menina. Essa informação não é antecipada, também, porque não há a necessidade para isso, uma vez que o público alvo desta pesquisa vê e ficaria confuso se estivesse ouvindo a descrição de algo que não estaria se passando na tela. Ficou claro nos estudos de Franco *et al.* (2013) e de Carneiro (2015) que os participantes com deficiência intelectual tendem a se certificar do que estão ouvindo com aquilo que estão olhando. Ainda que a AD tenha indicado, sempre que pertinente, explicitamente os momentos mais subjetivos e complexos do filme, não foi capaz de chamar a atenção da maioria dos participantes para o clímax do filme.

Tabela 44: Respostas à pergunta 19 do questionário de Águas de Romanza

<b>Pergunta 19 - Por que o filme se chama <i>Águas de Romanza</i>?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Balança a cabeça negativamente.
DF2	Balança a cabeça negativamente.
DF3	{Não responde}
DF4	<b>Porque ela nunca viu a água.</b>
BL1	Não responde
BL2	Porque é o nome.
BL3	Não sei
BL4	É a água.
FL1	Não sei.
FL2	Não responde
FL3	Não responde
FL4	Porque é um filme legal
SA1	Não responde
SA2	Porque reflete o nome da menina. Porque na verdade esse nome me lembra uma coisa. A mãe da minha avó contava histórias da vida dela, tipo, eu não conhecia minha tataravó, porque ela era muito senhorinha. Mas eu queria muito ver minha tataravó. [Por quê? Você acha que se parece com a história de Romanza?] Parece.
SA3	<b>Porque o nome dela é Romanza.</b> [E a água tem o que a ver?] <b>Porque é a chuva.</b>
SA4	<b>Porque é a vida do sertão. Porque estão passando lá pelo sertão, Ceará, Bahia, Xique-Xique.</b>
SP1	<b>Água por causa do portal e Romanza é o nome da garota.</b>
SP2	Não responde
SP3	Porque alguém fez o filme. [Mas o nome do filme, por que é assim?] Romanza é a neta. [E as águas, o que tem a ver?] As águas, tipo, tem a ver com a plantação.
SP5	(Não responde)

Fonte: próprio autor

Para finalizar o questionário, busquei perceber se, após todas as informações que os participantes geraram, poderiam abstrair de forma a interpretar o título do filme. Num total de 20 alunos, 5 conseguiram associar a água à chuva que a menina nunca viu e, para aqueles que lembraram que o nome dela era Romanza, puderam associar a água como sendo a chuva da menina.

Percebi que o participante SA4 conseguiu ir além de apenas associar a água com o nome da menina, ele associou a história à vida no sertão pois, imagino, ele já deveria saber que no sertão não chove muito. A pergunta despendia dos participantes alto grau de abstração, uma vez que eles deveriam entender a metáfora da água da menina com a chuva que ela

nunca viu. No DF apenas 1 participante interpretou o título do filme a partir da narrativa, 2 participantes de Salvador e 2 em SP.

É interessante destacar o comentário de SA2, que relacionou a narrativa do filme à sua tataravó. Não sabemos se a avó do participante morava ou não nas imediações do sertão, mas sabemos que o filme o fez relacionar a história da menina com a sua própria história.

Para essa pergunta, a porcentagem é a de:

Tabela 45: Porcentagem às respostas da pergunta 19 do questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	0%	0%	50%	50%	25%

Fonte: próprio autor

Assim, apenas 25% dos alunos puderam fazer a associação da menina com a chuva e, por isso, entenderam o título do filme.

## 6.2 Aplicando o novo roteiro de Vida Maria

Tabela 46: Respostas à pergunta 1 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 1 - Como é o nome da primeira menininha?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>Maria José</b>
DF2	Maria Oliveira
DF3	<b>Maria José</b>
DF4	Maria... Não sei, esqueci
BL1	<b>Maria José</b>
BL2	<b>Maria José</b>
BL3	Maria de Lurdes? [Não, a primeira que aparece] Maria de Fátima?
BL4	<b>Maria José</b>
FL1	Maria Lurdes [Não, o nome da primeira menininha, como é?] Renata.
FL2	Maria Aparecida.
FL3	Maria... Eu não sei.
FL4	<b>Maria José</b>
SA1	José
SA2	Maria
SA3	Maria
SA4	<b>Maria José</b>
SP1	Maria da Lurdes... Tem um monte de Maria. Maria... Maria da Lurdes.

SP2	Maria. [Maria o que?] Esqueci.
SP3	Maria Lúcia. [Não.] É Maria, mas eu esqueci o nome.
SP4	Maria [Maria de que?] (Não responde)

Fonte: próprio autor

Esta pergunta tem a ver com a memória dos participantes com relação ao nome da personagem principal que, assim como Romanza no filme anterior, foi intencionalmente repetido várias vezes durante as passagens de descrição. Como visto na seção de descrição dos filmes, o filme Vida Maria traz como desafio a diferenciação das personagens da mãe de Maria José da própria Maria José quando adulta e de Maria José com sua filha Maria de Lurdes quando criança. Dessa forma, julgo importante saber se os participantes fixaram o nome de Maria José, para que, mais para frente, possamos identificar se os participantes conseguem diferenciar as personagens envolvidas na trama.

Apenas 7 participantes lembraram o nome completo de Maria José. Entretanto, vários usuários sabiam que o nome dela era Maria, só não conseguiam lembrar o segundo nome, como os casos de DF4, FL3, SA2, SA3, SP2 e SP4.

Já aqueles que lembraram o nome de Maria José foram DF1, DF3, BL1, BL2, BL4, FL4 e SA4, ou seja, 7 participantes. Registro, então, a porcentagem abaixo:

Tabela 47: Porcentagem às respostas da pergunta 1 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	75%	25%	25%	0%	35%

Fonte: próprio autor

No geral, 35% dos participantes lembraram o nome da personagem completo, ainda que outros usuários tenham lembrado que ela se chama Maria. Não se computou apenas o nome Maria, pois a pesquisa queria identificar como os participantes iriam se referir às outras Marias do filme.

Tabela 48: Respostas à pergunta 2 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 2 - O que acontece com ela? Como você percebe o tempo passar pra ela?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	<b>A mãe da Maria José chama ela e fala: vai fazer alguma</b>

	<b>coisa, menina.</b> [Quando ela olha pra mãe e a cena volta pra ela, o que acontece com ela?] <b>Cresce? Vai mudando tudo.</b> [Vai mudando o que?] <b>O corpo. Ela vai crescendo.</b>
DF2	<b>Porque ela fica mexendo naquele negócio, fazendo água. Aí depois ficou grávida. Aí depois o pai chegou e veio o outro e pegou o negócio da cabeça pra carregar.</b>
DF3	<b>Ela cresce.</b>
DF4	<b>Ela é pequena, aí a mãe da Maria José pegou ela pelos braços, mandou ela fazer as coisas de dentro de casa, aí ela foi fazendo, pegou água, ela foi crescendo. Aí ela ficou velha.</b>
BL1	<b>Vem a mãe dela. Manda ela correr.</b> [Ela fica pequena todo o filme ou ela cresce?] <b>Cresce.</b>
BL2	(Não responde.) [Ela fica pequena o filme todo?] Não, cresce. [E o que acontece com ela? O que ela faz lá na casa?] Ela fica desenhando. [E quando ela cresce?] Fica brincando lá.
BL3	<b>Ela cresce. Ela engravidou.</b>
BL4	<b>Ela cresce. É as rugas, o cabelo</b> [O que acontece com o cabelo dela?] Marrom. [Fica marrom?] Branco. [Como você sabe que ela cresce?] <b>Ela tá pequena, aí cresce rápido.</b>
FL1	<b>Ela cresce. Teve filho.</b>
FL2	<b>Ela cresce. Fica grávida.</b>
FL3	<b>Ela cresce.</b> Escrevendo livro.
FL4	<b>Ela cresce. Ela tá escrevendo o nome dela no caderno, aí a mãe dela pega ela pelo braço porque ela não tá ajudando a mãe dela.</b>
SA1	<b>Fica pequena e cresce. É porque ela vai se desenvolvendo mais.</b>
SA2	<b>Ela cresce. Ela engravida.</b>
SA3	<b>Ela cresce. Ela escreve o nome dela. Ela fica grávida.</b>
SA4	<b>Cada episódio ela começa a evoluir, a crescer. Primeira vez ela tava pequena, fazendo desenho, aí a mãe dela chama ela, ela não ouve, aí empurra ela e manda ela fazer algumas coisas. Aí ela vai fazer as coisas dela. Aí cada capítulo ela tá fazendo alguma coisa.</b>
SP1	<b>Ela é criança, adolescente, adulta e velha. Acho que ela engravida umas 4 vez.</b>
SP2	<b>Ela cresce. Ela fica grávida.</b>
SP3	<b>Ela cresce. Ela fica na janela, e a mãe dela puxa ela pra fazer as coisas dentro de casa. Ela tava grávida, tinha filho, aí começou a ter bastante filho, bastante filho. Aí tinha uma parte que uma pessoa ajudou ela com o balde na cabeça.</b>
SP4	<b>Manda fazer alguma coisa. Ela cresce. Ela amadurece.</b>

Fonte: próprio autor

Esta pergunta direciona o participante a se lembrar se Maria José cresce durante o filme ou se ela permanece pequena, ou seja, a questão busca identificar se os participantes modificam a imagem de Maria José durante todo o filme até chegar em Maria de Lurdes. Outro objetivo era o de saber se eles associavam a mudança de roupa da personagem com a mudança de época para ela.

Um fato que parece ter chamado a atenção da maioria é o da mãe brigando com a menina para fazer as coisas de casa. Durante a narrativa da história, eles voltavam a falar sobre a forma como a mãe chama a menina. Para além dessa informação, os participantes não associam a troca de roupa da personagem com seu ciclo de vida, mas entendem que Maria José cresce e não fica pequena, como aconteceu no estudo de Carneiro (2015, p.72), onde vários participantes entendem que Maria José cresce, mas depois volta a ser pequena ao final do filme, confundindo Maria José com Maria de Lurdes. Uma informação bastante presente na narrativa de muitos dos participantes foi o fato de Maria José ter engravidado várias vezes.

O caso de BL2 é curioso, pois ela entende que Maria José cresce, mas quando pergunto quando a personagem cresce, a participante diz que ela fica brincando. Sua resposta não foi computada, pois não ficou claro se, até este momento, ela entendia quem era, de fato, Maria José, ou se ela estava confundindo Maria José com Maria de Lurdes.

Para esta pergunta, a porcentagem parcial e geral é de:

Tabela 49: Porcentagem às respostas da pergunta 2 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
100%	75%	100%	100%	100%	95%

Fonte: próprio autor

95% dos participantes entenderam que Maria José cresce e se desenvolve durante o filme, e nenhum dos participantes associou, neste momento, Maria José com Maria de Lurdes, a não ser alguns usuários que confundiram os nomes, mas não necessariamente confundiram as personagens.

Tabela 50: Respostas à pergunta 3 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 3 - Com o passar o tempo, ela vai ficando mais triste ou mais feliz?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>Mais triste.</b> [por quê?] <b>Por que...</b> [A vida dela é feliz?] (Balança a cabeça negativamente)

DF2	<b>Triste.</b> [Por que você acha que ela vai ficando mais triste?] Porque ela tá com raiva. [E ela tá com raiva de quê?] Raiva porque brigou com a mãe.
DF3	Triste mas feliz.
DF4	<b>Mais triste</b>
BL1	Feliz
BL2	Feliz
BL3	<b>Mais triste.</b>
BL4	<b>Ela tá triste</b>
FL1	<b>Triste, porque ela fica velha.</b>
FL2	<b>Triste</b> [Por quê?] Do bebê
FL3	<b>Mais triste.</b>
FL4	<b>Mais triste, porque ela tá grávida.</b>
SA1	<b>Mais triste e feliz</b> [Por que triste?] <b>Triste é porque a pessoa fica preocupado.</b> [E feliz por quê?] E feliz porque é felicidade também.
SA2	Mais feliz [Por quê?] Porque ela era uma menina pequena, que o passado dela... Porque a moça que é velha mandou ela bombear a água e pra fazer o negócio. E quando o marido dela ficar alimentando as galinhas.
SA3	<b>Mais triste.</b> [Por quê?] <b>Porque a avó dela morreu.</b>
SA4	<b>Triste</b> [Por quê?] <b>Porque é a vida do sertão.</b>
SP1	Uma pouco dos dois. <b>Triste porque tá um pouco sozinha, feliz porque tá grávida.</b>
SP2	Feliz [Por quê?] Sei não.
SP3	<b>Eu acho que ela vai ficando mais triste.</b> [Por quê?] <b>Eu acho que ela perdeu a mãe dela.</b>
SP4	<b>Mais triste.</b> [Por quê?] <b>Porque ficou um pouco mais velha.</b>

Fonte: próprio autor

A questão 3 objetivou saber dos participantes se eles achavam que a personagem mudava de estado emocional com o passar do tempo e a que eles associavam essa tristeza. Daqueles que entenderam a expressão triste da personagem, apenas alguns associaram à vida sofrida do sertão, destacando SA4, que deixa isso muito explícito. Alguns associam o fato de a personagem ter tido filhos, e, para esses, ter filhos significa que a mãe não será feliz. Já outros não souberam responder o porquê de ela estar triste, mas perceberam a tristeza no rosto de Maria José. DF2 atribui o sofrimento da personagem ao fato de ter brigado com a mãe, já SP3 ao fato de a mãe ter morrido. Nenhuma das duas respostas leva a crer que os participantes estivessem falando de modo geral, do processo de vida da personagem, mas sim momentos pontuais dolorosos que a personagem passou.

Esta pergunta pode levar os participantes a se colocarem como protagonistas, uma vez que muitos passam por situações como essa no cotidiano. Isso ficou claro tanto neste estudo



quanto no estudo de Carneiro (2015), quando uma aluna se identificou com a personagem Maria José, contando que ajudava a mãe dentro de casa e fazia faxina em outros locais juntamente com a mãe. DF1, apesar de não ter dado maiores informações pode ter se identificado, uma vez que sua relação com a mãe não é harmoniosa. Apesar de o objetivo da pergunta ter sido o de saber se os participantes percebiam o estado emocional da personagem, muitas das respostas podem ter sido influenciadas pela própria vida dos participantes. Uma resposta diferenciada foi a de SP1. Essa participante não considera a personagem totalmente infeliz e justifica suas duas respostas. Sua visão de que ter filhos, nesse sentido, diverge com vários dos outros participantes, que entendem a maternidade como um problema, causa de infelicidade. Ao mesmo tempo, a participante entende que Maria José é sozinha, solitária, mesmo tendo tido filhos. A participante, assim, entende que a personagem, por mais que seja feliz pela maternidade, é infeliz pela vida solitária que leva, o que nos fez entender que sua resposta está dentro do esperado. SA1 também indica as duas emoções para a personagem, dando como argumento para infelicidade o fato de a personagem estar preocupada. Pode-se inferir que a participante tenha chegado a essa conclusão com base em sua própria experiência de vida, não necessariamente apenas com a narrativa do filme. SA1 deu justificativa para a infelicidade, mas quando ela indica que a personagem também é feliz, dá uma resposta genérica, indicando que a felicidade também está, independentemente de qualquer outra infelicidade.

A resposta esperada para essa pergunta era a de que a personagem fica mais triste com o passar do tempo, o motivo pelo qual ela fica mais triste foi deixado a cargo das impressões de cada participante. Apesar de a resposta esperada buscar dos participantes que eles façam essa abstração a partir da narrativa de vida da personagem, também entendemos que aqueles que pontuaram momentos dolorosos para Maria José, como a morte da mãe, ou o fato de ter filhos, também foram contemplados como respostas esperadas. Eles perceberam que a personagem não era feliz, ainda que por pistas específicas. Temos, então, no DF 3 respostas esperadas, 2 em BL, 4 em FL, 3 em SA e 3 em SP. A porcentagem para essa pergunta é a de:

Tabela 51: Porcentagem às respostas da pergunta 3 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	50%	100%	75%	75%	75%

**Fonte:** próprio autor

Seja por um motivo mais pessoal ou por ter percebido a vida difícil que a personagem levava, 75% dos participantes entenderam que Maria José se tornou uma pessoa triste com o passar do tempo.

