UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

MANOELA CRISTINA CORREIA CARVALHO DA SILVA

COM OS OLHOS DO CORAÇÃO:
ESTUDO ACERCA DA AUDIODESCRIÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS PARA O PÚBLICO INFANTIL

Salvador
2009

MANOELA CRISTINA CORREIA CARVALHO DA SILVA

COM OS OLHOS DO CORAÇÃO:
ESTUDO ACERCA DA AUDIODESCRIÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS PARA O PÚBLICO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Lingüística.

Orientador: Profa. Dra. Eliana Paes Cardoso Franco

Salvador
2009

Biblioteca Reitor Macedo Costa - UFBA

Silva, Manoela Cristina Correia Carvalho da.
Com os olhos do coração : estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil / Manoela Cristina Correia Carvalho da. - 2009.
214 f.

Inclui apêndices.
Orientadora : Profª Drª Eliana Paes Cardoso Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

1. Recursos audiovisuais - Acesso. 2. Tradução e interpretação. 3. Semiótica. 4. Deficientes visuais. 5. Desenho animado. I. Franco, Eliana Paes Cardoso. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 701.1
CDU - 004.4'27

A Jesus, aquele que me sustentou durante um dos períodos mais difíceis de minha vida e sem o qual a realização deste trabalho seria impossível. Ele me fez prosseguir.

À memória de meu pai, homem de poucas letras e poucas palavras, porto seguro que encheu minha vida de riso.

A minha mãe, exemplo de profissional e maior incentivadora de meus estudos.

A meu marido, que sempre acreditou em meu potencial e me ajudou a vencer mais uma etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Eliana Paes Cardoso Franco por me apresentar à audiodescrição, por ter acreditado nesta pesquisa, e pela ajuda, autonomia e incentivo concedidos durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca e aos professores, funcionários e colegas da UFBA.

Agradeço aos profissionais do CEC e, em especial, a sua coordenadora pedagógica, Laura Lídice Pinheiro dos Santos, cuja boa vontade, profissionalismo e simpatia fizeram toda a diferença.

Agradeço aos alunos do CEC com os quais aprendi muito mais do que palavras podem expressar.

Agradeço a minha prima, Larissa Correia Quadros, pela inestimável ajuda como voluntária durante as sessões com as crianças.

Agradeço a meu marido, André Luís Santos da Silva, pelo trabalho como voluntário, pela ajuda com a gravação dos desenhos e pelos sábios conselhos a respeito do registro das várias etapas da pesquisa.

Agradeço a minha cunhada, Alessandra Argôlo do Espírito Santo, pela leitura atenta do texto e pelas dicas para adequar o trabalho às normas da ABNT.

Agradeço a meu irmão, Gilson Correia de Carvalho, pela ajuda com o teste de Mann-Whitney.

Agradeço a minha irmã, Paloma Correia de Carvalho, pela ajuda com a formatação do trabalho e pelo empréstimo do laptop.

Agradeço à colega Claudia Chávez Fumagalli Pinheiro e a seu esposo pela ajuda com os codecs e o programa DVDFAb Platinum.

Agradeço à Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista pela grande gentileza de ter respondido aos emails e enviado material tão útil.

Agradeço a Paulo Eduardo Boulhosa de França e família, e a Marcos Gurgel de Lima e família pela acolhida mais que hospitaleira, pelas orações e por toda torcida.

RESUMO

A audiodescrição consiste na transposição de imagens em palavras; portanto é uma modalidade de tradução intersemiótica que serve para tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas com deficiência visual. Uma realidade em países da Europa e Estados Unidos, a audiodescrição ainda dá seus primeiros passos no Brasil, apesar de ser um direito garantido por lei desde 2000. O presente trabalho se constitui num estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil cujo objetivo é delinear os primeiros parâmetros para a construção de um modelo de audiodescrição que atenda às necessidades da criança brasileira não-vidente. Esse estudo, uma pesquisa de recepção de caráter qualitativo, colheu críticas e sugestões junto às audiências primária e secundária de desenhos audiodescritos e debruçou-se sobre as seguintes perguntas: A audiodescrição de desenhos animados aumenta a compreensão por parte de crianças com deficiência visual? Qual o estilo de narração mais apropriado? O público infantil necessita de textos mais explicativos? Participaram da pesquisa crianças de ambos os sexos, de 8 a 11 anos, assistidas pelo Instituto de Cegos da Bahia (ICB), seus responsáveis e professores. Para a coleta de dados foram usados diferentes instrumentos: questionários, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, e observações realizadas durante sessões de exibição de desenhos animados audiodescritos. Os resultados obtidos demonstraram que o uso da audiodescrição não só facilita o entendimento dos desenhos, como torna a experiência dos espectadores mais prazerosa e educativa. Constatou-se também a preferência das crianças por um estilo de narração mais interpretativo, e descartou-se a hipótese de uma audiodescrição necessariamente mais explicativa que a feita para os adultos. Durante a realização do estudo também foram colhidas várias observações interessantes acerca de questões como a descrição de personagens, a preservação dos efeitos sonoros, a sincronia das descrições com as imagens sendo exibidas e o uso de adjetivos. Apesar da existência de inúmeras questões ainda a serem investigadas antes da criação de um modelo de audiodescrição para crianças no Brasil, os resultados obtidos reforçam a argumentação em favor da efetiva implantação do recurso no país.

Palavras-chave: Audiodescrição. Tradução audiovisual. Tradução intersemiótica. Acessibilidade. Deficiência visual. Desenhos animados.

ABSTRACT

Audio description is a process that consists in turning images into words. Therefore, it is a type of intersemiotic translation that serves the purpose of making audiovisual material accessible to visually impaired people. A reality in European countries and the United States, audio description is still taking its first steps in Brazil, although it is required by law since 2000. The present work is a study on the audio description of animated cartoons for children whose objective is to outline the first parameters for the design of a model of audio description that takes into account the needs of Brazilian children with visual impairment. This study, a reception research of qualitative nature, collected criticism and suggestions from both the primary and secondary audiences of audio described animated cartoons and tried to answer these questions: Does audio description facilitate children's comprehension of animated cartoons? Which style of narration should be used? Should the descriptions for this public contain more explanations? Children aged 8 to 11 assisted by Instituto de Cegos da Bahia (ICB), an institution that supports visually impaired people in Salvador-Bahia, their parents and teachers took part in the study. Different instruments were used to collect data: questionnaires, structured and semi-structured interviews, and sessions in which audio described animated cartoons were exhibited. The results obtained showed that the use of audio description not only facilitates the understanding of animated cartoons, but also makes the experience of watching them more enjoyable and educating for the spectators. They also showed that children prefer a style of narration similar to the one used for story telling and that the descriptions should not necessarily contain more explanations than the ones produced for adults. Interesting data about topics such as the description of characters, the sound effects, the synchrony between text and images being described, and the use of adjectives were also obtained. Although various questions still need to be answered before a model of audio description for children can be designed in Brazil, the results obtained reinforce the argument in favor of the implementation of this type of translation in the country.

Keywords: Audio description. Audiovisual translation. Intersemiotic translation. Accessibility. Visual impairment. Animated cartoons.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	8
2	**AUDIODESCRIÇÃO: UMA MODALIDADE DE TRADUÇÃO**	11
2.1	BREVE PANORAMA DA AUDIODESCRIÇÃO NO MUNDO	15
2.2	BREVE PANORAMA DA AUDIODESCRIÇÃO NO BRASIL	21
2.3	UM NOVO ESCOPO	23
2.3.1	**Primeira regra**	24
2.3.2	**Segunda regra**	26
2.3.3	**Terceira regra**	32
2.3.4	**Quarta regra**	34
2.3.5	**Quinta regra**	35
3	**O PÚBLICO DEFICIENTE VISUAL**	38
3.1	TRADUZINDO PARA CRIANÇAS	46
3.2	AUDIODESCREVENDO PARA CRIANÇAS	51
4	**O CONTEXTO DA PESQUISA DE RECEPÇÃO**	58
4.1	O LOCAL DA PESQUISA	60
4.2	OS PARTICIPANTES	64
4.2.1	**A audiência primária**	65
4.2.2	**A audiência secundária**	68
4.3	OS DESENHOS ANIMADOS	69
4.3.1	***O Guarda-Chuva Voador***	70
4.3.2	***Chico Mico***	70
4.3.3	***Jacaré de Estimação***	71
4.3.4	***Oh, que dia!***	71
4.3.5	***O Carro Novo do Mickey***	71
4.3.6	***Ovos Mexidos***	72
4.4	OS PROCEDIMENTOS	72
5	**ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO À AUDIÊNCIA SECUNDÁRIA**	75
5.1	ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS PROFISSIONAIS DO CEC	75
5.2	ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS RESPONSÁVEIS	83
5.3	PRIMEIRAS CONCLUSÕES	90
6	**ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO À AUDIÊNCIA PRIMÁRIA**	92
6.1	O PRÉ-TESTE	92
6.2	A PRIMEIRA HIPÓTESE	95
6.2.1	**Sessões do desenho *Chico Mico***	96
6.2.2	**Sessão vespertina do desenho *O Guarda-Chuva Voador***	101
6.2.3	**Sessões do desenho *Jacaré de Estimação***	106
6.3	A SEGUNDA HIPÓTESE	111

6.3.1 **Sessões dos desenhos *Oh, que dia!* e *O Carro Novo do Mickey*** 111
6.3.2 **Sessão matutina do desenho *Ovos Mexidos*** 115
6.4 A TERCEIRA HIPÓTESE 118
6.4.1 **Primeira etapa da pesquisa junto à audiência primária** 119
6.4.2 **Segunda etapa da pesquisa junto à audiência primária** 122
6.5 CONCLUSÕES 125
6.6 OBSERVAÇÕES RELEVANTES 127

7 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 137

REFERÊNCIAS 140

APÊNDICES 157

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui num estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil, ou seja, num estudo acerca da tradução de desenhos animados para crianças cegas ou com baixa visão. A princípio, o tema do trabalho pode soar estranho, até mesmo difícil de entender. Para muitos, a associação de crianças com deficiência visual a desenhos animados é, de certa forma, contraditória. Em geral, as pessoas se questionam: Se crianças com deficiência visual não podem ver, elas se interessam por desenhos animados? Além disso, como o termo "audiodescrição" é ainda bastante desconhecido e essa é uma modalidade de tradução voltada para pessoas não-videntes, a maioria deduz erroneamente que o recurso envolve o uso de braille, o que torna o tema ainda mais obscuro. Afinal, não é fácil tentar imaginar como o uso do braille estaria associado a um produto audiovisual exibido numa tela, como é o caso de um desenho animado.

Ao tomar conhecimento de que os desenhos traduzidos estão em português, mais questionamentos surgem. Se os desenhos não estão numa língua estrangeira e as crianças podem ouvir tudo, para que elas precisam de tradução? Afinal, traduzir não significa verter de uma língua para outra? Entender o tema parece às vezes tão complicado que algumas pessoas confundem audiodescrição com janela de Libras, esquecendo-se que o público alvo do recurso são crianças que não podem ver e, portanto, de modo algum poderiam se beneficiar do uso da língua de sinais.

O que é, então, uma audiodescrição? Como se traduz um desenho animado para crianças que não podem ver? Esse é um processo complexo que envolve a transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente tornem-se acessíveis a crianças não-videntes e as mesmas possam acompanhar o enredo de uma estória. Esse é também, no caso do Brasil, um direito garantido por lei.

Com a promulgação do Decreto Federal 5.296 de 2004, as empresas brasileiras de telecomunicação foram obrigadas a oferecer serviços acessíveis. Isso quer dizer que, entre outras ações, a implantação da audiodescrição por parte das emissoras de televisão tornou-se obrigatória para que o direito da pessoa com deficiência visual à informação e à comunicação fosse garantido. A medida foi criada para atender milhões de brasileiros. De acordo com o Censo IBGE 2000, divulgado em maio de 2002, 14,5% da população brasileira, ou seja, aproximadamente 25 milhões de pessoas, apresentam algum tipo de deficiência. Desse total, 48,1%, ou seja, 16.644.842 pessoas, apresentam algum tipo de dificuldade para enxergar. A maioria dessas pessoas encontra-se nas regiões nordeste e sudeste, respectivamente. São Paulo

é o estado com o maior número de deficientes visuais no país, com um total de 23.900 pessoas, seguido pela Bahia, com um total de 15.400 pessoas.

No entanto, apesar do grande número de pessoas com deficiência visual e da obrigatoriedade de sua implantação, o direito à audiodescrição ainda não saiu do papel no Brasil. Além disso, os estudos sobre essa modalidade de tradução são bastante recentes no país e enfocam principalmente o deficiente visual adulto. Corre-se o risco, portanto, devido à escassez de estudos, que normas e padrões sejam implantados aprioristicamente, sem qualquer embasamento científico; ou que modelos desenvolvidos em outros países sejam transplantados pelas autoridades competentes, ao invés de usados como inspiração para a criação de um modelo próprio, que leve em consideração a especificidade do público brasileiro. Mais ainda, como as pesquisas em audiodescrição já realizadas até o momento geralmente são voltadas para o público adulto, corre-se também o risco de generalizar esse modelo e utilizá-lo para produções infantis, que têm características diferentes e, conseqüentemente, precisam de um modelo próprio de audiodescrição. Pesquisas sobre o tema, portanto, são urgentes. Faz-se necessário entender não só como os diversos tipos de programas oferecidos pela televisão brasileira serão descritos, como também a melhor forma de atender a públicos tão diversos quanto adultos e crianças.

Este estudo nasceu do desejo de investigar a audiodescrição de desenhos animados, carro-chefe da maioria dos programas infantis e gênero cujo caráter essencialmente visual constitui uma barreira para crianças não-videntes. Desejava-se descobrir se a audiodescrição de desenhos animados aumentaria a compreensão por parte de crianças com deficiência visual e que características essa descrição deveria ter para melhor atender a essa faixa etária. O objetivo era o de delinear os primeiros parâmetros que pudessem contribuir para a construção de um modelo de audiodescrição que atendesse às características da criança brasileira não-vidente. Para tanto, decidiu-se realizar uma pesquisa de recepção para checar se o uso da audiodescrição facilitaria o entendimento dos desenhos, qual seria o estilo de narração mais apropriado para esse gênero e se o público infantil necessitaria de uma descrição mais explicativa.

Foram convidados a participar do estudo crianças de oito a 11 anos de idade atendidas pelo Centro de Educação Complementar (CEC) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB) em Salvador, seus responsáveis e professores. Para a coleta de dados foram usados diferentes instrumentos: questionários, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, e observações realizadas durante sessões de exibição de desenhos animados audiodescritos. Ao

todo foram audiodescritos seis desenhos animados de curta metragem disponíveis em DVD, em sua maioria exemplares da *Turma da Mônica*.

Este texto se constitui no relato dessa pesquisa de recepção, um estudo de caráter qualitativo, conduzido à luz das idéias de Vygotsky e outros sócio-interacionistas, da Teoria da Recepção em Comunicação e da abordagem funcional em Tradução.

O primeiro capítulo constitui a introdução do trabalho, no qual o tema da pesquisa e a estrutura do próprio texto são apresentados.

O segundo capítulo é dedicado a traçar um breve panorama da audiodescrição no Brasil e no mundo, e a analisar a audiodescrição à luz do paradigma funcionalista em tradução, mais especificamente da Teoria do Escopo de Vermeer. O objetivo é não somente demonstrar o caráter tradutório do recurso, mas também evidenciar a complexidade do processo de se traduzir imagens em palavras.

O terceiro capítulo é reservado à explicação do que se entende por deficiência visual, como esse tipo de impedimento sensorial afeta o desenvolvimento humano, e como as características do público infantil e dos textos produzidos para essa faixa etária influenciam o processo tradutório de um modo geral e a audiodescrição em particular.

O quarto capítulo inicia o relato da pesquisa de recepção propriamente dita. Nele são apresentados o contexto e os objetivos da pesquisa, as hipóteses norteadoras do trabalho, o local escolhido, os participantes, os desenhos animados selecionados e os procedimentos utilizados.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados e à apresentação dos resultados obtidos junto aos profissionais do CEC e aos responsáveis pelas crianças participantes do estudo.

O sexto capítulo é dedicado à análise dos dados e à apresentação dos resultados obtidos junto às próprias crianças.

O sétimo capítulo é reservado às considerações finais do trabalho.

2 AUDIODESCRIÇÃO: UMA MODALIDADE DE TRADUÇÃO

Se questionado sobre o significado do termo "tradução", o público em geral irá responder que traduzir significa passar um texto, escrito ou falado, de uma língua para outra. Se as pessoas em questão tiverem algum conhecimento de latim, talvez até mesmo citem a etimologia do termo, esclarecendo que "traduzir" nasceu do latim *traducere*, que significa fazer passar de um lado ou estado a outro.

No entanto, traduzir significa muito mais que apenas verter de um idioma para outro. Existem muitos tipos diferentes de tradução. De acordo com Thaís Diniz (2001), para Roman Jakobson haveria três tipos: a tradução interlingüística, a tradução intralingüística e a tradução intersemiótica, ou transmutação. A tradução interlingüística seria justamente o que o censo comum entende por tradução, ou seja, a passagem de um texto de uma língua para outra. A tradução intralingüística, por sua vez, seria a re-escritura de um texto numa mesma língua. Já a tradução intersemiótica, ou transmutação, consistiria na conversão de um sistema de signos em outro, ou seja, na tradução de um texto verbal para um não-verbal (dança, pintura, música, etc.), ou vice-versa.

A tradução também pode ser pensada em termos da natureza do material a ser traduzido, se um texto literário, técnico (ex. manual) ou, ainda, audiovisual (ex. filme). Isso nos leva a outras três modalidades, quais sejam: a tradução literária, a tradução técnica e a tradução audiovisual, respectivamente. Essa nova tipologia, no entanto, não exclui a anterior, ou seja, um texto literário pode ser traduzido em uma mesma língua, para uma outra língua, ou para um outro sistema de signos. Do mesmo modo, no caso da tradução audiovisual, a legenda, a dublagem e o *voice-over* seriam exemplos de tradução interlingüística; a legenda fechada para surdos, de tradução intralingüística; e a audiodescrição, de tradução intersemiótica.

A audiodescrição consiste, segundo Jorge Díaz Cintas (2005, p. 4, tradução nossa), na "[...] transformação de imagens visuais em palavras, que então são faladas nos intervalos silenciosos de programas audiovisuais ou performances ao vivo."[1] Criada para atender às necessidades de pessoas com deficiência visual, quer cegas ou com baixa visão, seu objetivo é tornar acessível a esse público o conteúdo de produções culturais como filmes, óperas e peças teatrais, bem como a programação de televisão.

---

1 Texto original: "AD consists in transforming visual images into words, which are then spoken during the silent intervals of audiovisual programmes or live performances."

No entanto, apesar da tipologia proposta por Jakobson, o caráter tradutório da audiodescrição ainda é questionado pelos mais conservadores. Isso pode ser explicado pelo fato da tradução audiovisual ter historicamente gozado de menor prestígio que a tradução literária. Até há bem pouco tempo, ainda havia certa relutância em se utilizar o termo "tradução" para se referir a práticas como a legendagem, a dublagem e o *voice-over*. Se isso ocorreu com modalidades de tradução audiovisual mais antigas, aquelas que são mais facilmente aceitas enquanto modalidades tradutórias devido ao seu caráter interlingüístico, nada mais natural que a resistência seja ainda maior no caso da audiodescrição, uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica que conta apenas com pouco mais de trinta anos de existência.[2]

Em 2005, por exemplo, num mesmo número da revista *Translating Today*, enquanto Díaz Cintas argumenta a favor da inclusão da audiodescrição no escopo da tradução audiovisual, Hyks defende a idéia oposta, ou seja, de que a audiodescrição e a tradução seriam atividades complementares, mas diferentes. Para ela, uma tradução seria uma reprodução fiel, uma transposição de um material de uma língua para outra e, portanto, diferente de uma audiodescrição, que seria uma síntese das informações visuais mais relevantes. O ponto de convergência entre as práticas residiria no trabalho com a linguagem, ou seja, na escolha do vocabulário e na busca pela melhor forma de transmitir um determinado conteúdo.