Tabela 52: Respostas à pergunta 4 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 4 - Qual o nome do marido de Maria José?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	(Balança a cabeça negativamente)
DF2	José
DF3	<b>Antônio</b>
DF4	<b>Antônio</b>
BL1	<b>Antônio</b>
BL2	Augusto
BL3	Não sei
BL4	O pai. [Quando ela se encontra com o pai, tem outro rapaz que entra com ele. Quem é ele? Como é o nome dele?] (Não responde)
FL1	João. (Descrevo cena onde homem tira o balde da cabeça de Maria José) [Como é o nome dele?] <b>Antônio.</b>
FL2	José Antônio
FL3	É José.
FL4	Não lembro
SA1	Não lembro
SA2	Não lembro
SA3	Não lembro
SA4	José. [José é o segundo nome dela. Você não lembra o nome do marido dela não?] <b>Hummm... Antônio.</b>
SP1	Não lembro
SP2	Não lembro
SP3	Não, o nome eu não lembro.
SP4	<b>Antônio</b>

Fonte: próprio autor

A questão 4 objetivou recuperar na memória dos participantes a presença do marido de Maria José. O nome do personagem apenas é mencionado duas vezes, uma por Maria José e outra pela AD. Outro objetivo foi saber se os participantes relacionavam Antônio como marido de Maria José, uma vez que a cena apenas mostra o encontro dos dois e logo depois a cena de Maria José grávida enquanto Antônio caminha a sua frente. Diante das respostas, pode-se constatar que de 20 alunos, apenas 6 se lembraram do nome de Antônio, ainda que os outros soubessem que ele era marido dela, mas não se lembravam de como se chamava.

Aqui, a repetição do nome desse personagem não foi recorrente pois ele apenas aparece nessa cena e na cena final, o que pode ter ocasionado o esquecimento de seu nome.

Para a questão, temos 2 respostas esperadas para DF, 1 para BL, 1 para FL, 1 para SA e 1 para SP. A porcentagem para essa pergunta, então, é de:

Tabela 53: Porcentagem às respostas da pergunta 4 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	25%	25%	25%	30%

Fonte: próprio autor

30% dos participantes lembraram que o marido de Maria José se chama Antônio.

Tabela 54: Respostas à pergunta 5 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 5 - Quantos filhos Maria José tem?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>Cinco</b>
DF2	<b>Seis</b>
DF3	Um
DF4	<b>Uns 40 eu acho.</b>
BL1	Um
BL2	Só um.
BL3	<b>Foi mais de cem</b>
BL4	Um
FL1	<b>6 filhos</b>
FL2	(Não responde)
FL3	(Não responde)
FL4	<b>Muito</b>
SA1	Foi pouco filho.
SA2	<b>Uns 5</b>
SA3	<b>Muitos</b>
SA4	<b>Ela tem 7 filhos.</b>
SP1	<b>Uns 4 ou 5</b>
SP2	<b>5</b>
SP3	<b>Acho que foi 4</b>
SP4	<b>7</b>

Fonte: próprio autor

A resposta para essa pergunta não necessariamente tinha uma quantidade certa, o que mais interessava saber aqui era se os participantes entendiam que Maria José teve vários filhos, ou, pelo menos, se identificavam que a personagem havia engravidado mais de três

vezes. Ainda que alguns alunos tenham dito que Maria José tenha engravidado apenas 1 única vez como os casos de DF3, BL1, BL2 BL4 e SA1, mais da maioria entendeu que ela engravidou várias vezes, o que indica que os participantes perceberam o desenvolvimento da personagem.

Essa percepção corrobora a ideia de muitos de que a personagem era infeliz porque teve filhos, principalmente pelo fato de que muitos se surpreenderam pela quantidade de filhos que ela teve. DF4, por exemplo, usa de hipérbole para indicar que a personagem teve vários filhos, mesmo não utilizando esse fato para justificar sua resposta na pergunta 3, a participante é bastante enfática e surpresa quando fala dos 40 filhos. BL3 também dá uma resposta exagerada, indicando que o fato de a personagem ter tido vários filhos lhe causou surpresa. Ambas respostas foram dadas em tom irônico, possivelmente indicando uma crítica dos participantes ao fato de a personagem ter tido vários filhos.

3 participantes responderam de forma esperada no DF, 1 em BL, 2 em FL, 3 em SA e 4 em SP. Para essa pergunta temos:

Tabela 55: Porcentagem às respostas da pergunta 5 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	25%	50%	75%	100%	65%

Fonte: próprio autor

Assim como em Carneiro (2015), a maioria dos participantes conseguiu perceber que Maria José teve vários filhos. 65% dos usuários entenderam que a personagem ficou grávida várias vezes.

Tabela 56: Respostas à pergunta 6 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 6 - Você acha que ela tem uma expressão sofrida?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	(Não responde)
DF2	(Não responde)
DF3	<b>Sofrida, triste</b>
DF4	<b>Sim. O rosto enrugado.</b>
BL1	Não.
BL2	Não
BL3	<b>Sim</b>
BL4	Não
FL1	<b>Tem.</b> [O que é “sofrida” pra você?] <b>Triste</b>
FL2	Acho [O que é uma pessoa sofrida?] Desenho.

FL3	Acho que sim.
FL4	<b>Tem.</b> [Porque ela é sofrida?] Porque ela perdeu a avó.
SA1	<b>Tem sim</b> [O que é uma aparência sofrida?] É quando tem rugas. É fica cheia de cabelo branco.
SA2	<b>Eu acho que ela tem o mesmo sofrimento que eu.</b> [Como assim?] Quando eu era bebê uma médica disse que eu não podia andar, não podia falar, mas minha mãe foi pra APAE e viu um menino pequeno andava e falava e minha mãe ficou, tipo, doeu no coração quando descobriu. [E por que você acha que a Maria José tem o mesmo sofrimento que você?] Porque quando eu nasci com uma deficiência. [Mas a Maria José tem deficiência?] Não. [Então?] Porque a minha infância foi muito difícil.
SA3	<b>Tem.</b> [Você acha que “sofrida” é uma coisa boa ou ruim?] <b>Ruim.</b>
SA4	<b>Sim</b> [O que é sofrida pra você?] É aquela pessoa que, assim... <b>Pra mim, Maria José não teve infância. Ela não brincou, porque a mãe dela mandava ela fazer as coisas em casa. E eu acho que a mãe dela também, com a avó e assim vai.</b>
SP1	<b>Eu achei no começo.</b> [O que você entende por sofrida?] <b>Sofrer.</b>
SP2	<b>Tem.</b> [Você acha que isso é uma coisa boa ou ruim?] <b>Ruim.</b>
SP3	<b>Tem, tipo assim, ela tava velhinha.</b> [E sofrida é o que pra você?] <b>Acho que a pessoa sofre muito.</b>
SP4	(Balança a cabeça positivamente) [O que é aparência sofrida pra você?] (não responde). [É uma coisa feliz ou triste?] <b>Triste.</b>

Fonte: próprio autor

A questão 6 teve por finalidade saber se os participantes entenderam a descrição da personagem quando o roteiro a caracterizou como tendo uma expressão “sofrida”. A escolha da palavra “sofrida” foi feita para sanar o problema causado pela palavra “amarga”, escolhida no roteiro de AD para pessoas com deficiência visual. De acordo com Carneiro (2015), a palavra amarga suscitou confusões nos participantes pois eles confundiram com palavras com sons parecidos, como “magra”, ou os usuários não entendiam o significado de “amarga” nesse contexto, pois seria uma metáfora para a condição da personagem.

A palavra “sofrida” pareceu mais usual de forma geral, tanto para pessoas com deficiência visual quanto para pessoas com deficiência intelectual, o que a tornou eficaz para descrever o estado emocional da personagem. Apenas 8% dos 12 participantes, no estudo de Carneiro, conseguiram perceber do que se tratava a descrição de amarga. Neste atual estudo, 65% dos 20 participantes compreenderam que sofrida designava uma condição de tristeza na personagem. SA2, por exemplo, se compara com a personagem, não pela história de vida ser

parecida, mas porque se considera uma pessoa sofrida pela sua condição. Já SA4 vai além e interpreta a condição da personagem através da narrativa. Ele conseguiu entender toda a narrativa de sofrimento da personagem através do filme.

Para a porcentagem dessa pergunta temos:

Tabela 57: Porcentagem às respostas da pergunta 6 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	50%	100%	100%	65%

Fonte: próprio autor

Tabela 58: Respostas à pergunta 7 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 7 - Por que ela usa vestido preto no final do filme?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Ficando idosa, ficando velha.
DF2	Porque fica trocando né?!
DF3	Porque muda a outra cor.
DF4	<b>Porque a mãe dela morreu.</b>
BL1	<b>Tristeza. Com um preto.</b>
BL2	Esqueci agora.
BL3	Porque era o vestido que a mãe dela usava.
BL4	Ela tá grávida.
FL1	Não sei
FL2	É cinza.
FL3	(Não lembra)
FL4	Porque ela parece que tá grávida e o preto ela não tá grávida, aí quando ela usa o outro vestido parece que ela tá grávida.
SA1	É porque é o cabelo é preto.
SA2	Pra simbolizar que ela já teve vários casos de várias mulheres que tiveram filhos na época.
SA3	<b>De luto</b>
SA4	<b>Porque a mãe dela faleceu.</b>
SP1	<b>Por quê cada dia que passa ela fica trocando de roupa.</b> [Mas quando ela fica de preto, você acha que é por alguma coisa?] <b>Porque ela fica de luto da morte da mãe dela.</b>
SP2	Não sei. [Mas você acha que quando a gente veste preto é por quê?] Porque emagrece.
SP3	O preto é o mal. O vermelho também. [E você acha que ela fica mal?] Fica, porque é o preto.
SP4	Tudo muda. A forma de pensar.

Fonte: próprio autor

O intuito desta questão foi saber se os participantes relacionavam a cor preta do vestido de Maria José ao luto. Ainda que esse costume seja amplamente reconhecido aqui no Brasil, muitos dos participantes não relacionaram a vestimenta preta ao velório da mãe da personagem. A audiodescrição desse trecho não ficou muito diferente daquela feita para pessoas com DV, pois entendemos que, a partir do estudo anterior, em que os participantes não tiveram dificuldades para fazer a relação, não seria um problema caracterizá-la da mesma forma, apenas descrevendo a cor do vestido. Entretanto, a maioria dos alunos, ao contrário do estudo de Carneiro (2015), não perceberam esta tradição.

Uma participante atrelou a vestimenta ao fato de que emagrece, outra ao fato de que a personagem fica velha, outro ainda ao fato de que é do gosto da personagem. Outra usuária, ainda, entende o preto como mal, mas não desenvolve seu argumento para a história e, outro participante interpreta a vestimenta como uma passagem de geração, pois diz que era o vestido que a mãe dela usava (no início do filme) e agora quem usa é Maria José. Assim, interpretamos que a cor preta não chamou a atenção para a metáfora da morte, pois a maioria sabia que havia um velório na cena seguinte, mas apenas alguns associaram isso ao preto da personagem.

Apenas DF4, BL1, SA3, SA4 e SP1 entenderam o vestido preto como símbolo da tristeza da personagem. Assim, temos:

Tabela 59: Porcentagem às respostas da pergunta 7 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
25%	25%	0%	50%	25%	25%

Fonte: próprio autor

Apenas 25% dos participantes associaram a cor preta do vestido de Maria José ao luto pela morte de sua mãe.

Tabela 60: Respostas à pergunta 8 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 8 - Como é o nome da segunda menininha que está na janela?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	A filha. [E como é o nome dela?] (Balança a cabeça negativamente)
DF2	Maria José. [Essa é a primeira menininha. Qual o nome da segunda menininha?] (Não responde)
DF3	<b>Lurdes</b>

DF4	<b>Maria de Lurdes</b>
BL1	Eu esqueci.
BL2	(Não responde)
BL3	Maria de... Maria José? [Não, a outra] <b>Maria de Lurdes.</b>
BL4	É muito difícil
FL1	Maria de... (Não lembra)
FL2	Maria de Conceição
FL3	(Não lembra)
FL4	Não lembro
SA1	Era Marina
SA2	Não sei não.
SA3	Não lembro
SA4	<b>Maria Lurdes</b>
SP1	<b>Tem a Maria da Lurdes também.</b>
SP2	Maria [Mas é Maria de que?] Esqueci.
SP3	Esqueci
SP4	<b>Lurdes.</b>

Fonte: próprio autor

Para esta questão, os participantes deveriam buscar na sua memória o nome da segunda menininha que aparece no filme, a qual possui a mesma aparência de Maria José quando criança, o que significa que os usuários entenderiam que não era a mesma personagem. Muitos participantes não lembraram o nome de Maria de Lurdes, entretanto, ao perguntar se elas eram a mesma pessoa, a maioria indicou que não, o que mostrou uma diferença com a pesquisa de Carneiro (2015), que constatou que os participantes não conseguiam diferenciar as personagens, o grande desafio deste curta-metragem. Como exemplos temos DF1, que entendeu que a segunda menininha era filha da Maria José, só não lembrava o nome dela.

Assim, temos:

Tabela 61: Porcentagem às respostas da pergunta 8 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
50%	25%	0%	25%	50%	30%

Fonte: próprio autor

Dessa forma, 30% dos participantes lembraram o nome de Maria de Lurdes. Mas podemos levar em conta que esta pergunta também nos apontou para o fato de que os participantes conseguiram diferenciar as duas personagens. Metade dos participantes, ainda que não tenham lembrado o nome de Maria de Lurdes, entendiam que essa menininha não era Maria José quando criança.



Tabela 62: Respostas à pergunta 9 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 9 - O que Maria de Lurdes está fazendo na janela?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	(Não responde)
DF2	<b>Escrevendo no papel</b>
DF3	<b>Caderninho</b>
DF4	<b>A mesma coisa que a mãe dela tava fazendo.</b>
BL1	Dever de casa
BL2	<b>Desenhando</b>
BL3	<b>Ela tá escrevendo os nomes.</b>
BL4	<b>Fazendo desenhos</b>
FL1	<b>Escreve</b>
FL2	<b>Tá escrevendo</b>
FL3	(Não lembra)
FL4	<b>Ela tá escrevendo o nome</b>
SA1	Ela fica olhando na janela pra não ter problema.
SA2	<b>Pintando, desenhando.</b>
SA3	<b>Escrevendo o nome dela</b>
SA4	<b>Desenhando</b>
SP1	<b>Escrevendo, desenhando.</b>
SP2	<b>Desenhando</b>
SP3	Ela fica vendo as pessoas. Aí a mãe dela puxa ela e pede pra ela carregar a água.
SP4	<b>Desenhando o nome.</b>

Fonte: próprio autor

Esta questão objetivou saber se os participantes perceberam o que a menina fazia no caderno, pois, assim, poderiam fazer a associação com a mãe, Maria José e, a partir dessa relação, inferir que as personagens teriam o mesmo destino. Durante a execução das perguntas 8 e 9, busquei saber e atestar se os participantes sabiam que as duas personagens eram diferentes e que, ainda que possuíssem as mesmas características físicas, eram mãe e filha. A maioria dos participantes lembravam do que Maria de Lurdes estava fazendo na janela, mas não necessariamente associaram isso à trajetória de vida da sua mãe, o que me faz entender que os usuários não fizeram essa abstração, com exceção de DF4, que ainda se refere ao que a mãe de Maria de Lurdes fazia na janela.

Apenas 5 participantes não lembraram ou não prestaram atenção no que a menina fazia na janela. Dessa forma, temos:

Tabela 63: Porcentagem às respostas da pergunta 9 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	75%	75%	75%	75%	75%

Fonte: próprio autor

Assim, 75% dos participantes lembravam o que Maria de Lurdes fazia na janela. Mas não necessariamente associaram a mãe a esse contexto, com exceção de DF4.

Tabela 64: Respostas à pergunta 10 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 10 - Quem está no caixão no quarto onde Maria José está?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	<b>A avó da menina</b>
DF2	A mulher [Que mulher? Quem é aquela mulher? Ela é o que de Maria José?] (não responde)
DF3	<b>A mãe dela</b>
DF4	<b>A mãe.</b>
BL1	<b>A mãe.</b>
BL2	É o Augusto
BL3	<b>A mãe da Maria José.</b>
BL4	<b>A mãe</b>
FL1	<b>A mãe dela.</b>
FL2	A avó dela. [A avó de quem?] Da Maria [Qual Maria?] A filha dela? [Mas você tá falando de qual Maria? A segunda menininha ou a primeira, a que cresceu?] A que cresceu.
FL3	<b>A senhora</b> [Ela é vó de quem, da moça grande ou da menininha que tava na janela?] <b>Vó da menina.</b>
FL4	<b>Foi a mãe dela.</b>
SA1	Foi essa aí que tava de cabelo branco. [Ela é o que da Maria José?] <b>A mãe.</b>
SA2	<b>A mãe dela.</b>
SA3	A avó [A avó de quem? Da moça que cresce?] <b>É.</b>
SA4	<b>A mãe.</b>
SP1	<b>Mãe</b>
SP2	A mãe da Maria de Lurdes.
SP3	<b>Foi a mãe</b>
SP4	O marido. [Não, não é o marido] <b>A mãe.</b>

Fonte: próprio autor

A questão 10 buscou saber dos participantes se eles perceberam quem estava sendo velado no caixão, pois nos estudos de Carneiro, os participantes confundiram a informação que a AD dava de que era a mãe da personagem. O novo roteiro sana esse problema, pois dá ênfase a informação de que quem está no caixão é a mãe de Maria José. Enquanto no estudo

de Carneiro (2015), apenas 45% perceberam essa informação com AD, aqui, 75% dos participantes conseguiram depreender que é a mãe, e não nenhum outro personagem, que havia falecido.