Seria esse realmente o caso? Uma tradução interlingüística também não seria uma espécie de síntese das informações que seu autor considera mais relevantes, um reflexo das escolhas de quem o produz? Na realidade, apesar de sua larga experiência com audiodescrição, Hyks não possui formação de tradutora. Sua posição acerca da natureza do ato de traduzir e do papel do tradutor, assim como sua definição de tradução como a reprodução fiel de um texto de partida de caráter estritamente interlingual, evidenciam esse fato. No entanto, essa não é uma posição exclusiva daqueles que têm pouca ou nenhuma familiaridade com a área. Como a audiodescrição é uma prática muito recente, ela ainda não é necessariamente reconhecida como uma modalidade de tradução por todos os representantes dos Estudos de Tradução, especialmente pelos integrantes de sua linha mais conservadora.[3]

Muitos dos textos sobre o assunto, portanto, procuram explicitar o caráter tradutório da audiodescrição. A argumentação nesse sentido inclui, além da tipologia de Jakobson, a

---

2 Como afirmam Hernández-Bartolomé e Mendiluce-Cabrera (2004), a prática de se descrever informalmente o mundo visual para pessoas não-videntes é imemorial. No entanto, enquanto atividade técnica e profissional, a audiodescrição nasceu em meados da década de 70 nos Estados Unidos.

3 De 2005 a 2007, por exemplo, um projeto de pesquisa foi conduzido na *Saarland University* com o intuito de investigar se a audiodescrição seria ou não uma modalidade de tradução (BENECKE, 2007a, 2007b).

influência dos avanços tecnológicos sobre o campo da tradução audiovisual, com conseqüente adição de novas modalidades; o próprio caráter intersemiótico do texto audiovisual, que exige a tradução de seus elementos verbais e não-verbais; a questão da acessibilidade aos meios de comunicação; e a presença da audiodescrição em conferências, coletâneas de trabalhos e cursos de tradução.

Ao discorrer sobre a questão da tradução audiovisual, Gambier (2003, 2004), por exemplo, afirma que a audiodescrição é uma das doze diferentes modalidades hoje existentes nesse gênero sempre em evolução. Para ele, a audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual porque, assim como qualquer outra, ela tem de lidar com restrições impostas pelo tempo, uma alta densidade de informações (verbais e não-verbais), o jogo entre os códigos escrito e falado,[4] e a adequação ao público final.

Hernández-Bartolomé e Mendiluce-Cabrera (2004, 2005) compartilham da mesma opinião. Eles também classificam a audiodescrição como uma modalidade de tradução audiovisual, especialmente porque a transferência realizada durante o processo da audiodescrição envolve os canais acústico e visual, os dois principais canais através dos quais o conteúdo de um produto audiovisual é transmitido. Para eles, a audiodescrição se constitui numa prática muito rica em termos tradutológicos, uma vez que os três tipos de tradução propostos por Jakobson podem estar presentes: a tradução interlingüística, se o produto em questão estiver em língua estrangeira;[5] a tradução intralingüística, se houver necessidade, por exemplo, de se detalhar conceitos estranhos ao público não-vidente; e a tradução intersemiótica, único tipo obrigatório pela necessidade de se transformar conteúdo não-verbal em conteúdo verbal para torná-lo acessível às pessoas com deficiência visual.

Gerzymisch-Arbogast (2005) aprofunda a questão. Para ela, essa mistura dos tipos propostos por Jakobson não é uma exclusividade da audiodescrição, mas uma característica da tradução hodierna. Para a teórica, a globalização e as novas tecnologias transformaram o processo tradutológico numa atividade multidimensional, ou seja, multilingual, multimídia, multimodal e/ou polissemiótica. Hoje, a natureza dos próprios textos a serem traduzidos é

---

4 No caso da audiodescrição, o tradutor produz um texto escrito (o roteiro), que precisa soar natural, como uma narração oral, ao ser lido e mixado ao áudio original.

5 Para a maioria dos teóricos, a tradução interlingüística não estaria envolvida no processo da audiodescrição. No caso de um filme estrangeiro, seria necessário que o mesmo fosse primeiro dublado para só, então, ser audiodescrito. Mesmo que um único profissional fosse responsável pela dublagem e pela audiodescrição de um filme, estar-se-ia diante de duas modalidades diferentes de tradução. Nesse caso, a tradução interlingüística só seria necessária para a audiodescrição se textos na língua estrangeira presentes em placas, letreiros, etc., precisassem ser verbalizados. No entanto, pesquisas estão sendo feitas para investigar a possibilidade de se traduzir roteiros de audiodescrição, ao invés de se produzir um novo roteiro para cada nova língua (LÓPEZ VERA, 2006). Essa seria uma alternativa para tornar o processo mais rápido e viável economicamente que traria como conseqüência o aumento do peso da tradução interlingüística no processo da audiodescrição.

diferente, o que implica em transferências as mais variadas. A audiodescrição, portanto, é apenas mais um desses novos tipos de transferência, ao lado, por exemplo, da tradução de conteúdos lineares para não-lineares (hipertexto), acústicos para visuais (legenda fechada) e falados para símbolos manuais (línguas de sinais).

Gottlieb (2005) vai além. Para ele, a tradução foi desde sempre uma atividade multifacetada. A própria palavra tradução tem pelo menos duas dimensões, a do processo e a do produto. Mesmo no caso de textos monossemióticos, o elemento verbal nunca foi a única variável envolvida. A natureza polissemiótica dos textos audiovisuais apenas evidencia uma característica inerente ao ato de traduzir. O processo tradutório pode envolver textos de mesma natureza semiótica ou não; mudanças no canal utilizado ou não; maior ou menor grau de liberdade; e presença ou ausência de material verbal nos textos de partida e/ou de chegada. Seguindo-se esse raciocínio, não há qualquer motivo pelo qual a audiodescrição não possa ser considerada uma modalidade de tradução.

Essa também é a posição defendida por Díaz Cintas (2005) e Orero (2005b, 2005c, 2007b), mas sua argumentação nesse sentido é um pouco diferente. Para eles, a questão da acessibilidade aos meios é de fundamental importância para o entendimento do lugar ocupado pela audiodescrição no campo da tradução audiovisual. Segundo os autores, a audiodescrição, assim como as demais modalidades de tradução audiovisual, torna acessível um conteúdo que de outra sorte seria incompreensível aos seus receptores. A única diferença reside na natureza do impedimento por parte do público alvo. No caso da legendagem e da dublagem, por exemplo, essa barreira é de ordem lingüística. No caso da audiodescrição, ela é sensorial. O advento da audiodescrição, portanto, é apenas um reflexo da expansão do campo da tradução audiovisual frente a pressões sociais para tornar os produtos traduzidos acessíveis a todos, inclusive a pessoas com deficiência.

Diante de tantos argumentos favoráveis, o caráter tradutório da audiodescrição vem se impondo, especialmente em países onde a promoção da acessibilidade aos meios encontra-se num estágio mais avançado. Já em países como o Brasil, onde a audiodescrição ainda dá os seus primeiros passos, a polêmica nem sequer se instalou. A luta, nesse caso, é para que o direito à audiodescrição “saia do papel” e que cidadãos brasileiros com deficiência visual também possam ter acesso às produções culturais exibidas em território nacional.

A seguir, um breve panorama da audiodescrição em nível nacional e internacional é apresentado.

2.1 BREVE PANORAMA DA AUDIODESCRIÇÃO NO MUNDO

A audiodescrição nasceu nos Estados Unidos em meados da década de 70 [6], a partir das idéias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado (1975 apud NAVARRO; LÓPEZ, 2002), e teve seu *debut* na década seguinte. Margaret e Cody Pfanstiehl foram responsáveis pela audiodescrição de *Major Barbara*, peça exibida no *Arena Stage Theater* em Washington DC em 1981 e primeiro espetáculo a contar com o recurso (AUDIO DESCRIPTION COALITION, 2007). A primeira transmissão de TV com audiodescrição ocorreu no Japão em 1983 pela NTV (FRANCO, 2007b). A Europa foi apresentada à técnica no final da década de 80 e o primeiro filme audiodescrito em um Festival de Cannes foi exibido em 1989 (BENECKE; DOSCH, 2004). Hoje, os países que mais investem na audiodescrição, tanto na televisão, como no cinema e teatro, são Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Espanha, França, Bélgica, Canadá, Austrália e Argentina (FRANCO, 2007b).

A década de noventa marcou o início das pesquisas sobre o tema. Inicialmente, os estudos procuravam traçar um perfil da população com deficiência visual e seus hábitos televisivos, estabelecer se a audiodescrição seria um recurso apreciado por seu público alvo, e determinar se o seu uso contribuiria para que esse público compreendesse materiais audiovisuais mais facilmente. Kuhn (1992 apud SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001) e Kuhn e Kirchner (1992 apud SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001), por exemplo, investigaram os hábitos televisivos e colheram a opinião dos usuários do *Descriptive Video Service* (DVS), um dos maiores provedores de material audiodescrito nos EUA. Seus estudos demonstraram que os telespectadores desejavam mais programas com audiodescrição, especialmente aqueles de caráter científico.

Katz e Turcotte (1993 apud SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001) empreenderam um estudo no qual alunos videntes do *New England College of Optometry* assistiram a programas usando óculos de proteção que reduziam sua acuidade visual. Ao serem questionados sobre o que haviam assistido, os alunos demonstraram maior compreensão daqueles programas que dispunham de audiodescrição.

---

6 Do início da década de 40 até meados da década de 50, diversas óperas e filmes foram retransmitidos por rádio na Espanha. Para que os ouvintes pudessem acompanhar melhor essas retransmissões, os elementos visuais das obras também eram descritos (ORERO; PEREIRA; UTRAY, 2007). No entanto, essas produções não tinham como objetivo tornar os materiais acessíveis a pessoas com deficiência visual. Apesar de também serem consumidas por pessoas cegas, o objetivo dessas retransmissões era atender ao público vidente que não queria ou não podia ir até o local das apresentações (DÍAZ CINTAS, 2007), por isso, as mesmas não serão consideradas como exemplos de audiodescrição para os fins deste trabalho.

Frazier e Coutinho-Johnson (1995 apud SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001) realizaram pesquisa com alunos do ensino médio. Participaram do estudo alunos videntes e não-videntes. Eles observaram que, ao questionar os alunos com deficiência visual sobre programas com audiodescrição, os mesmos tinham um nível de acertos comparável ao dos alunos videntes. No entanto, se os programas que assistiam não dispunham de audiodescrição, seu nível de acertos era muito inferior.

Packer (1995 apud PACKER, 1996) analisou telefonemas e cartas enviadas ao DVS nos Estados unidos por deficientes visuais usuários do serviço e listou os principais benefícios da audiodescrição apontados nesses relatos. Segundo esses usuários, a audiodescrição era benéfica porque os ajudava a adquirir conhecimentos sobre o mundo visual, especialmente aqueles ligados a normas de interação social (linguagem corporal, estilos de roupa, etc.); aumentava sua compreensão dos programas; tornava sua experiência com a TV mais agradável e educativa; propiciava um sentimento de maior independência, igualdade e inclusão; e desobrigava familiares e amigos da tarefa de descrever os programas.

Pettitt, Sharpe e Cooper (1996) investigaram os hábitos televisivos da população britânica adulta com deficiência visual, os fatores que tornavam os programas menos acessíveis e o impacto da audiodescrição. Sua conclusão foi a de que a presença da audiodescrição possibilitava aos telespectadores assistir a programas que de outro modo seriam considerados não-acessíveis e melhorava a compreensão daqueles que já eram assistidos regularmente.

Peli, Fine e Labianca (1996) realizaram pesquisa para avaliar quão bem a audiodescrição conseguiria transmitir informações visuais e se essas informações também já não estariam presentes na própria trilha sonora original dos programas. Participaram do estudo pessoas videntes e com baixa visão a partir dos 55 anos de idade. As pessoas com baixa visão que ouviram o programa audiodescrito conseguiram acertar mais questões que aquelas, quer videntes ou com baixa visão, que só ouviram sua trilha sonora. No entanto, elas acertaram menos questões que as pessoas videntes que assistiram aos programas.

Packer e Kirchner (1997) empreenderam um amplo estudo sobre a população americana com deficiência visual, sua relação com a televisão e o vídeo, e o impacto da audiodescrição sobre os mesmos. Sua pesquisa traçou um perfil completo desse público, seus hábitos televisivos, suas necessidades e preferências, e sua opinião quanto à audiodescrição. O estudo reforçou a importância da audiodescrição, apontando vários benefícios, e o desejo do público de ter mais programas de televisão e vídeo audiodescritos.

Schmeidler e Kirchner (2001) avaliaram o impacto da audiodescrição sobre programas de caráter científico e observaram que pessoas com deficiência visual demonstravam maior compreensão e retinham mais informações quando os programas contavam com audiodescrição, especialmente no caso de programas que, originalmente, contavam com menos narração. Os participantes, deficientes visuais na faixa de 20 a 89 anos, relataram ainda que a audiodescrição tornava os programas mais agradáveis, interessantes e informativos, e que eles se sentiam mais confortáveis para conversar com pessoas videntes sobre os programas que assistiam quando os mesmos contavam com o recurso.

Os resultados de todos esses estudos foram bastante positivos, demonstrando a validade e importância da audiodescrição, especialmente para o público adulto, e abriram caminho para novas linhas de investigação sobre o tema. Pesquisas que aproximaram a audiodescrição da Ciência da Computação, especialmente das áreas de multimídia e inteligência artificial, por exemplo, foram empreendidas pelo Departamento de Computação da *University of Surrey* (2002-2005) durante o período de vigência do projeto *Television in Words*; Piety (2003) dedicou sua dissertação de mestrado à investigação da audiodescrição enquanto sistema de linguagem; o *Royal National Institute for the Blind* (RNIB) e a *Vocaleyes* (2003) realizaram pesquisas sobre o uso da audiodescrição em museus, galerias e sítios históricos e culturais; e o *Alliance Library System* empreendeu projeto de pesquisa para estudar a aplicação da técnica a acervos digitais (PETERS; BELL, 2006).

As primeiras referências à audiodescrição em publicações especializadas na área de tradução datam do início dos anos 2000. Em 2003, é lançada uma edição especial da revista *The Translator* dedicada à tradução audiovisual. Em sua introdução, Gambier (2003) discorre sobre as 12 diferentes modalidades que compõem o gênero, citando entre elas a audiodescrição.

No ano seguinte, Gambier (2004) volta a escrever a introdução de uma edição dedicada à mesma temática, dessa vez um número da revista *META*, e novamente define a audiodescrição como uma modalidade de tradução audiovisual. Nesse mesmo número, a *META* publica também um artigo no qual Benecke (2004) traça um breve histórico e descreve de modo sucinto o modelo alemão de audiodescrição. No número seguinte, Hernández-Bartolomé e Mendiluce-Cabrera (2004) apresentam a audiodescrição como um tipo de tradução especializada e uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica. Em seu artigo, os autores traçam um panorama mais completo do desenvolvimento da audiodescrição nos Estados Unidos e na Europa, especialmente na Espanha, descrevem em maiores detalhes as etapas do processo, discutem as especificidades da audiodescrição para o cinema e para o

teatro, e defendem a posição de que a audiodescrição deve ser realizada por tradutores profissionais.

Em 2005, a revista *Quaderns* também dedica um número à tradução audiovisual e traz um artigo de autoria de Orero (2005b) sobre a acessibilidade aos meios de comunicação. Nesse artigo, a autora menciona a audiodescrição, a legenda fechada e a tradução para a Web.

Nesse mesmo ano, em artigo publicado na *Translation Watch Quarterly*, Orero (2005a) volta a tratar do assunto, mas dessa vez a autora dedica-se exclusivamente à questão da audiodescrição. Em seu texto, ela apresenta um panorama da situação na Espanha e faz críticas à norma espanhola referente à técnica.

Ainda em 2005, vários artigos sobre o tema são publicados no quarto número da revista *Translating Today*. Díaz Cintas (2005), por exemplo, argumenta a favor da inclusão da audiodescrição e da legendagem para deficientes auditivos no escopo da tradução audiovisual e propõe que a acessibilidade seja usada como um conceito guarda-chuva para unir as diversas práticas da área. Matamala (2005) discorre sobre as especificidades da audiodescrição para a ópera e relata uma experiência pioneira na Catalúnia. Snyder (2005) lista diversas aplicações para a técnica (eventos multimídia, apresentações circenses, rodeios, exibições de patinação no gelo, descrição de livros de figuras para crianças, etc.) e apresenta um trecho de um roteiro de audiodescrição comentado. Orero (2005c) discute a questão do ensino na área de acessibilidade audiovisual e propõe que disciplinas obrigatórias sejam oferecidas em nível de graduação.

Em 2007, a revista *Translation Watch Quarterly* publica um número inteiramente dedicado à acessibilidade. São de especial interesse os artigos de Matamala (2007), sobre a audiodescrição na Catalúnia; de Pujol e Orero (2007), sobre dois elementos da audiodescrição, a *ekphrasis* (descrição) e os narradores, largamente usados desde o advento da televisão; e de Fuertes e Martinez (2007), sobre as normas espanholas que versam sobre a promoção da acessibilidade à mídia, entre elas a UNE 153020 referente à audiodescrição.

Nesse mesmo ano, a *TRANS.Revista de Traductología* também se volta para a temática da acessibilidade e dedica seu décimo primeiro número à questão, com artigos de Orero, Pereira e Utray (2007), sobre as origens, normas, e implicações econômicas e operacionais dos serviços de audiodescrição e legenda fechada na Espanha; de Díaz Cintas (2007), sobre as competências necessárias aos profissionais da audiodescrição e da legendagem para deficientes auditivos;[7] de Badia e Matamala (2007), sobre a docência em

7 Esse artigo é baseado num texto anterior (DÍAZ CINTAS, 2006) elaborado para o *Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción.*

acessibilidade na Espanha; e de Remael e Vercauteren (2007), sobre a importância dos conhecimentos sobre Cinema e narração fílmica para se determinar o que priorizar numa audiodescrição.

Ainda em 2007, a revista *Linguistica Antverpiensia* dedica seu número anual à questão da tradução enquanto ferramenta para integração social. De especial interesse são a introdução de Remael e Neves (2007) e os artigos de Matamala e Orero (2007b), Hurtado (2007), e Braun (2007). Matamala e Orero discorrem sobre as competências necessárias a um audiodescritor e descrevem o curso de audiodescrição oferecido na *Universitat Autònoma de Barcelona*. Hurtado define os roteiros de audiodescrição como um novo tipo de texto e delineia uma gramática específica para os mesmos. Braun argumenta em favor da contribuição da análise do discurso (processamento da informação, coerência e inferências) para a prática e treinamento de audiodescritores.