Há a possibilidade de FL2 estar falando da mãe de Maria José, mas não foi clara no eu depoimento e não podemos afirmar, com certeza, que a participante estivesse se referindo a mãe de Maria José e não de Maria de Lurdes. Assim, temos:

Tabela 65: Porcentagem às respostas da pergunta 10 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
75%	75%	75%	75%	75%	75%

Fonte: próprio autor

Tabela 66: Respostas à pergunta 11 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 11 - Quem são todas as Marias que estão escritas no caderno?</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
DF1	Não sei
DF2	Qualquer uma
DF3	O nome da mãe dela
DF4	Nem sei.
BL1	Maria José, Maria de Fátima [Quem é a Maria de Fátima?] Fátima.
BL2	Me esqueci
BL3	As filhas dela.
BL4	Tem os desenhos.
FL1	Não sei
FL2	Elas gostam de desenhar. [Mas quem são elas?] Filhos deles.
FL3	Eu não lembro
FL4	<b>As irmãs delas</b>
SA1	São os nomes né. [Quem será que eram essas mulheres?] Ela vai escolhe o livro, vai foleando.
SA2	<b>As mães das mãe.</b>
SA3	Não sei. A mãe de Maria de Lurdes.
SA4	<b>A avó, a mãe, a mãe, a avó, a bisavó, a tataravó...</b>
SP1	Porque a mãe gosta do nome. Aí deu pra filha dela.
SP2	Não sei, não lembro.
SP3	<b>Acho que deve ser filhas.</b>
SP4	Nossa senhora.

Fonte: próprio autor

Essa pergunta pretendeu que os participantes fizessem uma abstração para compreender a simbologia do caderninho com os nomes das diversas Marias que estiveram ali. Aqueles que responderam, como mostra a tabela acima, não deram maiores informações além dessas respostas, mas fica claro que eles fazem associação a outras mulheres que viveram ali. Com exceção de SA4, todos os outros participantes relacionaram as filhas, as irmãs, as mães, de Maria José com os nomes no caderninho. SA4 foi mais explícito, e indicou todas aquelas que vieram antes de Maria José, o que indica que ele poderia querer representar, na sua fala, as mulheres anteriores que passaram por ali, antes de Maria de Lurdes e Maria José. Entretanto, essa abstração não foi atingida pela maioria dos participantes, mesmo a audiodescrição indicando que aquelas eram diversas gerações de Marias. A informação, nesse caso, não foi passada de forma efetiva para o espectador com deficiência intelectual, indicando uma modificação no roteiro e uma maior explicitação da informação.

Apenas FL4, SA2, SA4 e SP3 perceberam que aquelas Marias todas eram diferentes gerações de mulheres que viveram aquela vida sofrida. Assim, temos:

Tabela 67: Porcentagem às respostas da pergunta 11 do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP	GERAL
0%	25%	25%	50%	25%	25%

Fonte: próprio autor

25% dos participantes conseguiram indicar relação entre Maria José, sua filha e outras mulheres que eram expostas no caderninho.

Tabela 68: Respostas à pergunta 12 do questionário de Vida Maria

<b>Pergunta 12 - Por que o nome do filme é Vida Maria?</b>	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DF1	(Sorri com vergonha e balança a cabeça negativamente)
DF2	Eu achei aqui.
DF3	Fala da Maria, o nome dela.
DF4	<b>Porque ela tem a vida</b> [Mas como era a vida dela?] <b>Sofrida.</b> [Você acha que todas aquelas Marias do caderninho tiveram uma vida parecida?] <b>Sim.</b>
BL1	(Não responde)
BL2	Porque... Esqueci.
BL3	<b>Porque eu acho que fala da vida dela, né. Ela sofreu muito.</b>
BL4	Tem a mãe, a pequena...

FL1	Não responde
FL2	É a família deles.
FL3	Não sei
FL4	Porque é um filme legal.
SA1	Porque é o nome do filme.
SA2	Porque tem vários nomes de Maria.
SA3	Porque tem o nome da mãe.
SA4	<b>Porque é a vida de Maria. Sofrida.</b>
SP1	Porque tem os nomes das filhas
SP2	Porque sim.
SP3	Eu acho porque o filme é bom, é muito interessante.
SP4	Eu não sei direito.

Fonte: próprio autor

Essa questão, assim como a anterior, buscou que os participantes fizessem a associação do título do filme com o contexto da narrativa. Dando destaque às respostas de BL3 e SA4, onde os dois participantes abstraíram além do nome da personagem, mas marcaram a vida sofrida que ela teve e, assim, conseguiram entender que a vida do título se tratava da vida sofrida do sertão e não, necessariamente, apenas sobre a vida de Maria José. As outras respostas apresentam marcas dessa abstração, mas como os participantes não deram mais informações que essas, não posso afirmar que eles estivessem falando da vida em geral, ou da vida sofrida do sertão.

Podemos supor que a audiodescrição possa ter chamado uma atenção maior ao contexto em que o filme se passa, pois houve maior incidência de abstração nesse estudo que no de Carneiro (2015).

Com relação à impressão que os participantes tiveram quanto a audiodescrição dos dois filmes, a maioria informou ter gostado muito do recurso, mas não deram detalhes do porquê<sup>57</sup>.

### 6.3 Resultados e conclusões

O objetivo deste trabalho foi o de aplicar e testar um novo roteiro voltado especificamente para as necessidades da pessoa com deficiência intelectual. Através de um roteiro baseado nos resultados da pesquisa de Carneiro (2015), ressignificamos aqueles aspectos que falharam na aplicação do estudo acima citado.

<sup>57</sup> Nas duas entrevistas houve a pergunta sobre as impressões dos participantes sobre a audiodescrição. As respostas, em geral, foram bastante genéricas, pois todos os participantes informaram que gostaram da AD, mas não deram explicações do porquê.

Importante, primeiramente, analisar as respostas a partir de um panorama regional. Foram 12 perguntas feitas no questionário de Vida Maria, completando 48 respostas entre os 4 participantes de cada região e totalizando, assim, 240 respostas esperadas dos 20 participantes. De uma forma geral, temos, para o filme Vida Maria, a porcentagem de respostas esperadas para cada região<sup>58</sup>:

Tabela 69: Porcentagem geral das respostas do questionário de Vida Maria

DF	BL	FL	SA	SP
54,17%	41,67%	43,75%	52,08%	54,17%

**Fonte:** próprio autor

Já para o filme Águas de Romanza, foram 19 perguntas, sendo que 3 destas perguntas agregam mais de 1 resposta esperada<sup>59</sup>, completando 88 respostas entre os 4 participantes de cada região, totalizando, assim, 440 respostas esperadas dos 20 participantes. Da porcentagem geral de respostas esperadas por região, temos:

Tabela 70: Porcentagem geral das respostas ao questionário de Águas de Romanza

DF	BL	FL	SA	SP
48,86%	39,77%	39,77%	55,68%	38,64%

**Fonte:** próprio autor

Para o filme Vida Maria, os participantes do Distrito Federal e de São Paulo perceberam mais da narrativa do filme e conseguiram absorver mais informações. Os participantes de Salvador vêm em segundo lugar, com a mesma quantidade de respostas esperadas dada. Logo após estão os participantes de Florianópolis, abaixo da média. E, por fim, Belém, apresentando o menor índice dentre as regiões para o questionário de Vida Maria.

Já para o filme Águas de Romanza, os números variaram, sendo Salvador a região que maior respostas esperadas obteve. Distrito Federal vem logo atrás, indicando um índice maior que as demais regiões restantes. Assim como no filme anterior, o terceiro na lista é

<sup>58</sup> A contagem para as porcentagens foi a de total de respostas dadas por região dividida por 48 respostas, multiplicado por 100. Por exemplo: DF - Total de respostas esperadas dadas 26, dividido por 48 respostas esperadas, igual a 0,5417, multiplicado por 100, igual a 54,17%. A mesma lógica se aplica a todas as demais porcentagens.

<sup>59</sup> A pergunta 6 agrega 3 respostas esperadas, a pergunta 13 agrega 2 respostas esperadas e a pergunta 15 agrega 2 respostas esperadas, completando um total de 22 respostas esperadas.

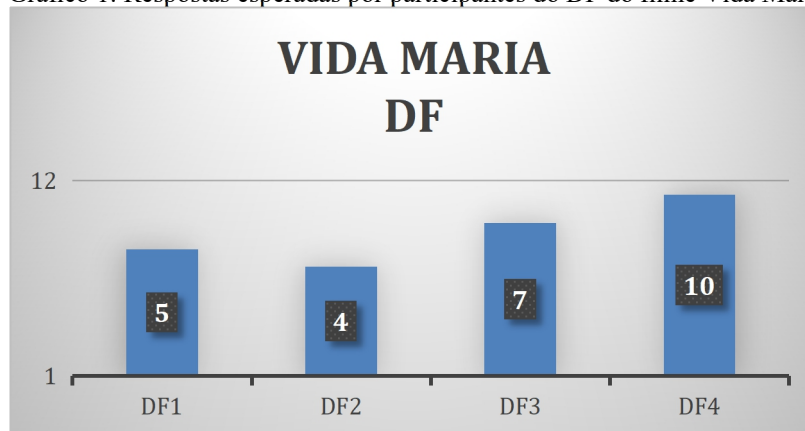
Florianópolis. Nesse quesito, Florianópolis e Belém indicaram o menor índice de respostas esperadas por região para o filme *Águas de Romanza*.

O grau de deficiência dos participantes para a pesquisa foi estabelecido desde o estudo piloto feito por Franco *et al* (2013), pois busquei pessoas com DI leve, que pudessem assistir aos filmes e nos dar um *feedback* quanto às narrativas. Entretanto, ainda que todos os alunos tenham sido diagnosticados com um grau leve de deficiência, cada indivíduo é um universo e, por esta razão, as respostas podem e são influenciadas pelas suas vivências. Há casos em que os participantes têm em seus prontuários o grau leve, mas apresentam comportamentos que indicam um grau mais elevado, como visto no estudo de Carneiro (2015), já apresentado no capítulo 4.

Uma questão que está intimamente atrelada ao desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual é o incentivo que a família proporciona a essas pessoas, bem como a educação formal e regular que elas receberam durante seu desenvolvimento até a vida adulta. Dos 4 participantes da APAE de Belém, 3 eram superprotegidos pelos responsáveis, e tratados como crianças. Em Florianópolis e São Paulo, também houve casos de participantes com comportamentos infantis, como FL1, FL3, SP3 e SP5. Nos estudos de Franco *et al* (2013) e Carneiro (2015), ficou claro que os alunos com oportunidades de se expressar e de manter uma vida ativa foram os que mais respostas esperadas deram, ainda que nem todos conseguiram perceber os clímaxes dos filmes.

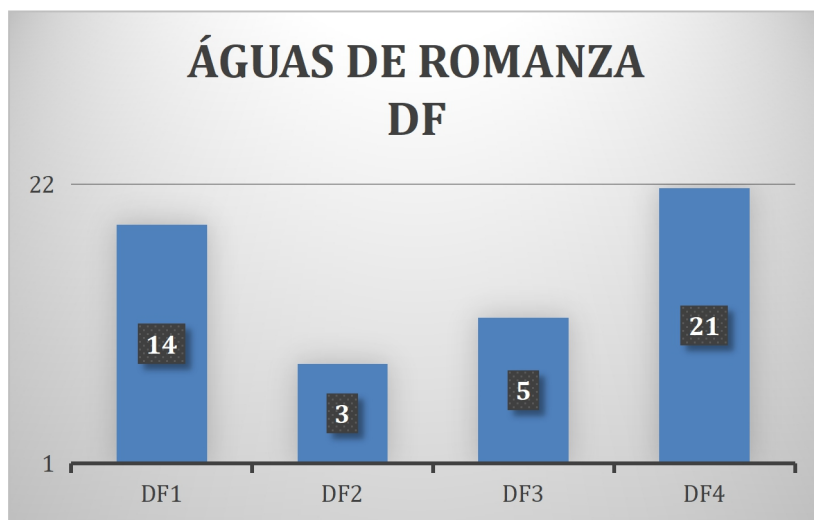
Nesse sentido, busco indicar o índice de respostas esperadas por participantes nos gráficos abaixo, e, assim, entender alguns dos casos a partir de informações quanto ao meio social em que esses participantes vivem e ao apoio parental e institucional.

Gráfico 1: Respostas esperadas por participantes do DF do filme Vida Maria



Fonte: próprio autor

Gráfico 2: Respostas esperadas por participantes do DF do filme Águas de Romanza



Fonte: próprio autor

Os participantes da APAE do Distrito Federal tiveram bom desempenho de modo geral, sendo que DF4 se destacou dentre todos. Como dito anteriormente, essa usuária é bastante ativa, trabalha como colaboradora para a UnB e, à época da pesquisa, era uma das candidatas para representar a APAE do DF Asa Norte como autodefensora. Além de sua forma de ser bastante espontânea, me foi informado pela coordenadora que a participante era bastante incentivada por seus pais a ser autônoma e tomar suas próprias decisões. A própria usuária me relatou, durante a entrevista de perfil, que namorava e mantinha uma vida sexual ativa. De acordo com Moreira (2011), a vida sexual é muito importante para o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual. A autora afirma que as pessoas com deficiência intelectual não têm comprometimento no desenvolvimento anatômico e fisiológico, o que acarreta uma libido natural por esses indivíduos. Entretanto, o papel dos pais e responsáveis é o de acompanhar e orientar essas pessoas para que possam se comportar, sexualmente, de acordo com as normas da sociedade, uma vez que por questões



adaptativas e comportamentais as pessoas com DI podem ser agressivas sexualmente. Como afirma Moreira (2011),

A sexualidade é essencial para a vida do indivíduo e pode ser expressa de várias maneiras, não apenas com o uso de órgãos genitais. O olhar, o toque, o beijo e o abraço são manifestações de sexualidade e afetividade. Muitos problemas advindos do desenvolvimento fisiológico e do comportamento da pessoa com deficiência intelectual podem ser evitados pela educação sexual. Para isto, é necessário o empenho da família no sentido de educar o indivíduo para viver de acordo com as convenções sociais. Cabe aos pais acompanhar cada nova etapa do desenvolvimento da criança, sem superproteção, atendendo às necessidades de orientação e limites, colocados sem autoritarismo, mas com firmeza e consistência. (pag. 43-44)

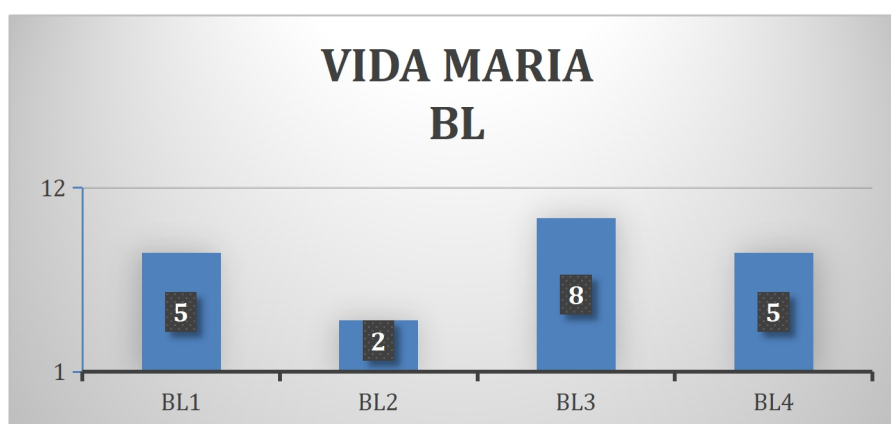
Atrelado a essa autonomia, está ainda o fato de que a participante convive com pessoas fora do seu seio familiar que também incentivam sua autonomia, como os profissionais da APAE, que fazem esse trabalho com todos os usuários. Nos dois filmes, a participante DF4 se mostrou atenta, contente e interessada em participar da pesquisa. Esse fato também se reflete na participação de DF3, que obteve o segundo lugar com maior número de respostas esperadas dadas durante a exibição do filme *Vida Maria*. DF3, assim como DF4, também é bastante autônomo e participa do grupo de esporte da APAE DF. Ao contrário do filme *Vida Maria*, no qual o participante estava disposto e atento, durante a exibição do filme *Águas de Romanza*, o participante estava bastante lento e, em certos momentos, fechou os olhos. Isso se deveu ao fato de que ele estava em treino antes do nosso encontro e, por conta da agenda da execução da pesquisa, não pude fazer a entrevista em outro momento. Também não havia nenhum dispositivo para chamar sua atenção, como alguma guloseima que o mantivesse ativo. Dessa forma, sua performance não foi a mesma que no primeiro filme.

DF1 e DF2 apresentaram rendimentos parecidos no filme *Vida Maria*, mas acreditamos que os fatores que levaram a esses índices diferem nos dois participantes anteriores. DF1 é uma participante que, ao contrário de DF4, convive com conflitos familiares que impactam em sua vida cotidiana e seu comportamento. Ainda que a participante tenha se mostrado interessada no estudo e, em todas as etapas, ter mostrado estar atenta aos filmes, sua capacidade de processamento das cenas neste estudo foi baixa. A participante, no que se refere ao contato durante a pesquisa, se mostrou bastante tímida e, por vezes, com comportamentos infantis. Foi-me relatado pela coordenadora que nos acompanhou que sua relação com os familiares é conflitiva, pois a participante é adotada e

não tem boa relação com a mãe. Ainda assim, conseguiu um rendimento mediano no filme *Águas de Romanza*, podendo o roteiro novo ter chamado mais sua atenção do que o de *Vida Maria*.

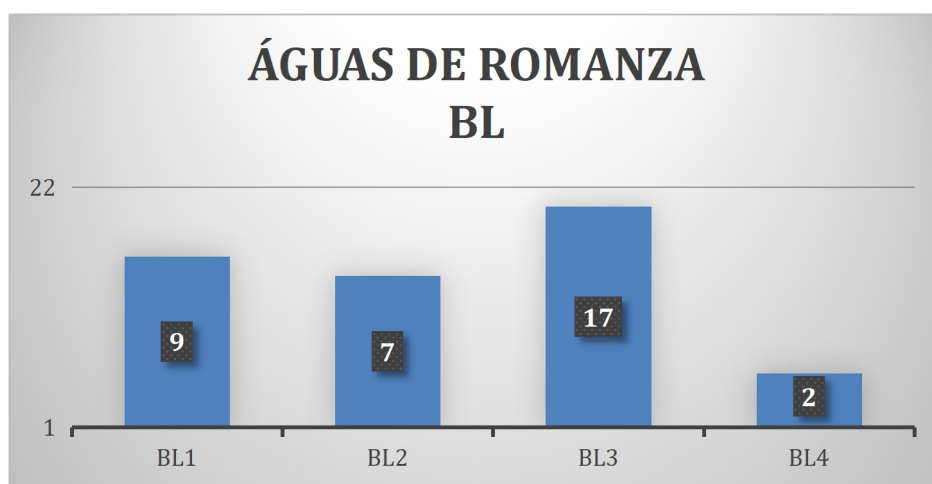
No caso de DF2, seu problema auditivo foi, com certeza, um dos fatores para desconcentração durante a exibição do filme *Águas de Romanza*. O participante utiliza aparelho coclear para aumentar sua capacidade de audição, entretanto, o fone que o participante utiliza em suas atividades na APAE foi adaptado pelo professor de informática para que ele pudesse usar com maior conforto. O fone nos foi fornecido para a aplicação dos filmes, todavia não nos foi fornecido para a exibição do primeiro filme, *Águas de Romanza*, a caixa de som que regula o volume do fone, fato que não era do meu conhecimento. Assim, o som do vídeo ficou baixo para o participante, mesmo com o fone plugado ao computador. Além disso, o participante se mostrou bastante disperso em diversos momentos dos dois filmes. Posso inferir que isso se deu pelo fato de que ele não deveria escutar de forma eficaz, mas não me foi comunicado durante qualquer parte da entrevista. Outro fator que também levei em consideração foi a memória. Muitas das respostas de DF2 resumiam ao fato de ele não saber ou não lembrar. Esse fator, na verdade, será creditado à maioria dos participantes, pois muitos deles não se lembravam de várias informações a que eles tinham acabado de ser expostos, o que corrobora a afirmação de Pereira *at al* (2015) sobre a baixa retenção de informação da memória operacional por esse público.

Gráfico 3: Respostas esperadas por participantes de BL do filme *Vida Maria*



Fonte: próprio autor

Gráfico 4: Respostas esperadas por participantes de BL do filme Águas de Romanza



Fonte: próprio autor

Em conversa com a diretora Ana Carolina Salomão, fui informada que o grau de deficiência dos usuários da APAE Belém era bastante comprometido, ainda que o laudo apresentasse grau leve. Essa informação se fez bastante clara durante a execução da pesquisa e nas respostas dos participantes. A diretora do Centro de Atendimento Multidisciplinar da APAE Belém, ainda, informou que o fator principal para a morosidade no desenvolvimento cognitivo dos usuários era a superproteção dos responsáveis, o que acarreta a infantilização das pessoas com deficiência intelectual e consequente dependência. Atrelado a esse fator, ainda acrescento a falta de atenção natural dos participantes e a imposta pelo ambiente da execução da pesquisa. Como informado em seção anterior, o local disponibilizado para a exibição e aplicação dos questionários não atendeu de forma satisfatória ao pedido feito durante o contato com a APAE anteriormente à execução da pesquisa.

O participante BL3 foi o que maior rendimento obteve na compreensão dos dois filmes em comparação com os outros participantes. Isso acontece devido a seu grau de atenção dado durante a exibição do filme, atrelado ao grau de sua deficiência que é mais leve que o dos seus colegas, deixando claro nas suas respostas que seu nível de abstração também se diferenciou dos demais participantes. BL3, além de ser acompanhado pela APAE, também frequenta uma escola regular, e se encontra no primeiro ano do ensino médio. Estímulos, como ir à escola regular, são essenciais para a ampliação de perspectiva e no desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual (cf. Glat, 2012; Antunes & Glat, 2019, Rios & Azevedo, 2013; Rios *et al.*, 2019).

A participante BL1 se comunicou com bastante clareza e se mostrava postura bastante madura. De acordo com a diretora, BL1 tem muita autonomia e sua mãe integra os poucos pais que não entendem a deficiência como obstáculo para a vida dos seus filhos. A participante também tem liberdade para namorar e tem uma vida sexual ativa. A participante também frequenta a escola regular, como BL3, e afirmou que gosta muito de estudar.

BL2 é um dos participantes, juntamente com BL4, que maior proteção parental tem. Sua postura é infantil e fala “dengoso” como uma criança. BL2 estava bastante entusiasmado em fazer parte da pesquisa e se mostrou atencioso em todas as etapas, salvo em momentos em que se distraiu com os colegas passando pela janela aberta da sala. Ainda que seu diagnóstico aponte uma deficiência intelectual leve, BL2 mostrou bastante dificuldade em entender perguntas simples, ou de lembrar de diversas informações. Entretanto, foi o único participante de Belém que percebeu, no filme *Águas de Romanza*, que a chuva não era chuva, mas era água de um cano<sup>60</sup>. Como havia constatado em Franco *et al.* (2013) e Carneiro (2015), ainda que os participantes tenham uma vida mais autônoma e sejam encorajados a fazer atividades que desenvolvam seus intelectos, não significa que eles abstraíam ou voltam suas atenções para informações importantes de uma narrativa, por exemplo. De acordo com Franco *et al.* (2013),

outras conclusões ainda importantes para a reprodução deste estudo a fim de testá-lo em maior escala são: em primeiro lugar, considerar que as definições e graus de deficiência, de acordo com classificações oficiais, são muito gerais e não representam diferenças entre sujeitos relativas à sua formação educacional e social, ou ao ambiente onde eles são criados. Estes aspectos podem ser mais importantes na análise de seu desempenho do que meros diagnósticos médicos poderiam revelar. (p. 210)

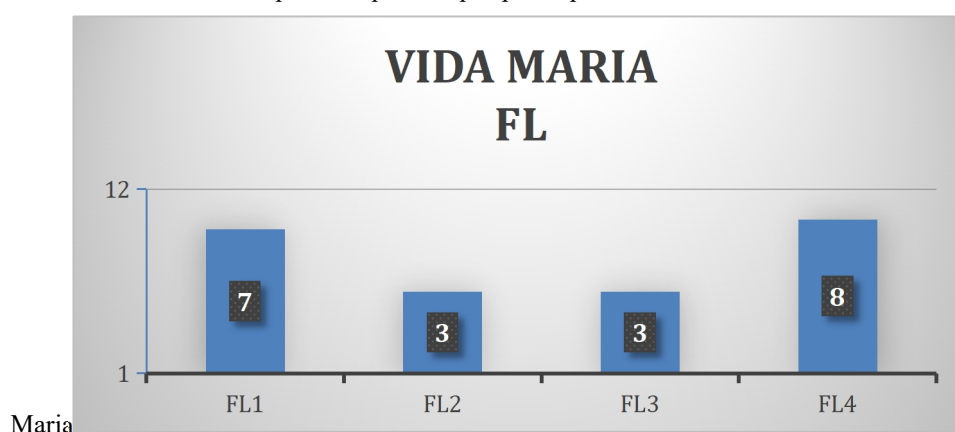
Como posto pelas autoras do primeiro estudo sistemático sobre audiodescrição para pessoas com deficiência intelectual, o diagnóstico médico não necessariamente é determinante para caracterizar o grau de deficiência do público alvo deste trabalho. Meu estudo foi norteado, em todas as suas etapas, a partir desta premissa, uma vez que as entrevistas indicariam o grau de deficiência dos participantes a partir de suas narrativas e do nível de complexidade que responderiam, para confirmar ou refutar a informação dos prontuários.

---

<sup>60</sup> Esse mesmo fenômeno aconteceu no estudo piloto de Franco *et al.* (2013), quando o participante mais espontâneo e desenvolto não percebeu o clímax do filme, enquanto o participante de que menos esperávamos que perceberia, por conta de sua introspecção, foi o que identificou que a água não era chuva de verdade.

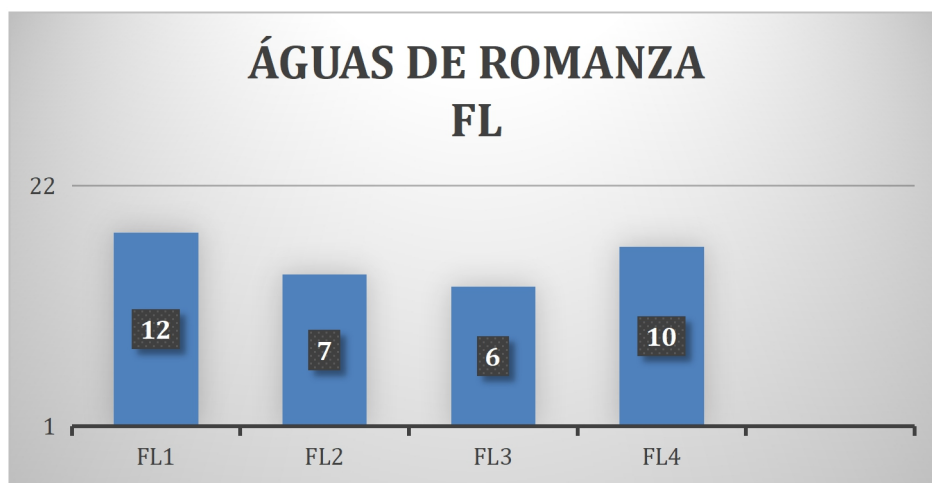
Por último, identifiquei que BL4 teve bastante dificuldade na maioria das perguntas dos dois filmes. BL4 é tratada pela mãe, literalmente, como uma criança, apesar de ter 21 anos de idade. Ao perguntar à mãe de BL4 se a participante namorava ou já tinha namorado, a mesma se referia a BL4 como “minha bebezinha” e disse que não tinha cabeça para isso, que era uma criança, além de criticar a postura de BL1, por exemplo, que namorava e mantinha relações sexuais. BL4 tem dicção clara, mas responde, assim como BL2, de forma bastante “dengosa”, o que me fez fazê-la repetir várias vezes a mesma resposta, para poder entendê-la. É interessante notar que, ainda que BL2 também seja tratado como uma criança, seus responsáveis não o privam de namorar, completamente o contrário de BL4, que não pode fazer o mesmo. De acordo com Moreira (2011), é na adolescência que o ser humano desenvolve sua afetividade e aquisição da autonomia psíquica. A autora faz uma revisão do desenvolvimento humano de acordo com as teorias de Freud e Piaget sobre as diferentes etapas da vida do ser humano e chega à conclusão de que as pessoas com “deficiência mental” obtêm essa maturação sexual de forma mais lenta, pois têm dificuldade em estruturar os conceitos de Eu e o Mundo, como dito pelos autores Assumpção Jr. e Sprovieri (1987). Ainda assim, a autora salienta, em outros capítulos do seu livro, que o desenvolvimento da sexualidade e da concepção de sexo e sexualidade são importantes para o desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual.

Gráfico 5: Respostas esperadas por participantes de FL do filme Vida



Fonte: próprio autor

Gráfico 6: Respostas esperadas por participantes de FL do filme Águas de Romanza



Fonte: próprio autor

Os participantes de Florianópolis foram os que menos informações adicionais coletamos, uma vez que nos foi informado de que os usuários da APAE levavam uma vida muito calma e que suas famílias os assistiam da melhor forma, de acordo com o coordenador pedagógico. Coletei, assim, o perfil dos participantes a partir da interação que tivemos com os usuários durante a pesquisa. Como nos mostra o gráfico, tanto em Vida Maria, quanto em Águas de Romanza, os participantes FL1 e FL4 tiveram rendimentos similares, bem como FL2 e FL3.

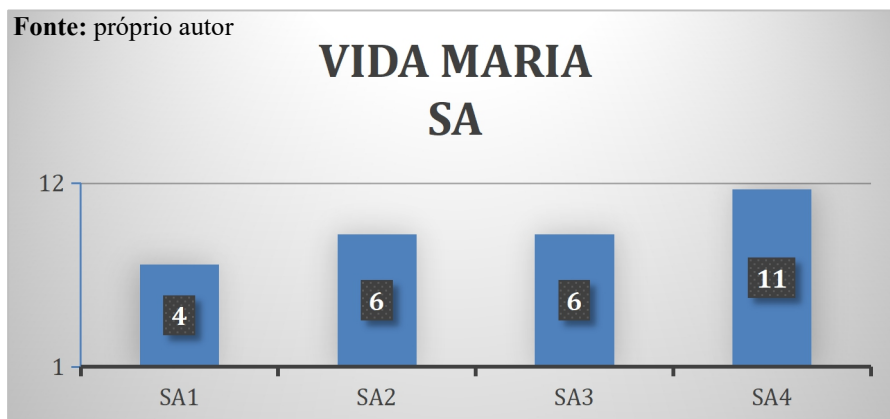
FL1 demonstrou um comportamento infantil durante a pesquisa de campo e se referiu, em diversos momentos, a sua irmã e ao namorado dela, com quem ele morava. Ficou claro que o participante tinha uma ligação próxima com a irmã e que tinha o apoio dela. O participante, além de apresentar comportamento infantil, também tinha dificuldade em se expressar, apesar de ter apresentado um dos maiores índices de respostas esperadas dadas entre os colegas de região. Também tinha dicção comprometida, tendo, em certos momentos, dado respostas que se resumiam a uma única palavra e, às vezes, fazia gestos para indicar alguma informação. Não me foi informado sobre os pais do participante, apenas que ele vivia com a irmã. O participante, entretanto, ao ser perguntado sobre seus pais, não se sentiu afetado, mas não deu maiores informações, apenas disse que morava com a irmã mais velha.

A participante que também demonstrou maior índice de respostas esperadas para a região sul foi FL4. Similarmente a FL1, FL informou que morava com a irmã e o filho da irmã, seu sobrinho, sem dar maiores informações sobre seus pais. Um dado importante sobre

FL4 é que os professores na APAE faziam exercícios de memória com a participante, pois ela apresentava muita dificuldade em se concentrar e em lembrar de informações básicas. Isso ficou claro logo na entrevista sobre o perfil, quando perguntei seu nome completo e ela me disse que não lembrava do próprio sobrenome. Como já havia conversado com a professora de tecelagem, ela me indicou como fazer com que FL4 percebesse que estava com o cérebro “preguiçoso” e, assim, pude abordar a participante de forma que ela me desse as informações que eu precisava. Essa estratégia se refletiu na performance da participante, uma vez que foi uma das que mais respostas esperadas deu.