Durante esse período, vários trabalhos sobre audiodescrição são apresentados em eventos ligados à área de tradução audiovisual, entre eles *Languages and the Media* (2002, 2004, 2006, 2008) em Berlim; *In So Many Words* (2004) em Londres; *Media For All* em Barcelona (2005) e Leiria (2007); *MuTra: Multidimensional Translation* em Saarbrücken (2005), Copenhagen (2006) e Viena (2007); *Audio Description for Visually Impaired People* (2007) em Guildford; e *Congreso de Accesibilidad a los Medios para Personas con Discapacidad, AMADIS* em Madri (2006), Granada (2007) e Barcelona (2008).[8] Alguns desses encontros, inclusive, deram origem a livros sobre o assunto.

Em 2007, é lançado o livro *Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad - AMADIS' 06* (MEZCUA; DELGADO, 2007), reunindo trabalhos sobre legendagem para deficientes auditivos, audiodescrição e acessibilidade à Web. Os textos abordam questões as mais variadas como a formação, a normatização, a pesquisa e os aspectos técnicos envolvidos no processo de se tornar materiais audiovisuais acessíveis a diferentes públicos. De especial interesse são os trabalhos de Soria (2007), que discute a importância de se tornar produtos audiovisuais, especialmente a TV digital,[9] acessíveis a pessoas com deficiência visual; de Valdés (2007), que apresenta alguns dos resultados de um estudo sobre as preferências de videntes e não-videntes espanhóis quanto à audiodescrição;[10] de Aguilera (2007), que relata uma experiência de uso de audiodescrição e legendagem para

8 Os trabalhos podem ser conferidos nos sites que constam nas referências dos eventos.

9 As inúmeras barreiras que a TV digital pode vir a apresentar aos deficientes visuais (uso de controle remoto, menus escritos na tela, etc.) já haviam sido apontadas por John Wall (2002).

10 Esse estudo é parte integrante do projeto *Cine Para Todos*, cujo objetivo é investigar 63 variáreis que afetam os usuários de filmes com audiodescrição projetados em salas comerciais.

deficientes auditivos em Navarra; de García, Ruiz e Adams (2007), que defendem cursos universitários de tradução e interpretação como o contexto ideal de formação de profissionais de audiodescrição e legendagem para surdos; e de Bassols e Santamaria (2007), que apontam a necessidade de uma formação lingüística para que se possa projetar, de forma eficaz, o resultado da percepção visual sobre o discurso.

Nesse mesmo ano, também é lançado o livro *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (DÍAZ CINTAS; ORERO; REMAEL, 2007). Nove dos trabalhos incluídos na publicação versam sobre audiodescrição. Orero (2007a) faz um passeio histórico e traça um retrato da audiodescrição na Europa. Greening e Rolph (2007) discorrem sobre a audiodescrição no Reino Unido e enfatizam a importância da popularização da técnica e conscientização de todos os interessados para sua efetiva implantação. Vercauteren (2007) compara diferentes guias para criação de roteiros de audiodescrição e apresenta um primeiro esboço do que poderia ser um guia único internacional. Salway (2007) apresenta uma pesquisa baseada na Lingüística de Corpus que sugere a existência de uma linguagem própria à audiodescrição e realça os principais tipos de informação presentes em roteiros audiodescritos. Bourne e Hurtado (2007) fazem uma análise contrastiva da audiodescrição do filme *The Hours* em inglês e em espanhol. Coster e Mühleis (2007) tratam da audiodescrição de obras de arte. Matamala e Orero (2007a) escrevem sobre a audiodescrição para a ópera na Catalúnia. York (2007) apresenta um modelo de audiodescrição para a ópera e balé utilizado na Inglaterra. E, finalmente, Yeung (2007) discorre sobre a audiodescrição no mundo chinês.

Em 2008, é lançado o livro *Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad - AMADIS' 07* (HURTADO; DOMÍNGUEZ, 2008), cujo foco é a formação, a pesquisa e a inovação na área de acessibilidade aos meios audiovisuais para pessoas com deficiência. Quatro trabalhos estão diretamente ligados à audiodescrição. Martín, Crespo e Pozo (2008) descrevem o embrião de um sistema de audiodescrição baseado em entornos virtuais de trabalho colaborativo; uma alternativa para tornar o processo mais ágil e econômico. Valdés (2008) retoma a temática de seu artigo anterior e apresenta os resultados completos da pesquisa sobre as preferências de videntes e não-videntes quanto à audiodescrição.[11] García, Adams e Ruiz (2008) voltam a tratar da questão do ensino/aprendizagem e defendem uma sólida formação multidisciplinar em nível universitário

11 Fels et al (2006) e Konstantinidis et al (2008) apresentam duas outras pesquisas que trazem revelações interessantes quanto aos potenciais benefícios da audiodescrição para os videntes e as preferências desse público em relação à técnica.

para os futuros profissionais de audiodescrição e legendagem para surdos. Por fim, Posadas (2008), assim como García, Adams e Ruiz, discute a questão do ensino/aprendizagem e aponta as vantagens da educação à distância, na forma de webinários, para a formação de audiodescritores.

Apesar da trajetória promissora descrita até aqui, é importante frisar que a audiodescrição não se encontra no mesmo estágio de desenvolvimento em todas as partes do mundo. Em países como o Brasil, por exemplo, o recurso ainda dá seus primeiros passos.

2.2 BREVE PANORAMA DA AUDIODESCRIÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a audiodescrição foi utilizada pela primeira vez em 2003 durante o festival temático *Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência*. *Irmãos de Fé*, lançado em 2005, e *Ensaio sobre a Cegueira*, lançado em 2008, foram os primeiros, e até o momento, únicos filmes audiodescritos comercializados no país. A peça *Andaime*, exibida em São Paulo em 2007, foi o primeiro espetáculo teatral a contar com o recurso. O *Festival de Cinema de Gramado*, em sua edição de 2007, e o *Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo*, nas edições de 2006 e 2007, foram as primeiras mostras não-temáticas a exibirem filmes audiodescritos. Já a montagem *Os Três Audíveis* e a propaganda sobre a linha *Natura Naturé* para crianças, ambas exibidas em 2008, foram, respectivamente, o primeiro espetáculo de dança e o primeiro comercial de TV com audiodescrição do país.

De modo geral, essas iniciativas foram bem recebidas, mas, com exceção do festival *Assim Vivemos* e das peças de teatro patrocinadas pela Vivo em São Paulo, elas não tiveram continuidade e acabaram por se transformar em eventos isolados frente ao descaso das autoridades à falta de acesso da população deficiente visual brasileira aos meios audiovisuais.

Desde a promulgação da lei 10.098 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto 5.645 (BRASIL, 2005) e pelo Decreto 5.762 (BRASIL, 2006b), o recurso da audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira. Após consulta e audiência públicas e a oficialização da Norma Complementar nº1 (BRASIL, 2006a), as emissoras de TV foram obrigadas a oferecer, num prazo máximo de dois anos, duas horas diárias de sua programação com audiodescrição. A quantidade de horas diárias deveria aumentar gradativamente para que, num prazo máximo de dez anos, ou seja, 2016, toda a programação estivesse acessível. No entanto, desde que o referido prazo foi

vencido, em 27 de junho de 2008, três portarias já foram publicadas, numa clara demonstração de que os interesses das emissoras de TV ainda falam mais alto.

A Portaria 403 (BRASIL, 2008c) suspendeu a obrigatoriedade do recurso da audiodescrição por 30 dias. A Portaria 466 (BRASIL, 2008b) restabeleceu a obrigatoriedade do recurso e concedeu prazo de 90 dias para que as emissoras iniciassem a transmissão de programas com audiodescrição. A Portaria 661 (BRASIL, 2008a) suspendeu novamente a aplicação do recurso para realização de uma nova consulta pública sobre a questão, com prazo até 30 de janeiro de 2009, sendo possível sua prorrogação *sine die* e a convocação de mais uma audiência pública (ROMEU FILHO, 2008).

A questão está agora nas mãos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, que devem julgar uma ação movida pelo Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente (CVI - Brasil) e pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) com vistas a suspender a Portaria 661. Enquanto o entrave legal não se resolve, o direito de acesso aos meios para os não-videntes continua em suspenso.

Quanto a publicações, a bibliografia específica no país restringe-se a um artigo de autoria de Franco (2006b) na revista *Ciência e Cultura* da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e a outros três artigos de Orero (2007c), Casado (2007) e Franco (2007a) num número especial da *TradTerm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia* da Universidade de São Paulo (USP), organizado por Eliana Franco e Vera Lúcia Santiago Araújo. O primeiro artigo (FRANCO, 2006b) trata da questão da acessibilidade aos meios e traz referências à legenda fechada e à audiodescrição. Os três últimos discutem a audiolegendagem[12] para a ópera (ORERO, 2007c), a audiodescrição sob um ponto de vista histórico e técnico (CASADO, 2007), e os primeiros resultados de uma pesquisa de recepção em audiodescrição realizada na cidade de Salvador pelo grupo *Tradução, Mídia e Audiodescrição* (TRAMAD) (FRANCO, 2007a).

O TRAMAD é um grupo de pesquisa pioneiro no Brasil.[13] Coordenado pela Dra. Eliana Franco, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e vice-coordenado pela Ma. Sandra Farias, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o grupo reúne pesquisadores que realizam estudos com vistas a elaborar um modelo de audiodescrição que

12 Recurso através do qual as legendas em língua vernácula de materiais audiovisuais em língua estrangeira são verbalizadas para torná-las acessíveis a pessoas com deficiência visual.

13 O grupo, do qual a autora deste trabalho faz parte como pesquisadora voluntária, começou suas atividades no ano de 2005, tendo audiodescrito filmes para o *Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo* em 2007, organizado a exibição do filme *O Signo da Cidade* com audiodescrição e legenda fechada em sessões em Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador e São Paulo.em 2008, e audiodescrito o filme *Ensaio sobre a Cegueira* no mesmo ano. O TRAMAD também deu origem a outro grupo de pesquisa, o *Tradução, Mídia, Audiodescrição e Dança* (TRAMADAN), responsável pela audiodescrição do espetáculo *Os Três Audíveis*.

vá ao encontro das necessidades e preferências do público deficiente visual brasileiro. É de autoria do grupo o artigo "Confronting amateur and academic audiodescription: a case study" (FRANCO et al, 2008a) a ser publicado nos anais do seminário *Audio Description for Visually Impaired People* (2007) realizado na *University of Surrey*. Além do referido artigo, o grupo vem apresentando pesquisas em encontros internacionais (FRANCO; ARAÚJO, 2005; FRANCO, 2006a; FRANCO, 2007c; FRANCO, 2008b) e participou do *1º Encontro Nacional de Audiodescritores* realizado em São Paulo em 2008 (FRANCO, 2008c).