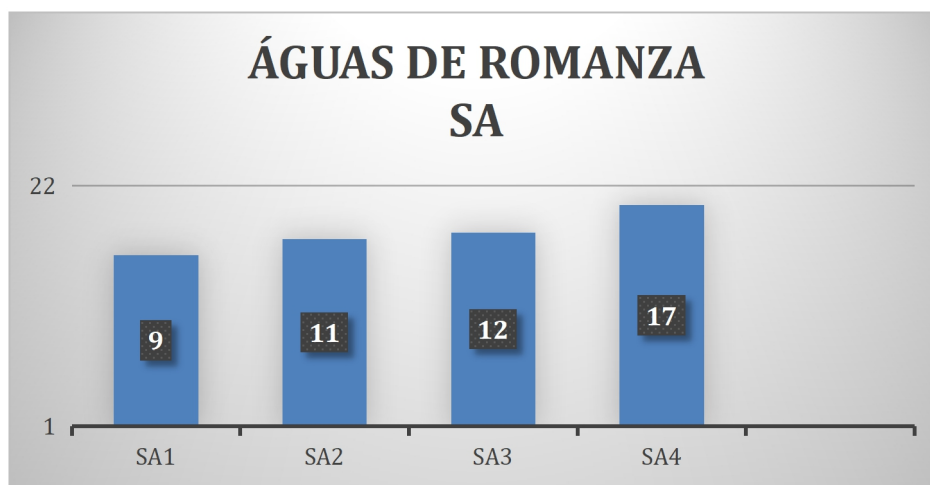
As duas participantes com síndrome de *Down*, FL2 e FL3, tiveram rendimentos próximos ou iguais nos filmes, mesmo com personalidades diferentes. Enquanto FL2 se mostrou bastante desenvolvida e comunicativa, FL3 era muito retraída e algumas de suas respostas eram dadas com balançar de cabeça. Tive que insistir, diversas vezes, nas perguntas para que ela pudesse dar respostas concretas. FL2 se mostrou tímida no primeiro dia da pesquisa, ainda que eu já tivesse estado com ela nas aulas durante dois dias antes de executar o estudo. Todos os participantes já me conheciam, uma vez que pude visitá-los e participar de algumas atividades para conhecê-los, antes de chamá-los para participar da pesquisa.

Gráfico 7: Respostas esperadas por participantes de SA do filme Vida Maria



Fonte: próprio autor

Gráfico 8: Respostas esperadas por participantes de SA do filme Águas de Romanza



Fonte: próprio autor

Em Salvador, o participante que teve maior índice de rendimento foi SA4. O participante não apenas deu respostas esperadas, mas foi um dos poucos que conseguiu abstrair perguntas mais complexas, como quem eram as Marias que estavam no caderninho ao final do filme *Vida Maria*, onde ele deixa claro que são as mães, tias, avós, etc, da personagem principal. Outra resposta de destaque de SA4 foi na última pergunta do questionário de compreensão do filme *Águas de Romanza*, que buscava saber dos participantes saber a relação do título do filme com o próprio filme. Ele relacionou não só à vida do Sertão, mas deu exemplos de locais específicos como Ceará, Bahia, Xique-Xique. SA4 não apresenta histórico familiar conturbado, estuda em uma escola pública de Salvador e, à época da pesquisa, informou que estava no último ano do ensino médio. Estava bastante entusiasmado para o início do contrato de trabalho, que iniciou um dia depois do nosso último encontro. SA4 apresenta um grau de deficiência leve, o que foi percebido durante os dois encontros, pois sua participação no estudo foi organizada de última hora, uma vez que uma das participantes que havia iniciado o estudo não pôde continuar porque sua mãe não deu a autorização para que ela pudesse participar do estudo.

A segunda participante com maior rendimento foi SA3, que, na verdade, teve o rendimento comprometido em um dos filmes devido à estrutura em que ficamos para a sua exibição. De início, estávamos em uma sala de vídeo/reuniões sem ruídos exteriores e com boa acústica, no meio da exibição do filme tivemos que nos retirar, pois haveria uma reunião



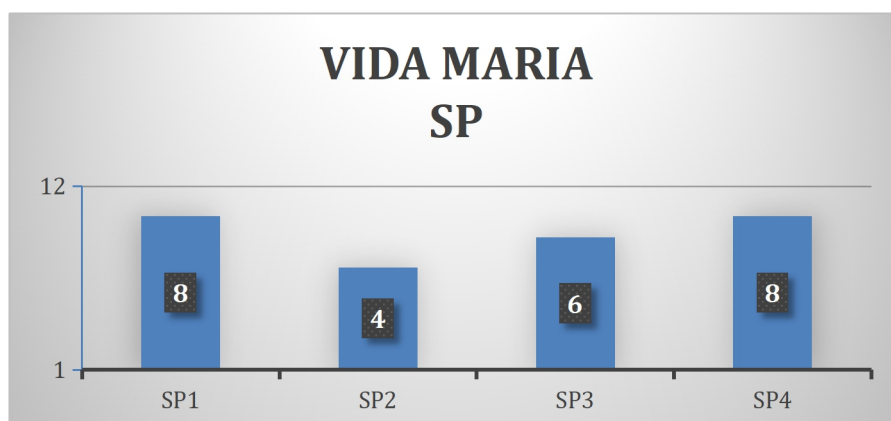
da direção da APAE a ser realizada naquele mesmo horário, o que não me fora passado com antecedência. Consequentemente, com a mudança da sala houve atraso e, por fim, a estrutura ruim prejudicou a exibição do filme. A sala disponibilizada estava localizada num corredor que dava acesso a uma outra sala, e quando alunos ou professores passavam por ela, eram pegos de surpresa com a nossa presença ali, além de haver muito barulho quando a porta ou muitos alunos entravam.

A assistente social que nos auxiliou na logística da execução da pesquisa, bem como na escolha dos participantes, não forneceu informações que indicassem qualquer conflito familiar entre os participantes, mas SA3 indicou que mora com a tia e a prima, não havendo a presença da mãe ou do pai no seu cotidiano. Ainda assim, a participante se mostrou bastante alegre e solícita durante o estudo, não apresentando timidez e respondendo às perguntas de forma espontânea. Tanto SA3 quanto SA4 são diagnosticados com DI leve e isso se refletiu na execução da pesquisa, pois SA3, mesmo não tendo feito abstrações mais complexas como SA4, conseguiu, por exemplo, associar o título do filme *Águas de Romanza* ao fato de que essa água era a chuva, ainda que não tenha percebido que a chuva não era chuva de verdade.

SA2 foi um dos participantes com Síndrome de *Down* que mais deu respostas esperadas e se mostrou bastante entusiasmado e interessado em participar do estudo. Ele era um dos fortes candidatos a autodefensor da APAE de Salvador, tendo sido escolhido entre os colegas para representar a APAE em uma consulta pública na Câmara de Vereadores de Salvador sobre direitos das pessoas com deficiência na cidade. Sua mãe é uma colaboradora da APAE há anos e sempre esteve à frente das conquistas dos direitos das pessoas junto à deficiência junto a APAE. SA2 também estuda em uma escola pública da cidade de Salvador, estando no 9º ano do ensino fundamental. Ele leva a escola muito a sério, sempre pedindo para que nossos encontros fossem em horários que não o atrapalhassem de chegar na escola atrasado, uma vez que estudava na escola regular no turno oposto ao que frequentava a APAE. Foi um dos 5 participantes que perceberam o clímax do filme *Águas de Romanza*, indicando que a chuva não era chuva de verdade. Suas respostas às vezes eram bastante longas, pois gostava de falar da sua vida e contar histórias durante a entrevista. Em uma de suas respostas, por exemplo, ele compara seu sofrimento ao sofrimento da personagem Maria. Quando indagado de porque ele achava que eles tinham o mesmo sofrimento, ficou claro que ele se referiu à “falta de fé” que tiveram nele quando nasceu, quando o médico não lhe deu muito tempo de vida. Ele atrelou sua força de vontade e sua luta pela vida à sobrevivência da personagem principal do curta *Vida Maria*.

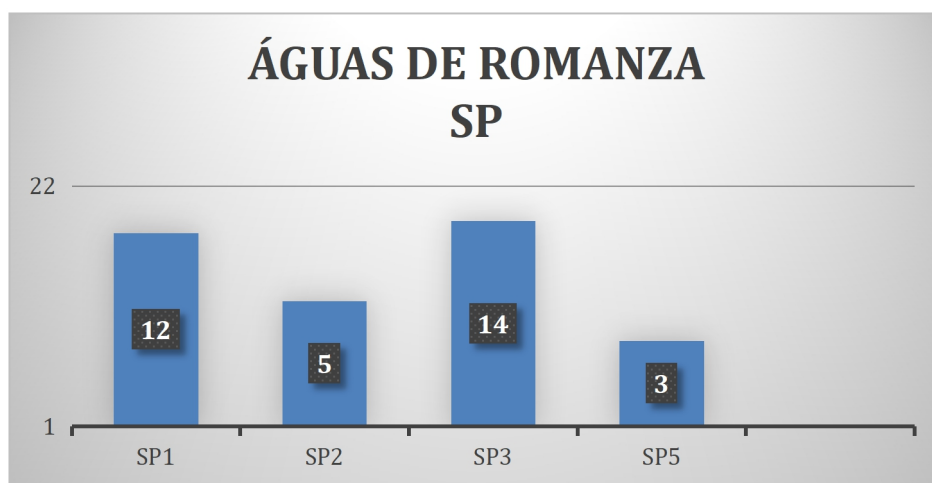
Por fim, temos SA1, um pouco tímida, mas entusiasmada para participar da pesquisa. Ela se mostrou bastante interessada, apesar de, em certos momentos, ter desviado o olhar para mim durante a exibição dos filmes, se dispersando. A participante indicou que mora com os pais, entretanto, em todos os contatos que tive com os responsáveis dos participantes, tratei apenas com a cuidadora de SA1. Não apresenta, assim como todos os outros participantes de SA, histórico familiar conflitivo, que possa ter interferido no seu diagnóstico, como havia acontecido no estudo de Carneiro (2015). Ainda que seu grau de deficiência tenha indicado leve, SA1 foi a participante que mais demonstrou dificuldade em lembrar de informações durante o estudo e, não havendo outras causas aparentes, concluí que sua deficiência tenha sido o fator principal para seu desenvolvimento no estudo.

Gráfico 9: Respostas esperadas por participantes de SP do filme Vida Maria



Fonte: próprio autor

Gráfico 10: Respostas esperadas por participantes de SP do filme Águas de Romanza



Fonte: próprio autor

Na APAE de São Paulo analisei 5 participantes pois, como dito em seção anterior, a participante SP4 não pode comparecer ao último dia de exibição do filme e, para não ficarmos sem os dados do quarto participante de *Águas de Romanza*, uma outra participante foi selecionada para contribuir com o estudo.

Assim, como as análises anteriores, comecei com o participante com maior rendimento, que, no caso de SP, foi SP1 e SP4 para o filme *Vida Maria* e SP3 para *Águas de Romanza*. A participante SP1, assim como SA2, está entre as pessoas com Síndrome de *Down* que deu respostas esperadas com bom rendimento, no caso de SP. A participante fez abstrações interessantes para o filme *Águas de Romanza*, quando entendeu que a menina estava, na verdade, entrando em um mundo paralelo quando conhece a chuva, sendo esta a justificativa da participante para a questão de por que a menina se molhava e a avó não. SP1 se mostrou bastante desenvolta e com bastante personalidade, dando respostas espontâneas e despojadas, como se estivesse conversando com amigos, o que deu um ar interativo à entrevista. Sempre de bom humor, buscou estar atenta aos filmes e a responder da melhor forma. A participante estava no 9º ano do ensino fundamental, à época desta pesquisa. Não frequentava a APAE todos os dias, pois a instituição modificou seu *modus operandi*, extinguindo as oficinas e as aulas que oferecia aos usuários, sendo mais um indicativo para a mudança de nome da instituição, que passa a se chamar Instituto Jô Clemente. Por esta razão, não fiz as visitas anteriores e conheci todos os participantes no mesmo dia ao da execução da pesquisa.

SP4, também com Síndrome de *Down*, obteve, juntamente com SP1, o maior índice de respostas esperadas para o curta *Vida Maria*. Infelizmente, a participante só pôde participar da exibição deste filme, pois sua tia não conseguiu levá-la no dia seguinte para a continuação da pesquisa, sendo substituída por SP5. SP4 é bastante atenta e espontânea, como SP1. Sua tia a cria como filha, pois seus pais faleceram, sendo criada junto com primos e o tio. A participante, apesar do histórico parental trágico, não demonstrou qualquer dificuldade em se expressar ou em dar as respostas quando perguntada. Um dado interessante da participante é que ela nunca foi a escola regular, apenas instituições especializadas como o Instituto Jô Clemente ou o Instituto Efort, onde ela desenvolve atividades de dança, teatro, entre outras. Ainda assim, fugindo ao padrão apresentado até então, a participante obteve rendimento acima da média para o filme ao qual foi exposta.

SP3 foi o participante que mais se destacou nas respostas para o filme *Águas de Romanza*. Interpreto seu baixo rendimento para o curta *Vida Maria* como resultado de sua falta de atenção durante a exibição do filme. SP3 se distraiu por diversas vezes, e isso se deu pois, havia sido o primeiro dia que nos víamos, nos conhecemos nesse mesmo dia, e, ainda, havia uma acompanhante da APAE na sala, a qual conversou em alguns momentos comigo, o que o fez dirigir a atenção para o que falávamos. A presença de um responsável dos participantes era obrigatória. Caso o participante não estivesse acompanhado de um responsável legal, a APAE se encarregava de dispor de uma pessoa para o acompanhamento da pesquisa. Esse foi o caso de SP3. Assim, acredito que sua falta de atenção em diversos momentos do filme ocasionou seu baixo rendimento para o filme *Vida Maria*. Já no segundo dia, o participante já estava mais confortável e já tinha entendido a lógica da pesquisa. Assim, se concentrou mais do que no primeiro dia. SP3. Apesar de ter uma relação conflitiva em casa, pelo fato de seu pai não aceitar sua orientação sexual, não mostrou qualquer indício de que este fator pudesse influenciar sua performance durante a pesquisa. Sempre mostrou interesse pelos filmes e estava entusiasmado em participar, além de ter se mostrado bem desenvolvido e com boa dicção.

SP2 foi acompanhada de sua mãe, e isso lhe tirou a atenção, em alguns momentos, do filme a que estava assistindo. Durante a aplicação dos questionários, a participante se mostrou bastante tímida, sorrindo várias vezes ao ser perguntada sobre a narrativa do filme, e, quando demorava um pouco para responder, sua mãe a encorajava dizendo que ela tinha que lembrar do que acabara de assistir. Acredito que a participação dos responsáveis durante a pesquisa foi um ponto negativo em certas ocasiões, pois os participantes, como no caso de SP2, se sentiram pressionados a dar um resultado que não necessariamente eu estava esperando. Como informei para todos os participantes no início da pesquisa, as perguntas deveriam ser respondidas apenas se eles soubessem e, caso eles não lembrassem ou não soubessem, poderiam não responder sem problema nenhum. Mas, a presença dos pais ou responsáveis na sala gerou um sentimento de ansiedade e necessidade de mostrar resultados. SP2 foi bastante interpelada por sua mãe, que pedia para que a filha, a todo instante, respondesse às minhas perguntas. Além da intervenção da mãe, SP2 apresentava uma condição nos olhos que a fazia lacrimejar a todo instante, fazendo com que enxugasse seus olhos e rosto a todo momento. Esse fato também pode ter ocasionado uma dispersão da participante durante a exibição dos filmes. Outra questão sobre SP2 é que, além da intervenção da sua mãe na pesquisa, há a superproteção parental que a torna infantilizada,

como encontrei casos em Belém, por exemplo. Todos esses fatores podem ter contribuído para que a participante tenha se dispersado ou bloqueado suas respostas durante a pesquisa, causando seu baixo rendimento nos questionários.