Apesar de sua presença ainda incipiente no Brasil, a audiodescrição vem conquistando cada vez maior visibilidade e atraindo mais pesquisadores. A Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordena projeto de pesquisa sobre a questão. Cursos de extensão e especialização para a formação de audiodescritores já foram ministrados por ela, pela Dra. Eliana Franco, da UFBA, e pelo Dr. Francisco Lima, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Além desses pesquisadores, a Dra. Lívia Motta, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também vem demonstrando interesse no tema, atuando como audiodescritora em sua região.

No Brasil, os acadêmicos reconhecem o caráter tradutório da audiodescrição. Entretanto, a maioria dos que produzem e consomem produtos audiodescritos no país não sabem que a audiodescrição é uma modalidade de tradução. O presente capítulo, portanto, vem somar-se aos demais trabalhos produzidos por pesquisadores da área dos Estudos de Tradução sobre a questão. Aqui, a audiodescrição é analisada à luz do paradigma funcionalista em tradução, mais especificamente da Teoria do Escopo de Vermeer, com vistas não somente a demonstrar seu caráter tradutório, mas também evidenciar a complexidade do processo de se traduzir imagens em palavras.

2.3 UM NOVO ESCOPO

A Teoria do Escopo é desenvolvida por Vermeer a partir do final da década de 70 e explicada em detalhes num livro de co-autoria de Reiss e Vermeer[14] lançado em 1984.[15] Sua

14 A primeira parte dessa obra é escrita por Vermeer e dedicada à apresentação de sua teoria. A segunda parte, escrita por Reiss, tem como objetivo integrar a teoria de Vermeer a outras tradições já existentes. No entanto, como frisa Nord (1997), essa tentativa empreendida por Reiss não é das mais felizes, uma vez que tradições como a própria tipologia textual de Reiss, originalmente baseada no conceito de equivalência, não se harmonizam com a abordagem comunicativa e não-normativa de Vermeer. Por razões óbvias, o presente trabalho baseia-se apenas na primeira parte da já referida obra.

15 O original alemão foi traduzido para o espanhol por Célia Martín de Leon e Sandra García Reina em 1996. Este trabalho utiliza como base o texto em espanhol.

característica mais marcante é o seu caráter prospectivo, eminentemente pragmático, orientado à finalidade/objetivo (*skopos*) do texto-alvo:

> Toda ação se dirige (de forma mais ou menos consciente) a um objetivo determinado, e se realiza de modo que o referido objetivo possa ser alcançado da melhor forma possível na situação correspondente. [...] A produção de um texto é uma ação que também se dirige a um objetivo: que o texto "funcione" o melhor possível na situação e nas condições previstas. Quando alguém traduz ou interpreta, produz um texto. A tradução/ interpretação também deve funcionar de forma ótima para a finalidade prevista. Este é o princípio fundamental de nossa teoria da translação. O que está em jogo é a capacidade de funcionamento do *translatum* (o resultado da translação) em uma determinada situação, não a transferência lingüística com a maior "fidelidade" possível a um texto de partida (o qual, inclusive, pode ter defeitos), concebido sempre em outras condições, para outra situação e para outros "usuários", distintos dos do texto final. (REISS; VERMEER, 1996, p.5, grifo do autor, tradução nossa) [16]

Vermeer elaborou sua teoria como uma teoria geral da tradução, cujos princípios, denominados de regras e ordenados hierarquicamente por ele, são: um translatum (o resultado de uma translação[17]) está condicionado por seu escopo (finalidade); um translatum é uma oferta informativa em uma cultura e língua finais sobre uma oferta informativa em uma cultura e língua de origem; um translatum reproduz uma oferta informativa de um modo não reversível univocamente; um translatum deve ser coerente em si mesmo; e, por fim, um translatum deve ser coerente com o texto de partida (REISS; VERMEER, 1996).

A seguir, essas cinco regras são explicadas em detalhes e a audiodescrição analisada à luz dos princípios contidos em cada uma delas.

2.3.1 Primeira regra

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

---

16 Todas as citações a esta obra foram traduzidas do espanhol para o português pela autora do presente trabalho. Texto original: "Toda acción se dirige (de forma más o menos consciente) a um objetivo determinado, y se realiza de modo que dicho objetivo pueda alcanzarse lo mejor posible en la situación correspondiente. [...] La producción de un texto es una acción que también se dirige a un objetivo: que el texto 'funcione' lo mejor posible en la situación y en las condiciones previstas. Cuando alguien traduce o interpreta, produce un texto. También la traducción/interpretación ha de funcionar de forma óptima pra la finalidad prevista. He aquí el principio fundamental de nuestra teoría da la traslación. Lo que está en juego es la capacidad de funcionamiento del *translatum* (el resultado de la traslación) en una determinada situación, no la transferencia lingüística con la mayor 'fidelidad' posible a un texto de partida (tal vez incluso defectuoso), concebido siempre en otras condiciones, para otra situación y para otros 'usuarios' distintos a los del texto final."

17 Termo cunhado por Vermeer para englobar os conceitos de tradução e interpretação.

que se transfere, assim como a estratégia (o como) da translação”[18] (REISS; VERMEER, 1996, p.80).

O raciocínio de Vermeer pode ser exemplificado pela tradução de uma peça de Shakespeare. A peça em questão pode ser traduzida para ser lida enquanto obra literária, para ser encenada no teatro ou para ser adaptada ao cinema. Como cada uma dessas traduções tem um objetivo diferente, nenhuma delas será igual. A primeira tenderá a apresentar uma linguagem mais poética, mais elaborada. A segunda precisará de um texto que possa ser verbalizado em um palco. A terceira provavelmente contará com uma maior atualização de linguagem. É por isso que para Vermeer um mesmo texto pode ser traduzido de diversas formas. Para o teórico (REISS; VERMEER, 1996, p.84, grifo do autor), portanto, “não existe **a** (única forma de realizar uma) tradução de um texto; os textos meta variam dependendo do escopo que se pretenda alcançar.”[19]

Um dos fatores mais importantes a influenciar esse processo é o público alvo. 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.

Suponha-se, então, que fosse necessário traduzir um filme estrangeiro para um grupo de pessoas com deficiência visual. Qual das três modalidades de tradução audiovisual mais conhecidas, a legendagem, a dublagem ou o *voice-over*, seria a mais apropriada?

Duas dessas opções seriam imediatamente descartadas. A legendagem exigiria do público a capacidade de ler o texto escrito na tela. O *voice-over* limitaria o tempo disponível para as falas traduzidas e não favoreceria a sincronia entre falas e cenas. A princípio, portanto, a melhor opção seria a dublagem.

No entanto, mesmo que todo o filme fosse dublado, isso não seria suficiente para que o público em questão pudesse acompanhar o desenrolar da história, especialmente porque grande parte do enredo de qualquer filme é contada sem qualquer palavra, exclusivamente

---

18 Texto original: “De este modo, las decisiones de uma traslación dependen de um principio dominante a partir del cual se decide si y qué se transfere, así como la estratégia (el cómo) de esta traslación. El principio dominante de toda traslación es su finalidade.”

19 Texto original: “Por tanto, no existe **la** (única forma de realizar una) traducción de un texto; los textos meta varían dependiendo del escopo que se pretende alcanzar.”

através de imagens. Para que essas pessoas pudessem acompanhar o filme, portanto, seria necessário que as mesmas também tivessem acesso às informações transmitidas de maneira visual. Para tanto, imagens precisariam ser transformadas em palavras.

Essa transformação poderia ser considerada um tipo de tradução à luz dos princípios da Teoria do Escopo? Para Vermeer, seria possível que um texto não-verbal fosse transformado em um texto verbal e que essa transformação fosse interpretada como um tipo de tradução? Pode-se concluir que sim, pois segundo ele:

> É possível transformar uma ação (ou um produto de uma ação) de um tipo determinado em uma ação (ou produto de uma ação) de outro tipo, por exemplo, um quadro em música, uma partida de futebol em uma reportagem, um poema alemão em prosa espanhola, o Homero grego em hexâmetros alemães. (REISS; VERMEER, 1996, p. 17) [20]
>
> A "comunicação" como processo verbal pode ser considerada como um elemento/uma classe especial de "interação" (que é também não-verbal). A translação é sempre um processo de transferência cultural que abarca o não-verbal, que excede o limite do verbal. A "informação" pode ser verbal ou não-verbal. (REISS; VERMEER, 1996, p.53) [21]
>
> A translação, aplicada ao texto-em-situação, não é somente uma ação verbal, mas, ao contrário, uma ação que implica a todo o ser humano e que inclui também, como classe especial de transferência, a possibilidade de transformar a ação verbal em ação não-verbal e vice-versa. (REISS; VERMEER, 1996, p.74) [22]

A audiodescrição, processo através do qual informações visuais são transformadas em texto verbal, é, portanto, compatível com a primeira das regras de Vermeer e pode ser definida como uma modalidade de tradução audiovisual cujo escopo é tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas com deficiência visual.

2.3.2 Segunda regra

De acordo com a segunda regra de Vermeer, um translatum é uma oferta informativa em uma cultura e língua finais sobre uma oferta informativa em uma cultura e língua de origem. Em outras palavras:

---

20 Texto original: "Es posible transformar una acción (o un producto de una acción) de un tipo determinado en una acción (o producto de una acción) de otro tipo, por ejemplo, un cuadro en música, un partido de fútbol en un reportaje, un poema alemán en prosa española, el Homero griego en hexámetros alemanes."

21 Texto original: "La 'comunicación' como proceso verbal puede considerarse como um elemento/una clase especial de 'interacción' (que es también no-verbal). La traslación es siempre un proceso de transferencia cultural que abarca lo no verbal, que excede el límite de lo verbal. La 'información' puede ser verbal y no-verbal."

22 Texto original: "La traslación, aplicada al texto-en-situación, no es solamente una acción verbal, sino más bien una acción que implica a todo el ser humano y que incluye también, como clase especial de transferencia, la posibilidad de transformar la acción verbal en acción no verbal y viceversa."

> Um texto pode ser definido como uma "oferta informativa" dirigida a um receptor por parte de um produtor. O texto meta (translatum) produzido pelo tradutor oferece, por sua vez, informação sobre o sentido e, em certo modo, e em certas circunstâncias, também sobre a forma do texto de partida. É, portanto, uma oferta informativa sobre outra oferta informativa. (REISS; VERMEER, 1996, p.14) [23]

Essa regra procura evidenciar o fato de que traduzir não significa reproduzir um texto e a totalidade de suas possíveis interpretações, mas re-produzir os itens selecionados pelo tradutor (entre todos aqueles oferecidos pelo texto) como os mais interessantes, úteis e adequados ao escopo que se pretende alcançar (NORD, 1997).

Além disso, evidencia-se também o caráter intercultural do processo. Para Vermeer "é mais adequado falar de 'translação intercultural' que de 'translação interlingual', já que esse último conceito é demasiadamente limitado" [24] (REISS; VERMEER, 1996, p.18). Dentro do arcabouço teórico proposto por Vermeer:

> [...] o tradutor é um receptor real do texto fonte que passa, então, a informar outra audiência num outro contexto, o da cultura alvo, sobre a oferta de informação feita pelo texto fonte. O tradutor oferece um texto alvo cuja composição é guiada, claro, pelo que o tradutor acredita serem as necessidades, expectativas, conhecimentos prévios, etc., dessa nova audiência. Suas previsões serão obviamente diferentes daquelas do autor original porque os destinatários do texto fonte e os do texto alvo pertencem a comunidades culturais e lingüísticas diferentes. Isso significa que o tradutor não pode oferecer a mesma quantidade e tipo de informação que o produtor do texto fonte. O que o tradutor faz é oferecer um outro tipo de informação em outra forma. (NORD, 1997, p.35, tradução nossa) [25]

Traduzir, portanto, dentro dessa perspectiva, é adaptar os itens que se quer transferir para a cultura de chegada de acordo com o escopo que se pretende alcançar. Isso

---

23 Texto original: "Un texto se puede definir como una 'oferta informativa'dirigida a un receptor por parte de un productor. El texto meta (translatum) producido por el traductor ofrece, a su vez, información sobre el sentido y, en cierto modo y en ciertas circunstancias, también sobre la forma del texto de partida y es, por tanto, una oferta informativa sobre otra oferta informativa."

24 Texto original: "Es más adecuado hablar de 'traslación intercultural' que de 'traslación interlingual', ya que este último concepto es demasiado limitado".

25 Todas as citações a esta obra foram traduzidas do inglês para o português pela autora do presente trabalho. Texto original: "In the case of a translation, the translator is a real receiver of the source text who then proceeds to inform another audience, located in a situation under target-culture conditions, about the offer of information made by the source text. The translator offers this new audience a target text whose composition is, of course, guided by the translator's assumptions about their needs, expectations, previous knowledge, and so on. These assumptions will obviously be different from those made by the original author, because source-text addressees and target-text addressees belong to different cultures and language communities. This means the translator cannot offer the same amount and kind of information as the source-text producer. What the translator does is offer another kind of information in another form."

também ocorreria no caso da audiodescrição, ou apenas os textos verbais se caracterizariam por essa riqueza informacional e cultural?

A riqueza informacional do texto visual é inegável. Segundo o adágio popular, uma imagem vale mais que mil palavras. Além disso, diferentemente do texto verbal, o texto visual é não-linear e comunica holisticamente, o que torna sua tradução ainda mais complexa. Ao audiodescrever uma única cena de um filme, por exemplo, o tradutor precisa lidar não só com as informações diretamente ligadas ao enredo da história (O quê? Quem? Quando? Onde?), mas também com elementos como luz; enquadramento; movimentos de câmera; efeitos especiais (*fade-ins, fade-outs,* cenas em preto e branco que representam *flashbacks,* etc.*)*; figurino; gestual de personagens; e até mesmo textos presentes em placas, letreiros, etc., se os mesmos não são verbalizados.

Conseqüentemente, traduzir a totalidade das informações de um texto visual, especialmente quando se dispõe apenas dos intervalos entre as falas, é impossível. Nesse sentido, o trabalho de um tradutor que audiodescreve um filme é muito semelhante ao daquele que trabalha com legendas. Ambos são obrigados a fazer escolhas, não só devido à impossibilidade de transferência da totalidade do texto de partida (algo comum a qualquer modalidade de tradução), mas também devido a restrições espaço-temporais. No caso da audiodescrição, essas escolhas são guiadas por um escopo muito particular, que é o de tornar o filme acessível a pessoas com deficiência visual. Isso leva o tradutor a selecionar aquelas informações, entre todas as oferecidas pelo texto de partida, que o mesmo considere as mais relevantes no sentido de permitir que esse público possa acompanhar o desenrolar da história. Além disso, assim como no caso da tradução de textos verbais, o elemento cultural também está presente:

> Uma iniciação mínima à análise da imagem deveria precisamente ajudar-nos a escapar dessa impressão de passividade e até de “intoxicação” e permitir-nos, ao contrário, perceber tudo o que essa leitura “natural” da imagem ativa em nós em termos de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas. (JOLY, 2003, p.10)

> As noções de visão e visualidade são básicas para esse entendimento da cultura visual. Walker e Chaplin (2002) definem a visão como sendo o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. O sistema ótico de um brasileiro, um europeu ou um africano não são diferentes, mas sim o modo de descrever e representar o mundo de cada um deles, já que eles possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo − o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação. (WALKER; CHAPLIN, 2002 apud SARDELICH, 2006, p.213)

Diante de um filme estrangeiro, o tradutor terá que lidar com o elemento cultural tanto no momento em que estiver trabalhando com as falas dos personagens, quanto no momento em que estiver traduzindo as imagens. No caso de um filme japonês sobre samurais, por exemplo, não só a língua, mas também o figurino, a maquiagem, o cenário e os costumes retratados serão reflexo da cultura oriental. Além disso, a própria simbologia das cores, a velocidade das tomadas, o enquadramento e a edição das cenas tenderão a ser diferentes das de um típico filme hollywoodiano. As imagens, portanto, estarão veiculando cultura tanto através de seu conteúdo, quanto de sua forma (o estilo japonês de filmar).

Esse elemento cultural, no entanto, não estará presente apenas no caso da audiodescrição de filmes estrangeiros. Como afirma Nord (1997), não se pode definir cultura com base em limites territoriais ou lingüísticos:

> Uma cultura não pode simplesmente ser igualada a uma área lingüística. O comportamento lingüístico de escoceses e ingleses, por exemplo, é diferente em algumas situações e muito semelhante em outras. Holandeses e alemães que vivem em regiões ao longo da fronteira podem ter línguas diferentes, mas têm sistemas de valores semelhantes. Nas sociedades multiculturais modernas não podemos nem mesmo dizer que uma cidadezinha ou rua representam uma única cultura homogênea. (p.24) [26]

Hoje, as discussões sobre cultura estão pautadas muito mais em questões como o sentimento de pertença ao(s) grupo(s), as lutas identitárias e o respeito à diversidade, que em critérios lingüísticos ou territoriais. A idéia de uma cultura nacional homogênea deu lugar ao conceito de multiculturalismo e, sob essa nova perspectiva, a questão da diferença, sem qualquer cunho valorativo de melhor ou pior, e as ações afirmativas de grupos minoritários são centrais para se entender cultura:

> Hibridismo, diversidade étnica e racial, novas identidades políticas e culturais: estes são termos diretamente relacionados ao rótulo multiculturalismo. Se a diversidade cultural acompanha a história da humanidade, o acento político nas diferenças culturais data da intensificação dos processos de globalização econômica [...]. A globalização do capital e a circulação intensificada de informações, com a ajuda de novas tecnologias, longe de uniformizar o planeta (como propalado por certas interpretações fatalistas), trazem consigo a afirmação de identidades locais e regionais, assim como a formação de sujeitos políticos que reivindicam, a partir das garantias igualitárias, o direito à diferença. Mulheres, negros (ou afro-americanos), [...] populações latino-americanas ("hispanos" ou chicanos) e migrantes em geral se fazem presentes como atores políticos a partir da marcação de diferenças de gênero,

26 Texto original: “A culture cannot simply be equated with a language area. For instance, the linguistic behavior of the Scots and the English will be different in some situations and very similar in others. Or, again, Dutch and Germans from the regions along their common border may differ in language but have similar value systems. In modern multicultural societies we cannot even say that a town or a street represents a single homogeneous culture.”