Por fim, temos a participação de SP5, participante que foi escolhida no último dia para substituir SP4. Toda a situação de escolha da participante foi bastante conturbada, uma vez que eu já estava a caminho das instalações do instituto e recebi a ligação de que SP4 não poderia participar da última etapa da pesquisa. Uma vez que os participantes se encontravam comigo no mesmo dia da aplicação da pesquisa, dado o formato dos atendimentos da instituição, pedi para que verificassem se não havia alguma outra pessoa com o mesmo perfil de SP4 para poder substituí-la. Prontamente, a equipe do comitê de pesquisa da Jô Clemente identificou que SP5 estava nas instalações, conversou com sua responsável e demos continuidade à última etapa da pesquisa.

SP5, assim como SP2, também foi interpelada por sua mãe durante a pesquisa, fazendo com que a participante, em certos momentos, não respondesse a algumas perguntas. SP5 tem uma dicção bastante complicada, chegando a se tornar ininteligível para mim em certas ocasiões. Suas respostas chegavam a ser longas, mas confusas e incompreensíveis. Sua mãe, por outro lado, apenas a incentivava a responder, por vezes, de forma impositiva. A minha postura, nesse caso, foi a de fazer um sinal de espera para a mãe, indicando que ela deixasse SP5 pensar no tempo dela e respondesse quando e como pudesse. Entretanto, a mãe de SP5 continuou a interferir nas respostas da participante. Não coletei muitas informações pessoais de SP5, pois, ao final da pesquisa, eu não pude entrar em contato com a comissão de pesquisa, uma vez que já haviam ido embora. Ademais, foi possível perceber que SP5 vem de família humilde, como sua própria mãe informou durante a exibição do filme, se identificando com a forma de vida do filme exposto, no caso, a vida no sertão. Inferi, também, que o comprometimento cognitivo de SP5 não se configura como leve, mas como moderado, diante do comportamento da participante durante a geração dos dados. Essa inferência também tem suporte a partir da conversa que tive com a coordenadora da APAE de Belém, que explicou que muitos usuários acabam não se desenvolvendo como deveriam por conta da proteção parental e do próprio meio em que vivem. Acredito, assim, que SP5 se encaixa nesse perfil.

A partir das observações e conclusões acerca do perfil dos participantes e de suas respostas, entendo que a audiodescrição, de uma forma geral, foi satisfatória quanto aos pontos levantados por Carneiro (2015), com exceção do clímax do filme *Águas de Romanza*.

A grande lacuna que o filme *Vida Maria* apresentava era a diferenciação das personagens principais da trama, pois a animação indicava uma vida cíclica em que a filha se torna a mãe que se torna a avó, com a mesma aparência física. As perguntas do questionário voltadas para esse fenômeno foram a 2 (O que acontece com ela? Como você percebe o tempo passar para ela?), pois esta pergunta indica se os participantes entendem que Maria José não permanece criança durante todo o filme, como foi percebido pelos participantes do estudo de Carneiro (2015). A pergunta 8 (Como é o nome da segunda menininha que está na janela?) também sugere que os participantes não apenas lembrem o nome da personagem, mas diferenciem essa segunda menina da primeira.

Para a segunda questão, temos que 95% dos participantes entenderam que Maria José cresce no decorrer do filme, o que indica que os usuários perceberam que a personagem não a mesma menina que aparece ao final. Isso se constata com as respostas dadas à questão 8. Ainda que a porcentagem de acerto dessa pergunta tenha sido baixa, uma vez que ela direciona especificamente para o nome da segunda menina, a maioria dos participantes não indicaram que era Maria José, como aconteceu nos estudos de Carneiro (2015). Durante o questionário, perguntei aos participantes, nessa mesma pergunta, se essa segunda menininha era mesma da primeira, e a maioria respondeu que não, indicando que era a filha da menina que havia crescido.

Com relação aos nomes, apesar de a AD mencionar o máximo possível de vezes o nome das personagens, poucos foram os que lembraram da alcunha das personagens deste filme. Podemos atrelar essa questão à própria natureza da deficiência intelectual, em que as pessoas com DI apresentam dificuldade em reter informações que se tornem parte da memória de longo prazo, auxiliando na aprendizagem e, por consequência, no desenvolvimento cognitivo dessas pessoas (PEREIRA *at al.*, 2015). Nesse sentido, entendo que a repetição continue sendo o caminho para a fixação de informações importantes para a narrativa, ainda que, para o filme *Vida Maria*, esta estatística não tenha alcançado bons rendimentos.

Outro fenômeno indicado por Carneiro (2015) foi a utilização de vocábulos não usuais para a caracterização dos personagens. No caso de *Vida Maria*, houve duas palavras que indiquei como “problemáticas” no roteiro prévio: “amarga” e “severa”, para designar tanto a aparência física da personagem quanto seu emocional. A palavra “amarga” designaria uma metáfora para a vida sofrida que a personagem teve e que culminou o seu rosto enrugado e na sua atitude crua com sua filha. Já a palavra “severa” tem seu teor semântico assegurado

na imagem, pois a expressão da personagem é de uma pessoa severa, rígida. No entanto, esse último vocábulo não se mostrou eficaz quando aplicado às pessoas com deficiência intelectual, levando Carneiro (2015) a entender que se trataria de uma palavra não usual para as pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, o presente roteiro caracterizou a personagem como sofrida, entendendo que este vocábulo já traria a carga emocional da personagem refletida pela sua vida e justificaria suas ações com a filha. O questionário explorou esse fenômeno na pergunta 6 (Você acha que ela tem uma expressão sofrida?), indicando que a maioria dos participantes entendeu a caracterização da personagem com 65% de respostas esperadas. Assim, A AD supriu a lacuna de compreensão gerada pelo roteiro prévio.

Outra indicação das problematizações de Carneiro (2015) foi o fato de a informação chave de quem estaria no caixão do quarto ter sido dada de forma que confundiu os participantes. Já o roteiro que eu sugiro apresenta a informação apoiada na modalização da narração, quando a audiodescritora-narradora dá uma pequena pausa, levando a atenção dos participantes para a informação futura. Ainda, apoiando a informação no advérbio de lugar “onde”, busquei enfatizar a imagem audiodescrita, levando a atenção do espectador com DI apenas para a informação de que é a mãe de Maria José que está no caixão. A pergunta 10 (Quem está no caixão no quarto onde está Maria José?) buscou identificar se os participantes identificaram precisamente esta informação, ao contrário do que ocorreu no estudo de Carneiro (2015), em que os participantes pensaram que foi o pai dela, por exemplo, que estava no caixão. No atual estudo, 75% dos participantes entenderam que era a mãe de Maria José quem estava no caixão.

Assim, entendo que o roteiro apresentado para o filme *Vida Maria* cumpriu com seu objetivo de tornar a narrativa filmica acessível para as pessoas com deficiência intelectual.

O roteiro de *Águas de Romanza* foi eficaz para sanar quase todas as lacunas levantadas por Carneiro (2015), com exceção do clímax do filme, onde mostra Romanza se molhando com a água que cai do cano de irrigação. Assim como em *Vida Maria*, segui a mesma lógica de repetição dos nomes para que o público alvo pudesse fixar a informação. Nesse caso, o nome da personagem principal, Romanza, foi percebido por apenas 35% dos participantes desta pesquisa. Ainda assim, constatei que com a AD essa informação é assegurada, uma vez que no estudo de Carneiro nenhum participante lembrou o nome da menina sem o auxílio da audiodescrição. Nesse sentido, mantive a premissa de que a

repetição dos nomes é de extrema importância para que esse público armazene, mesmo que de forma passageira, o nome dos personagens.

O atual roteiro também deu conta de fazer que a audiência com DI percebesse os espíritos da narrativa. O avô e a mãe de Romanza aparecem como almas nas cenas e essa informação não havia ficado clara no estudo de Carneiro (2015). O avô, assim que aparece, é descrito pelo roteiro prévio como um “vulto”. Esse vocábulo não permitiu que os participantes da pesquisa associassem Antônio, o avô, como sendo um espírito, da mesma forma a mãe de Romanza, que foi caracterizada no roteiro prévio como “transparente”. Assim, o atual roteiro caracterizou ambos os personagens utilizando o termo “espírito”, o que levou a um total de 50% de participantes que perceberam que Antônio estava morto e 65% que perceberam que a mãe estava morta.

Além de indicar a condição de espírito dos personagens, o roteiro atual também indica que a mulher no quarto de Romanza é sua mãe, pois em nenhum momento da narrativa essa informação é de fato verbalizada e as pessoas com deficiência intelectual tiveram dificuldade, no estudo anterior, em associar a personagem como sendo mãe da menina. Assim, a informação foi explicitada, nos termos de Braun (2007), para que o público alvo pudesse obter essa informação de forma clara, o que levou a um percentual de 70% de resposta esperadas dada pelos participantes.

Seguindo a narrativa, outro momento chave do filme, que também foi indicado por Carneiro, foi o momento em que Romanza brinca com os desenhos projetados na parede. O roteiro atual tinha a finalidade de explicitar a informação de que Romanza estava, na verdade, em um sonho. O roteiro prévio indicava que Romanza abria os olhos e descrevia os movimentos da menina enquanto interagia com os desenhos. Esse dado não foi suficiente para que as pessoas com DI entendessem que a menina não estava acordada, sendo modificado no roteiro atual indicado pela audiodescrição “a menina acorda em um sonho”. A porcentagem nos dois estudos foi compatível, tendo 40% do total dos participantes, em ambos os trabalhos, percebido que a menina estava em um sonho. A diferença, todavia, é de que no estudo de Carneiro, os participantes foram levados a chegar a essa conclusão através de perguntas extras durante a entrevista. Essas intervenções foram vistas pela autora como condicionantes para os dados, uma vez que eles foram indagados, mais de uma vez, durante a mesma questão. Isso indica que as respostas podem não ser autênticas, ao contrário do que aconteceu no atual trabalho, em que esta questão, em específico, foi perguntada uma única vez e as respostas espontâneas dos participantes foram preservadas sem mais interferências.



A metodologia deste trabalho foi traçada também nas indicações de Franco *et al.* (2013), que perceberam problemas durante o questionário, indicando, nas conclusões do trabalho, que um questionário menos tendencioso fosse feito. As perguntas dos questionários não foram tendenciosas em nenhum dos três trabalhos apresentados aqui, o atual incluído, mas a forma como a entrevista foi conduzida é que se diferenciou dos dois trabalhos anteriores. As perguntas extras que Carneiro (2015), bem como Franco *et al.* (2013) inseriram, levaram os participantes a repensar as respostas e a ter dúvidas das suas contribuições quando estas não condiziam com a expectativa das pesquisadoras. Uma vez entendido na prática esta variável, a atual pesquisa buscou ser imparcial e percebeu que os participantes não poderiam ser levados pelas perguntas a entender a cena, mas sim pela AD. Por esta razão, considero que o atual roteiro, ainda que 40% dos participantes tenham dado a resposta esperada, tenha suprido de forma efetiva a lacuna de compreensão quanto à cena onde a menina acorda em um sonho para brincar com os desenhos.

Por fim, o único ponto em que a AD não foi efetiva se refere ao clímax do filme, onde o cano de irrigação é mostrado enquanto a menina dança debaixo d'água, como se fosse a chuva. A primeira pergunta que leva a atenção dos participantes para esta cena, durante o questionário, foi a 17 (Por que não molha onde a avó está?), indicando que a menina estava em um local onde a chuva apenas caía sobre ela. Apenas 20% dos participantes, ou seja, 4 usuários, indicaram que a avó não se molha porque a chuva que cai vem de outro local, e não do céu. Já a pergunta 18 (A menina conhece a chuva de verdade?), aborda diretamente a cena em questão e, também, apenas 25% dos participantes perceberam que a chuva não era chuva. No estudo de Carneiro (2015), de 12 participantes, metade percebeu que a chuva não era chuva, demonstrando um total de 50% dos participantes para o estudo. Novamente, alguns usuários foram levados, durante a entrevista, a dar essa resposta, entretanto, é importante salientar que a descrição feita nos dois roteiros indica o cano, sendo que o roteiro atual ainda informa que a água molha Romanza, o que não acontece no roteiro prévio. Concluo, assim, que essa descrição não foi efetiva porque, ao contrário das outras no decorrer da narrativa, não houve explicitação real da informação. Assim, sugiro que a AD desse final, para o público foco desta pesquisa, contenha a informação de que a água que cai não é de fato chuva.

O roteiro de audiodescrição feito para o filme Vida Maria foi efetivo no que se refere às lacunas de compreensão encontradas por Carneiro (2015), uma vez que os participantes, em sua maioria conseguiriam acompanhar a narrativa, diferenciando, principalmente, as personagens principais. Para este roteiro, as mesmas premissas utilizadas para Águas de

Romanza foram aplicadas aqui, como a repetição do nome dos personagens e a explicitação sempre que possível.

Por se tratar de uma animação, o filme *Vida Maria* indica um ciclo de vida nordestina que se caracteriza pela fisionomia idêntica das personagens nos períodos de vida como a infância e a velhice. A juventude e vida adulta são performadas por apenas uma personagem, a Maria José. No estudo de Carneiro, ficou claro que os participantes não puderam diferenciar Maria José de Maria de Lurdes, na infância, e Maria José de sua mãe (sem nome), na velhice. Com a estratégia de repetição de nome para referenciar Maria José, identifiquei que os participantes da atual pesquisa perceberam que todas as personagens não eram as mesmas.

A primeira pergunta do questionário (Como é o nome da primeira menininha?) foi respondida de forma esperada por 7 participantes, computando 35% dos participantes, entretanto, a confirmação de que eles não confundiram Maria José na infância com sua filha se confirmou com a pergunta 8 (Como é o nome da segunda menininha que está na janela?), levando apenas 6 participantes a darem a resposta esperada. Parece óbvio que os números não refletem a afirmação aqui posta, no entanto, podemos identificar uma diferença significativa do trabalho de Carneiro, pois, ainda que muitos dos participantes não tenham lembrado no nome das personagens no atual trabalho, quando indagados sobre quem era essa segunda menininha, a maioria informou que era a filha da Maria José, como no caso de DF1. Outros participantes, ainda, informaram outros nomes que não o de Maria José, indicando que, ainda que não lembrassem o nome da personagem, sabiam que não se tratava de Maria José.

Entendo que o roteiro ajudou na diferenciação de Maria José com a sua mãe também por razão da repetição recorrente do nome da personagem principal. Ao indicar que Maria José cresce e se desenvolve, os usuários puderam acompanhar de forma linear e sem desvios de atenção a trajetória de Maria José, chegando à fase idosa, onde é descrita como sofrida. A pergunta de número 7 (Por que ela usa preto no final do filme?) indicou que, dos participantes que responderam como esperado, 3 perceberam que a mãe havia falecido, confirmando que aquela senhora vestida de preto não era a mesma do início do filme. DF1, por exemplo, não foi computado nas respostas esperadas, mas informou que a mulher usava preto porque estava ficando idosa.

Por fim, o uso do advérbio de lugar “onde”, pausado e direcionando a atenção dos participantes para a informação que se seguia, foi efetivo para que os usuários percebessem que quem estava no caixão era a mãe de Maria José, e não outro personagem. No estudo de Carneiro (2015), a maioria dos participantes respondeu que o pai da personagem é quem

estava no caixão, pois a audiodescrição do roteiro prévio dava intensidade à informação das pessoas que estavam no cômodo e, indicava que a personagem se aproximava do caixão da mãe com tom menos intenso. Carneiro associa, assim, essa modalização da voz como uma chamada de atenção para as pessoas com deficiência intelectual, pois, ainda que esse público seja vidente, sua atenção deve ser levada para destaques mais importantes. No atual trabalho, dessa forma, buscamos indicar os detalhes mais importantes, por meio da teoria da relevância e, entendo que a intensidade da informação dada deve ser a da mais relevante. Tomei cuidado, também, com o fato de distanciar as informações de quem estava na sala, como os filhos, o marido e o pai da personagem, com a informação de quem estava no caixão. Nesse sentido, 15 participantes da atual pesquisa perceberam que quem estava no caixão era a mãe, ao contrário do que aconteceu com o trabalho anterior, em que alguns dos participantes entenderam que o pai, ou o marido, ou até mesmo os filhos, teriam falecido.

Nas duas obras foi questionado aos participantes do porquê do título dos filmes assistidos. Essas perguntas indicariam o grau de abstração que os usuários fariam de acordo com o que entenderam da narrativa e se esse entendimento os levaria a compreender os títulos dos filmes. A maioria das respostas dadas foi bastante genérica, como “é o nome do filme”, ou “porque é bonito”, mas também houve respostas que indicaram conexões com a vida real, como no caso de SA4 com o filme Vida Maria, em que ele respondeu que era a vida de Maria, sofrida, assim como BL3 também entendeu que o sofrimento da vida da personagem principal estava carregado no título da obra fílmica. Para o filme Águas de Romanza, entretanto, apenas tivemos 2 respostas dadas a partir de uma percepção mais abstrata, como, mais uma vez, a contribuição de SA4, que extrapola a narrativa fílmica e traz exemplos de locais onde ele poderia encontrar esse tipo de vida sofrida do sertão, como Xique-Xique, Ceará, Bahia. Ainda que a audiodescrição não tenha, diretamente, feito uma explicitação do significado do título do filme, entendo que a percepção do todo através da audiodescrição da narrativa possa levar o público alvo com deficiência intelectual a abranger sua visão e decifrar as metáforas que os títulos possam carregar. Muitos usuários não se expressaram como SA4, mas perceberam, que a Água de Romanza era, na verdade, a chuva que ela nunca tinha visto.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho traçado até aqui nos mostrou que podemos entender pessoas de diferentes naturezas, ressignificar padrões e encontrar formas de amenizar desigualdades com apenas a simples tarefa de olhar para o próximo sem se compadecer, mas com olhar de justiça.

A audiodescrição proposta pela presente pesquisa buscou quebrar paradigmas e padrões cristalizados pela prática comum, não por ter ignorado diferentes públicos, mas porque ainda há de se pesquisar muito mais as nuances e performances da audiodescrição para além do que é feito atualmente. A AD nasceu, sim, da necessidade de tornar acessível um mundo de alguns, daqueles que vivem do visual, das abstrações imagéticas e que viram a necessidade de interagir com pessoas que vivem de outra forma nesse mundo. A partir da necessidade de interação, surgiu a troca, o conhecimento de culturas distintas. Isso se chama globalização, e a audiodescrição é o condutor para a percepção do outro a partir de palavras que fazem sentido para as culturas envolvidas.

A globalização cultural a partir da audiodescrição permitiu que pessoas videntes conhecessem a forma de viver de pessoas cegas e descobrissem um mundo em que as palavras faziam sentido a partir de diferentes perspectivas, em que a semântica de cada vocábulo tem impactos diferentes, ainda que sejam consideradas sinônimas. Aí, ocorreu o reconhecimento de si mesmo, de entender sua própria cultura e mergulhar num mar semântico de palavras representativas de emoções variadas. O tradutor audiodescritor vivencia cada momento desta globalização entre culturas diferentes dentro dos mesmos limites geográficos que ocupa, e percebe que cada escolha é vetorizada pelas especificidades daqueles que consumirão o produto do seu trabalho. E aí a audiodescrição se estabeleceu, fincou raízes nas duas culturas primárias, e se fez indispensável na vida de ambas, por meio de leis, se refazendo a cada descoberta sobre as duas culturas. O processo tradutório tem dessas, o tradutor sempre pensará no público alvo, tentando escolher a melhor forma de decifrar esse mundo para o outro, e por este motivo o outro tem força nesse processo, sua voz é escutada pelo tradutor sem, contudo, deixar de lado suas idiossincrasias e especificidades, coisa impossível de ser feita, uma vez que uma tradução jamais será igual à outra, porque as marcas do autor sempre estarão nas linhas da criação.

Até aqui entendo que a audiodescrição, modalidade de tradução, é um vetor para o entendimento de culturas distintas. Essas culturas, até 2010, no Brasil, eram representadas pelas culturas videntes e não videntes, até que chegamos ao público alvo da presente pesquisa,

as pessoas com deficiência intelectual. Após 10 anos de pesquisa, de reconhecimento deste novo outro, compreendemos que a audiodescrição também é caminho para entendê-los e, mais uma vez, nos ressignificarmos. Não indicaremos, entretanto, que as pessoas com deficiência intelectual constituem uma nova cultura, porque elas se encaixariam na cultura visuocêntrica, uma vez que não têm comprometimento da acuidade visual, todavia, não vivem da mesma forma que pessoas visuocêntricas sem deficiência, neste caso, cognitiva.

Nesses 10 anos, descobrimos que a audiodescrição auxilia na compreensão da narrativa fílmica por parte do público alvo (FRANCO *et al*, 2013; 2015), que o roteiro de audiodescrição deveria apresentar elementos que tornassem as cenas mais complexas e abstratas acessíveis para esta nova audiência (CARNEIRO, 2015). Foi necessário, assim, a ressignificação dos parâmetros que regem a construção de um roteiro de audiodescrição, mas que apenas leva em conta as especificidades do público primário da AD, as pessoas com deficiência visual. Dessa maneira, foi necessário afirmar que a AD, na verdade, não é uma modalidade de tradução que apenas tem os interesses das pessoas cegas e com baixa visão, ela pode ser útil e efetiva para qualquer pessoa que seja privada, por alguma razão, das informações relevantes de um produto cultural. Uma vez entendida a AD como sendo uma modalidade de tradução audiovisual, entendo, neste trabalho, a importância das marcas do tradutor e as necessidades do público alvo através da teoria do *Skopos*. A ideia de que todo texto tem uma finalidade e que toda tradução, por consequência, também tem uma finalidade, permitiu que a tradução ressignificada das obras fílmicas trabalhadas no atual estudo pudessem ser feitas sem que as amarras do texto de partida influenciassem nas escolhas tradutórias. Vale ressaltar, que a área dos estudos da audiodescrição ainda necessita balancear aquilo que é pesquisado daquilo que é praticado. O mercado brasileiro ainda insiste numa neutralidade do processo de construção de um roteiro de AD que o torna insosso e artificial, escondendo emoções que só podem ser atingidas com as palavras certas e carregadas de significado substancial.

Os roteiros aqui propostos buscaram sanar lacunas de compreensão causadas pelos roteiros de AD voltados para as pessoas com deficiência visual, tendo sido confeccionados com base nos estudos de Franco *et al* (2013) e Carneiro (2015). Esses dois únicos estudos no assunto serviram de base para a metodologia, bem como indicaram as características que o roteiro deveria ter para que nosso público alvo fosse contemplado. Elementos como repetição nominal, uso de vocábulos mais usuais, reforço de informações importantes, explicitação de cenas abstratas formaram os parâmetros para o roteiro de AD para pessoas com DI. Esses

parâmetros também foram construídos através do estudo das características do público alvo, e como essas pessoas se desenvolvem e interagem com o meio, e como o meio interage com essas pessoas. Assim como em qualquer circunstância, o meio social pode limitar ou expandir as capacidades dos membros de suas comunidades. As pessoas com deficiência, em geral, são consideradas como parte de uma minoria, e como qualquer minoria, seus direitos devem ser pauta em todas as instâncias dos poderes públicos. Para educação, para acessibilidade, para viver. Entender o contexto dos participantes desta pesquisa foi de extrema importância para entender as diferentes fontes e perceber padrões que ajudaram na análise dos dados. A capacidade cognitiva de pessoas com deficiência intelectual será determinada a partir de diretrizes que seus responsáveis, bem como a equipe multidisciplinar que as acompanha tomem enquanto ainda são crianças. A educação, a autonomia por si mesmo e a interferência parental são alguns fatores que demarcam o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual. Assim, a pesquisa de campo foi executada com essa perspectiva, tendo sido distribuída em 5 cidades que representam as 5 regiões do país, a saber: Norte – Belém, Nordeste – Salvador, Centro-Oeste – Distrito Federal, Sudeste – São Paulo e Sul – Florianópolis. A instituição que nos acolheu para a execução do estudo foi a APAE – Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais, que nos acompanha desde o início, em Santo Amaro da Purificação<sup>61</sup>.

Os resultados da pesquisa foram promissores, indicando que a proposição feita atingiu o objetivo geral, tornando acessível à narrativa audiovisual às pessoas com deficiência intelectual. Ressaltando que o clímax do filme *Águas de Romanza* ainda deve ser mais explícito para que acessibilize, de forma mais eficaz, a narrativa. Entendo, assim, que a audiodescrição para pessoas com deficiência intelectual deva conter mais repetições dos nomes dos personagens, para que a audiência alvo possa fixar na memória; explicitação de informações complexas, para que metáforas, por exemplo, possam ser entendidas por esse público; indicar as informações mais relevantes, para que a atenção das pessoas com deficiência intelectual foque naquilo que seja importante para a narrativa; uso de palavras mais usuais e com carga semântica menos dúbia, pois as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldade em assimilar vocábulos mais rebuscados, metafóricos.

Entendo que a audiodescrição para pessoas com deficiência intelectual não passará a ser comercializada juntamente com a AD atual, posto que a lei que obriga a exibição da

---

<sup>61</sup> Lembrando que a APAE de São Paulo mudou seu nome logo após a finalização da execução da pesquisa, passando a se chamar Instituto Jô Clemente.

programação das TVs abertas com audiodescrição é negligenciada, não quero pretender incluir mais um fator que possa tornar ainda mais morosa essa estabilização da AD nos veículos de comunicação visual. Contudo, a AD aqui proposta tem finalidades educacionais e de acessibilidade efetiva para pessoas com deficiência intelectual, que podem usufruir de uma audiodescrição direcionada quando necessário. As instituições especializadas que trabalham com pessoas com DI podem se utilizar dessa ferramenta para fins didáticos, bem como professores de escolas regulares que tenham discentes com as mesmas características do público alvo desta pesquisa.

A pesquisa apresentou dificuldades mínimas para ser executada, tanto a nível teórico como prático. A pesquisa de campo, em geral, foi executada da forma como foi planejada, salvo momentos em que o local não era apropriado, ou quando a participante esperada não pôde comparecer, sendo substituída por uma outra pessoa que não estava preparada para a pesquisa. De todas as formas, a experiência foi enriquecedora e pode ser sentida por todos aqueles que fizeram parte, de alguma forma, sendo reconhecida como importante por professores das APAEs que entenderam a proposta. A movimentação para a exibição aberta dos filmes para usuários que não faziam parte da pesquisa mostrou que os professores e coordenadores se entusiasmaram com a pesquisa e entenderam-na como mais uma ferramenta para o dia a dia das pessoas com deficiência intelectual.

Entendo que essa é uma nova área de atuação de investigação e que ainda necessita de muitos outros trabalhos para que as descobertas atuais possam ser endossadas, ou até mesmo sofram inclusões e exclusões dos parâmetros aqui desenvolvidos. O campo da área dos estudos da área da Tradução Audiovisual e Acessibilidade ainda deve se beneficiar com mais pesquisas sobre a AD para pessoas com deficiência intelectual, abrangendo seu campo de atuação e unindo mais um grupo com deficiência como usuários das traduções acessíveis.

## REFERÊNCIAS

- ÁGUAS DE ROMANZA. Direção: Glaucia Soares e Patrícia Baía. Produção de Valéria Cordeiro. Ceará: Ministério da Cultura, 2002. 1 DVD.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of support*. 11 ed, 2010. Disponível em: <<http://www.aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>>. Acesso em: 18 jun 2019
- ALVES-BEZERRA, Wilson. Da tradução como criação e como crítica: rumo à caracterização de um Quiroga brasileiro. *Olhar*, Ano 11, Número 20, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Jan-Jul/2009. p. 64-73.
- ASENSIO, Roberto Mayoral. Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual. In. MORENO, Miguel Duro. *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Catédra: Espanha, 2001. p. 19-46.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. *NBR 16452: Acessibilidade na Comunicação - Audiodescrição*. Rio de Janeiro, 13p.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Coordenação de Educação Especial. *Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)*. Governo do Estado da Bahia, 2017. 148 p.
- 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)>. Acesso em 05 mar 2016.
- BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. *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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 05 mar 2016
- BRASIL. Ministério de Estado das Comunicações. *Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006*. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310>>. Acesso em: 19 mar 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jun 2018.



BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto nº6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 25 ago 2017

BRASIL. Ministério de Estado das Comunicações. *Portaria 188, de 24 de março de 2010*. Altera a redação da 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, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/legislacao/index.php/component/content/article?id=443>>. Acesso em: 25 ago 2017

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: 2012. 215p.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Cartilha do Censo 2010, pessoas com deficiência*. 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2018.

BRASIL. Agência Nacional do Cinema. *Instrução Normativa nº116, 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. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>>. Acesso em 14 mar 2018

BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Agência Nacional do Cinema. *Instrução Normativa nº 128, de 23 de setembro de 2016*. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-128-de-13-de-setembro-de-2016>>. Acesso em: 19 mar 2018.

BRAUN, Sabine. Audio Description from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training. *Linguistica Antverpiensia NS*, 6. p. 357-369. 2007. Disponível em: <<http://epubs.surrey.ac.uk/303024/>> Acesso em: 14 mar 2016

BRAUN, Sabine. Creating coherence in audio description. *Meta: translator's journal*. v. 56. n. 3. 2011. p. 645-662.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In. CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.;

JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p.15-47.

CAMBIAGHI, Silvana; CARLETTO, Ana Claudia. *Desenho Universal: um conceito para todos*. Mara Gabrielli, 2007. Disponível em: <[http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf)>. Acesso em: 14 fev 2017.

CARNEIRO, Bárbara C. S. *Repensando o roteiro de audiodescrição para o público com deficiência intelectual*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal da Bahia, 2015.

CARPES, Daiana Stockey. *Audiodescrição: práticas e reflexões*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. In. *Temas em psicologia da SBP*. v.11. n.2, 2003. p. 147-156.

CASTRO, S. S.; LEITE, C. F.; SILVA, Y. H. G.; BOLLELA, V. R. O processo saúde-doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um curso de fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade pública. *Cadernos de educação, saúde e fisioterapia*. v.2. n.3. 2015. p.23-38

CHAUME, Frederic. *Cine y traducción*. Catédra: Madrid, 2004.

CINTAS, Jorge Díaz; REMAEL, Aline. *Audiovisual translation: subtitling*. Manchester: St. Jerome, 2007.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vigotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*. v. 23. n. 72. p.232-240. 2006.

COSTA, Larissa Magalhães. *Audiodescrição em filmes: história, discussão conceitual e pesquisa de recepção*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2014.

DAVIS, Dena S. Choosing for disability. In. *Genetic dilemmas: reproductive technology, parental choices, and children's future*. Londres: Routledge, 2000. p. 49-67.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 25 out 2016

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Canadá: OPS/OMS, 2004. Tradução de Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao\\_montreal.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf)>. Acesso em: 06 abr 2019

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. 80p.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. *Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das nuvens*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2013. 240p.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. A poética da linguagem cinematográfica no estudo das audiodescrições do filme *Atrás das nuvens*. In: ADERALDO, Marisa F. et al. *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição*. UFRN, 2016. p. 100-119.

FELLOWES, Judith. Espectro autístico, legendas e áudio-descrição. Tradução de Tereza R. Gomes. *Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)*, v. 13, 2012. Disponível em: <chrome-extension://gbkeegbaiigmenfmjfcldgdpimamgkj/views/app.html>. Acesso em 23 mar 2017.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In.: MOTTA, Livia M. V. M.; ROMEU FILHO, Paulo. *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. A importância da pesquisa acadêmica para o estabelecimento de normas da audiodescrição no Brasil. *Revista brasileira de Tradução Visual*. 2010.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. Revelando a Deficiência e a Eficiência, o Ver e o Não Ver por meio da pesquisa sobre audiodescrição. *Revista brasileira para cegos*. 2013.

FRANCO, E. C.; SILVEIRA, Deise Medina; CARNEIRO, Barbara Santos. Audio Describing for an Audience of Learning Disabilities in Brazil: A Pilot Study. In BAÑOS PIÑERO, R; DÍAZ CINTAS, J. (Ed.) *Audiovisual Translation in a Global Context. Mapping an Ever-changing Landscape*. UK: Palgrave Macmillan, 2015, p.99-109.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Building a world with disability in it. In: INGSTAD, Benedicte; WHYTE, Susan Reynolds. *Disability and culture*. California: University of California Press, 1995. p.51-62.

GLAT, Rosana. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão das pessoas com necessidades especiais. In. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, p. 315-326, 2012.

GLAT, Rosana.; ANTUNES, Katiúscia. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*. v. 25, n. 50.1, p. 73-99, 2019.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Teoria da relevância e abordagens conexionistas: reflexões sobre os conceitos de modularidade e processamento central na análise de processos inferenciais. In. ALVES, Fábio (Org.). *Teoria da relevância e tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p.35-60.

HAZARD, Damien; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luiz Andrade. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência: textos de referência para monitores de telecentros*. Brasília: UNESCO, 2007. p.12.

HONORA, Márcia. FRIZANCO, Mary L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008. 200p.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 63-72.

MARTIN, Maciel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa, Dinalivros, 2005. 333p.

MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar. Audio description and social acceptability. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione. International Journal of Translation*. n.19. 2017. Disponível em: <<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/17341>>. Acesso em: 23 mar 2018.

MAYER, Flávia; PINTO, Julio. Audiodescrição: é necessário defini-la? In: MAYER, F.; PINTO, J. (Org.). *Perspectivas contemporâneas em audiodescrição*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 22-33.

MIANES, Felipe Leão. Audiodescrição como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem. In: XI Reunião da Associação nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em educação da região Sul, 2016, Curitiba. *Anais da XI Reunião da Associação nacional de Pós-Graduação em educação da região Sul*. Curitiba: Setor de Educação da UFPR. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf)>

MINETTO, M. F.; LÖHR, S. S. Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. In. *Educar em revista*. n.59. Curitiba, jan./mar, 2016. p.49-64

MOREIRA, L. M. A. *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual*. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, 147p

NOGUEIRA, Luís. *Manuais de cinema II: Géneros cinematográficos*. Covilhã: LabCom, 2010. 157p.

OLIVEIRA, Francisca Jucieide de; OLIVEIRA, Cicera Karla de; MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. Audiodescrição como ferramenta de inclusão de alunos cegos no processo de ensino/aprendizagem. In. *II congresso internacional de educação inclusiva. II jornada chilena brasileira de educação inclusiva*. Campina Grande, PB, 2016. Disponível em <[https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA6\\_ID253\\_12102016214249.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID253_12102016214249.pdf)>. Acesso em: 25 fev 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Juarez Nunes de; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique. A (não)neutralidade em roteiros de audiodescrição-ad de filmes de curta-metragem via sistema de avaliatividade. In. CARPES (Org). *Audiodescrição: práticas e reflexões*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. p. 22-36.

PEREIRA, A. M.; ARAÚJO, C. R.; CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. das D. Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. *Revista Psicopedagogia*. v.32. 99 ed. Set/dez 2015, p. 302-313. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/sumario/11>>. Acesso em: 15 jun 2019.

PIZZI, Maria Claudia Bontempi. O tradutor como leitor: o conceito de tradução como leitura/interpretação ilustrado pelas escolhas tradutórias de Ana Cristina Cesar na tradução comentada de Bliss, de Katherine Mansfield. *Traduzires*. v. 2, n. 2. 2013. p. 89-99. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/11674/8200>>. Acesso em 04 abr 2018.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013. 217p.

PYM, Anthony. Explorando as teorias da tradução. São Paulo: Perspectiva, 2017. 328p.

REVELAR. In. Priberam, dicionário de Língua Portuguesa online. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/revela%C3%A7%C3%A3o>>.

REVIERS, Nina. Audio description services in Europe: an update. v. 26. *The Journal of Specialised Translation*. jun 2016. Disponível em: <<https://www.jostrans.org/archive.php?display=26>>. Acesso em: 05 mar 2018.

RIOS, Gabriela Alias; AZEVEDO, Tássia Lopes de. Audiodescrição e o brincar na educação: inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. *Seminário internacional inclusão em educação: universidade e participação 3*. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2013. p.421-431.

RIOS, Gabriela Alias; AZEVEDO, Tássia Lopes de; BATALIOTTI, Soellyn Elene; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com Síndrome de *Down* na educação infantil. *Revista Educação especial*. v.32. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 25 jan 2020.

ROSA, Fernanda Duarte; DENARI, Fátima Elizabeth. Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. In. *Revista educação especial*. v.26. n.45. Santa Maria: jan/abr 2013. p.73-90.

SANTIAGO, Vera Lúcia. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [S.l.], v.50, n.2, pp. 357-378, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000200008>>. Acesso em: 30 set 2016.

SANTOS, Angela Maria dos. *Deficiência Intelectual*. NEPNE, Curitiba, 2013.

SANTOS, Manoel Antônio dos; PEREIRA-MARTINS, Maria Laura de Paula Lopes. Estratégias de enfrentamento adotadas por pais de crianças com deficiência intelectual. In. *Ciência e saúde coletiva*. n. 21. v. 10, 2016. p.3233-3244.

SEOANE, Alexandra Frazão; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Análise da priorização de elementos visuais em roteiros de audiodescrição: uma proposta metodológica com o rastreador ocular. In. ADERALDO, Marisa Ferreira *et al.* (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição*. Natal: EDUFRN, 2016.

SILVA, Marcos Alexandre Sena da. *A morte e a risada em Quincas Berro d'água: um estudo sobre a audiodescrição num filme de comédia*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2018. 126f.

SILVA, Nara L. P.; DESSEN, Maria A. Síndrome de *Down*: etiologia, caracterização e impacto na família. In. *Interação em psicologia*. v. 6. n. 2, 2002. p. 166-174.

SILVA, Manoela C. C. C. da. *Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009. 214f.

SILVA, Manoela C. C. C. da; BARROS, Alessandra. Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta. In. *Educação e contemporaneidade. Revista da FAEEBA*. v. 26, n. 50. set/dez de 2017.

SILVEIRA, D.M.; FRANCO, E. P.C.; CARNEIRO, B. S.; URPIA, A. Audiodescrição para além da visão: um estudo piloto com alunos da APAE. In Araújo, V.S.; Aderaldo, M. F. (Org.) *Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil*, Curitiba: CRV, 2013.

SIMÕES, Cristina Almeida; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Conceitos e definições de deficiência e reabilitação. In: LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; PEREIRA, Silvia de Oliveira (Orgs.). *Políticas públicas e pessoa com deficiência. Direitos humanos, família e saúde*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.117.

SNYDER, Joel. *The visual made verbal: a comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description*. Arlington: American Council of the blind, Inc, 2014. 162 p.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. Relevance theory. *UCL working papers in linguistics*. 2002. p. 249-287. Disponível em:

<[http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/02papers/wilson\\_sperber.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/02papers/wilson_sperber.pdf)>. Acesso em: 14 mar 2016.

TECNOLOGIA. Tecnologia Assistiva. 2010. Disponível em:

<<http://www.crfaster.com.br/tecassist.htm>>. Acesso em: 25 ago 2016.

VARGAS, L. M.; VARGAS, T. M.; CANTORANI, J. R. H.; GUTIERREZ, G. L.; PILATTI, L. A. Deficiência intelectual: origens e tendências em conceitos sob a ótica do constructo social. *Revista Stricto Senso*. v.1. n.1. jan/jun 2016. Disponível em: <<http://revistastrictosensu.com.br/ojs/index.php/rss/article/view/8>>. Acesso em: 15 mar 2019

VIDA MARIA. Direção: Márcio Ramos. Produção de Joelma Ramos e Márcio Ramos. Ceará: Trio Filmes e VIACG, 2006. 1 DVD.

WALDSCHMIDT, Anne. Disability goes cultural. The cultural model of disability as an analytical tool. In: WALDSCHMIDT, Anne; BERRESSEM, Hanjo; INGWERSEN, Moritz (Eds.). *Culture, theory, disability. Encounters between disability studies and cultural studies*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2017. p.19-27.

WHYTE, Susan Reynolds. Disability between discourse and experience. In: INGSTAD, Benedicte; WHYTE, Susan Reynolds. *Disability and culture*. California: University of California press, 1995. p. 267-291.

ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP UFBA

UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RECRIANDO O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** Bárbara Cristina dos Santos Carneiro

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14787019.0.0000.5531

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.447.992

#### **Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo de pesquisa de campo. A pesquisa tem como aporte teórico as teorias da tradução audiovisual, comunicação, deficiência intelectual. Como requisito para a execução de uma pesquisa de recepção, o presente projeto será submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, bem como qualquer outra que seja requerida durante o processo com a APAE. Deverão fazer parte da pesquisa cinco Instituições APAE, representando as cinco regiões do país. A pesquisadora pretende trabalhar com quatro alunos em cada instituição, totalizando uma margem de 20 alunos para o atual trabalho. Os alunos deste estudo deverão ter o mesmo perfil dos alunos investigados no último estudo realizado pela autora, isto é, apresentar grau de deficiência intelectual leve, sendo dois alunos com Síndrome de Down e dois com uma deficiência cognitiva leve. Isso se deve ao fato de que os alunos serão submetidos a entrevistas quanto à compreensão fílmica. Os alunos deverão ter faixa etária entre 20 a 40 anos, independentemente do sexo. Concluída estas etapas, serão elencados pontos que deveriam constar numa audiodescrição como parâmetros para a produção de um roteiro de AD para o público com DI. Para a realização da análise proposta, adotar-se-á o método hipotético-dedutivo. Buscar-se-á propor um modelo de audiodescrição voltado para as necessidades das pessoas com Deficiência Intelectual a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo feita através das análises dos questionários de compreensão fílmicas trabalhadas na dissertação de mestrado de Carneiro, 2015,

<b>Endereço:</b> Rua Augusto Viana S/N 3º Andar		<b>CEP:</b> 41.110-060
<b>Bairro:</b> Canela		
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR	
<b>Telefone:</b> (71)3283-7615	<b>Fax:</b> (71)3283-7615	<b>E-mail:</b> cepee.ufba@ufba.br



UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.447.992

e apoiados no referencial teórico antes mencionado.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Propor um modelo de roteiro de AD para o público com Deficiência Intelectual.

Objetivo Secundário:

- a) Entender o público-alvo da pesquisa;
- b) Releitura da análise dos questionários de compreensão fílmica e os quadros de reação propostos por Carneiro 2015;
- c) Elaborar um roteiro de AD para o público com DI;
- d) Desenvolver pesquisa de recepção com os roteiros elaborados a fim de testar o roteiro feito.
- e) Elencar as características básicas que deve conter um roteiro de AD para o público com DI.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: O participante poderá cansar durante as etapas da pesquisa, ao assistir aos filmes, poderá se constringer ao responder os questionários de compreensão ou durante as gravações da pesquisa. Nestes casos, e quando o participante falar diretamente, as etapas serão interrompidas, até que o participante se sinta apto a continuar o estudo. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o aluno da APAE não terá nenhum benefício direto ou imediato, mas poderá contribuir de forma significativa para o melhor entendimento pela comunidade acadêmica sobre a audiodescrição para o público com deficiência intelectual. A longo prazo, os resultados desta pesquisa poderão trazer benefícios para o público com deficiência intelectual, no que se refere ao modelo de audiodescrição já implementado nos meios de comunicação brasileiros. Vale repetir aqui o quão nova é essa pesquisa, que a caracterizará como referência em estudos que virão depois. Além disso, o modelo de audiodescrição aqui proposto também poderá ser implementado nos museus e em escolas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Projeto atende de Forma sistemática a aplicação do método científico. O tema é relevante, atual e pouco investigado, seu estudo poderá trazer contribuições significativas para as pessoas com deficiência intelectual, para a comunidade docente e Instituições que atendem a essa população.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e os termos de apresentação obrigatória foram anexados. Foram anexadas as as declarações de Anuência das

<b>Endereço:</b> Rua Augusto Viana S/N 3º Andar	
<b>Bairro:</b> Canela	<b>CEP:</b> 41.110-060
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3283-7615	<b>Fax:</b> (71)3283-7615
	<b>E-mail:</b> cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.447.992

cinco instituições APAE que deverão fazer parte do estudo, (Salvador, Belém, Brasília, São Paulo, Florianópolis), assim como o Termo de Consentimento livre e Esclarecido.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O estudo se encontra metodologicamente correto e os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1323644.pdf	29/05/2019 18:46:46		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_APAE_DF.pdf	29/05/2019 18:43:04	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/05/2019 18:39:16	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOAPAEFLORIANOPOLIS.pdf	21/05/2019 09:16:00	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOAPAESALVADOR.pdf	21/05/2019 09:13:23	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	21/05/2019 09:09:37	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOAPAEBelem.pdf	21/05/2019 09:06:38	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/05/2019 18:54:25	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE	17/05/2019	Bárbara Cristina	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
**Bairro:** Canela **CEP:** 41.110-060  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.447.992

Assentimento / Justificativa de Ausência	LARECIDOAPAEDF.pdf	18:36:11	dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	17/05/2019 18:34:56	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Orcamento.pdf	17/05/2019 18:34:33	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A_TODOS_OS_PROJETOS.pdf	17/05/2019 09:44:27	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Checklist.docx	17/05/2019 09:44:13	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso466.pdf	17/05/2019 09:44:03	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso510.pdf	17/05/2019 09:43:50	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Apae_Florianopolis.pdf	03/05/2019 16:14:56	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao_institucional.pdf	17/04/2019 09:38:48	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Apae_Salvador.pdf	17/04/2019 09:29:26	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Apae_Belem.pdf	17/04/2019 09:29:14	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_nao_coleta_de_dados.pdf	10/04/2019 16:21:04	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_comprometimento_de_entrega_de_relatorio_final.pdf	01/04/2019 18:16:29	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordanciadesenvolvimento_.pdf	01/04/2019 18:16:16	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_Encaminhamento_ao_CEP.pdf	01/04/2019 18:16:00	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
**Bairro:** Canela **CEP:** 41.110-060  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.447.992

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 10 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**  
**Maria Carolina Ortiz Whitaker**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
**Bairro:** Canela **CEP:** 41.110-060  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP APAE SÃO PAULO

INSTITUTO DE ENSINO E  
PESQUISA DA APAE DE SÃO  
PAULO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RECRIANDO O ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** Bárbara Cristina dos Santos Carneiro

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14787019.0.3002.8647

**Instituição Proponente:** ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.655.858

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo de pesquisa de campo. Para a coleta de dados, 2 filmes audiodescritos exclusivamente para as pessoas com deficiência intelectual serão expostos a 20 participantes de 5 instituições especializadas no Brasil. A pesquisa tem como aporte teórico as teorias da tradução audiovisual, comunicação, deficiência intelectual.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor um modelo de roteiro de audiodescrição para o público com Deficiência Intelectual

Objetivo Secundário:

a) Entender o público alvo da pesquisa; b) Releitura da análise dos questionários de compreensão fílmica e os quadros de reação propostos por Carneiro 2015; c) Elaborar um roteiro de AD para o público com DI; d) Desenvolver pesquisa de recepção com os roteiros elaborados a fim de testar o roteiro feito; e) Elencar as características básicas que deve conter um roteiro de AD para o público com DI.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos como cansaço ao longo da coleta de dados. Benefícios são indiretos, após publicação dos dados.

**Endereço:** Rua Loefgren 2109 Vila Clementino

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.040-033

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5080-7061

**E-mail:** comite.etica@apaesp.org.br



**INSTITUTO DE ENSINO E  
PESQUISA DA APAE DE SÃO  
PAULO**



Continuação do Parecer: 3.655.858

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa interessante que visa validar uma estratégia de linguagem inclusiva através da Audio-descrição para pessoas com deficiência intelectual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

TCLE requer mudança de termos: citar participantes como convidados, excluir o termo aluno; não há necessidade de assinatura de responsável legal, excluir termo de assentimento, nomear APAE como APAE DE SÃO PAULO.

**Recomendações:**

TCLE requer mudança de termos: citar participantes como convidados, excluir o termo aluno; não há necessidade de assinatura de responsável legal, excluir termo de assentimento, nomear APAE como APAE DE SÃO PAULO. Apresentar o TCLE para o representante do Instituto de Ensino e Pesquisa da APAESP antes de apresentar o mesmo aos participantes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto de relevância na área da deficiência intelectual.

Necessita de ajuste do TCLE com mudança de termos: convidados, não há necessidade de assinatura de responsável legal, etc.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto adequado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395678.pdf	07/10/2019 10:30:59		Aceito
Outros	Formuláriodeautorizacao.PDF	07/10/2019 10:30:08	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDOAPAEFLORIANOPOLIS.pdf	21/05/2019 09:16:00	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDOAPAESALVADOR.pdf	21/05/2019 09:13:23	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito

**Endereço:** Rua Loefgren 2109 Vila Clementino

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.040-033

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5080-7061

**E-mail:** comite.etica@apaesp.org.br

**INSTITUTO DE ENSINO E  
PESQUISA DA APAE DE SÃO  
PAULO**



Continuação do Parecer: 3.655.858

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	21/05/2019 09:09:37	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDOAPAEBelem.pdf	21/05/2019 09:06:38	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/05/2019 18:54:25	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOAPAEDF.pdf	17/05/2019 18:36:11	Bárbara Cristina dos Santos Carneiro	Aceito
Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A_TODOS_OS_PROJETOS.pdf	17/05/2019 09:44:27	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Checklist.docx	17/05/2019 09:44:13	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso466.pdf	17/05/2019 09:44:03	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso510.pdf	17/05/2019 09:43:50	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 22 de Outubro de 2019

Assinado por:

**LAURA MARIA DE FIGUEIREDO FERREIRA GUILHOTO  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Loefgren 2109 Vila Clementino

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.040-033

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5080-7061

**E-mail:** comite.etica@apaesp.org.br