> culturais e étnicas. A cultura torna-se instrumento de definição de políticas de inclusão social - as "políticas compensatórias" ou as "ações afirmativas" - que tomam os mais diversos setores da vida social. Cotas paras (sic) minorias, educação bilingüe, programas de apoio aos grupos marginalizados, ações anti-racistas e antidiscriminatórias são experimentadas em toda a parte. (MULTICULTURALISMO, 2005)

Essa é a lógica por trás do nascimento da Cultura da Deficiência (*Disability Culture*), e de uma das subculturas que a compõem, a Cultura Cega:

> Mas que termo melhor há para essa coleção de visões e expressões em comum que cada vez mais caracterizam as pessoas com Deficiência em toda parte? Do que mais se pode chamar esse ritmo confortável e familiar, cheio de significados partilhados, no qual as pessoas com Deficiência, mesmo as desconhecidas, se movem ao se encontrar? Essa compatibilidade é difícil de ser explicada para aqueles que não pertencem a nossa comunidade, independente de quão sensíveis eles possam ser a nossa causa. [...] Vários indivíduos com Deficiência que eu conheço se referem a esse sentimento (quando estão na companhia de outras pessoas com Deficiência) como o estar "em casa". Eu tenho notado também que, a partir do momento em que nós começamos a rotular esses elementos em comum de "cultura", pessoas com Deficiência de todo o tipo começaram a se unir para legitimar o conceito com um fervor raras vezes visto. Em menos de uma década, a "cultura da deficiência" se tornou um termo popular entre nós, ativistas ou não, jovens ou idosos, acadêmicos ou pouco escolarizados. Eu percebo uma asserção subjacente a essa aceitação do termo; algo como: "Sim, nós aprendemos algo importante sobre a vida pelo fato de sermos pessoas com Deficiência; algo que nos faz únicos, mas ao mesmo tempo reafirma nossa humanidade comum. Nós nos recusamos a continuar a esconder nossas diferenças. Antes, nós iremos explorar, desenvolver e celebrar nossa peculiaridade e oferecer suas lições ao mundo". (GILL, 1995, tradução nossa) [27]

> [...] há um grande número de formas diferentes de deficiência e todas elas se combinam para formar a Cultura da Deficiência. Há muitas subculturas dentro da Cultura da Deficiência. Pessoas que usam cadeiras de roda ou outro equipamento adaptativo, pessoas com deficiência intelectual e pessoas que são surdas ou cegas são exemplos de grupos que têm sua cultura própria. [...] a Cultura da Deficiência escolheu se apropriar de um termo que tem sido associado de maneira negativa às pessoas de nossa cultura e usá-lo com um sentido positivo. (NELSON, 1999, tradução nossa) [28]

---

27 Texto original: "But what better term is there for that collection of common views and expressions that increasingly characterize Disabled people everywhere? What else do you call that familiar, comfortable rhythm of shared meanings that Disabled people, even strangers, fall into when they meet? That wide-ranging compatibility is difficult to convey to those outside of our community, however sensitive they may be to disability rights issues. […] Several Disabled individuals I know have independently referred to that in-sync feeling (when in the company of other Disabled persons) as 'coming home'. I have also noticed that once we began to attach to these common elements the label 'culture', Disabled people of all kinds began to rally behind it with a fervor I have rarely seen. In less than a decade, 'disability culture' has become a popular term among our people whether activist or not, young or old, scholarly or undereducated. I detect an underlying assertion in this embrace of the term that goes something like, 'Yes, we have learned something important about life from being Disabled that makes us unique yet affirms our common humanity. We refuse any longer to hide our differences. Rather, we will explore, develop and celebrate our distinctness and offer its lessons to the world'."

28 Texto original: "[…] but there are a great number of forms of disability and all of them combine to form Disability culture. There are many subcultures within Disability culture. People who use wheelchairs or other adaptive equipment, people with brain disorders and people who are deaf or blind are all examples of groups

A Cultura da Deficiência,[29] portanto, combate a idéia de que a deficiência é intrinsecamente negativa e deixa claro o quanto a própria noção do que é ser deficiente também é um construto social. Afinal, uma pessoa cega só é considerada deficiente porque vive numa sociedade vidente. Se o oposto ocorresse, como no conto *The Country of the Blind* de Herbert George Wells (1911), a visão seria considerada o transtorno. Nunez, o personagem de Wells que se perde nas montanhas e vai parar na terra dos cegos, por exemplo, logo descobre essa verdade. Na terra dos cegos, trabalha-se à noite, quando a temperatura é mais amena, e dorme-se de dia. Não há janelas nas casas e todas as ruas são limpas e milimetricamente ordenadas. Todos estão perfeitamente adaptados, menos Nunez. Apesar de enxergar, ele é considerado uma criatura inferior, cujos sentidos da audição, olfato e tato não foram completamente desenvolvidos e cuja linguagem, intercalada por palavras sem sentido como "cego" e "ver", é de difícil compreensão. Nunez tropeça ao andar no escuro, algo inconcebível para os habitantes do lugar, e suas tentativas de lhes descrever o céu e as montanhas ao redor são entendidas como alucinações. Para o médico do vilarejo só há uma solução para o caso de Nunez: remover os olhos do rapaz, que nasceram com defeito e lhe causam perturbações mentais.

O vilarejo criado por Wells é um exemplo extremo. Naquele lugar, os não-videntes encontram-se separados dos videntes por gerações e, por isso, é tão fácil perceber como os cegos concebem a realidade de uma forma diferente daqueles que vêem. No entanto, não é preciso ir tão longe para que essas diferenças possam ser evidenciadas. O tradutor que precisa audiodescrever um filme, seja ele nacional ou estrangeiro, encontra-se diante de uma tarefa extremamente complexa. Como traduzir conceitos como "arco-íris", "transparente" ou "horizonte"? Que expressão usar para substituir *close-up*, termo tão comum na linguagem fílmica? Como descrever uma tela impressionista de Monet ou um espetáculo de balé se os mesmo aparecem em cena e são importantes para o entendimento da trama?

Os dilemas enfrentados pelo tradutor nesses casos não são de ordem exclusivamente lingüística, mas também cultural. O desafio é muito semelhante ao daquele profissional que precisa traduzir a obra de Jorge Amado e seus acarajés e balangandãs. A dificuldade reside no fato da cultura visual partilhada pelos videntes ser uma cultura estranha aos deficientes visuais, especialmente àqueles que já nasceram cegos ou que perderam a visão

---

that have their own culture. […] Disability culture has chosen to take a term that has been used in negative association with the people of our culture and use it with a positive meaning."

29 Para outras referências sobre o tema da Cultura da Deficiência (Disability Culture), visitar a página http://www.independentliving.org/newsletter/12-01.html.

ainda criança e que não foram devidamente familiarizados à simbologia visual. As diferentes expressões dessa cultura, materializada na linguagem corporal (o dedo indicador que toca os lábios como sinal de silêncio, por exemplo), na simbologia das cores, nos diferentes movimentos da história da arte, na evolução do design e da moda, etc., se constituem em elementos alheios ao universo não-vidente e que, portanto, precisam ser traduzidos interculturalmente. Esse é, inclusive, um dos benefícios da audiodescrição apontados em pesquisas. Segundo depoimentos colhidos por Packer junto a deficientes visuais (1995 apud PACKER, 1996), a audiodescrição é benéfica porque, entre outras coisas, também os ajuda a adquirir conhecimentos sobre o mundo visual, especialmente aqueles ligados a normas de interação social (linguagem corporal, estilos de roupa, etc.).[30]

Sob essa perspectiva, portanto, a audiodescrição pode ser entendida como uma oferta informativa em uma cultura e língua finais sobre uma oferta informativa em uma cultura e língua de origem, como postulado pela segunda regra de Vermeer. O elemento interlingüístico estará presente sempre que algum texto originalmente em língua estrangeira precisar ser verbalizado, e as culturas em questão serão a cultura vidente e a Cultura Cega.

2.3.3 Terceira regra

Segundo a terceira regra de Vermeer, um translatum reproduz uma oferta informativa de um modo não reversível univocamente.

Essa regra procura evidenciar o fato de que todo tradutor é, em primeiro lugar, um receptor do texto fonte e, como tal, tem sua leitura particular do mesmo. Para Vermeer, na realidade, o texto de partida não existe. “Cada ato de recepção de um texto atualiza somente uma parte do conjunto de possibilidades de compreensão e interpretação que este oferece” [31] (REISS; VERMEER, 1996, p.49). Em outras palavras:

---

30 Segundo Strauss (2000), pesquisas atestam que 55% da comunicação entre humanos é não-verbal. A importância da linguagem corporal (postura, expressões faciais, distância mantida entre si pelos interlocutores enquanto falam, gesticulação, etc.) motivou a criação de um projeto piloto na Dinamarca para ensinar cegos congênitos a se comunicar de maneira mais efetiva com pessoas videntes. Os resultados desse projeto, relatados por Strauss em um interessante artigo para o *Journal of Visual Impairment & Blindness* (STRAUSS, 2000), deram origem a um curso intitulado *Communicative Body Language for Adults Born Blind* e uma vez mais confirmam a existência de uma cultura visual não partilhada pelos não-videntes.

31 Texto original: “Cada acto de recepción de um texto actualiza sólo una parte del conjunto de posibilidades de comprensión e interpretación que éste ofrece [...].”

> O sentido ou função de um texto não é algo inerente aos signos lingüísticos; ele não pode simplesmente ser extraído por aqueles que conhecem o código. [...] Receptores diferentes (ou até o mesmo receptor em momentos diferentes) encontram significados diferentes no mesmo material lingüístico oferecido por um texto. Podemos até mesmo dizer que um "texto" é tantos textos quanto o número de seus receptores. (NORD, 1997, p. 31) [32]

Essa regra enfatiza, portanto, a natureza plural do texto de partida. Mas essa seria uma característica exclusiva de textos verbais?

Santaella e Nöth (2005, p.53, grifo do autor), citando diversos autores, afirmam que "Em comparação com a língua, a semântica da imagem é particularmente polissêmica" e que "Imagens têm o caráter de uma mensagem *aberta*". Uma imagem, portanto, também suscita tantas leituras quantos forem os seus receptores e, por isso, pode gerar diferentes traduções:

> Dado que a imagem é caracterizada pela polissemia, permite-nos uma pluralidade de sentidos. Neste contexto, a imagem como "sinal aberto" implica-nos, e o sujeito torna-se assim co-autor na criação de sentido (Eco, 1980, 1989), emergindo também um efeito de projecção a que está ligado seu background social e cultural. (MARTINS; CHAVES, 2001, p. 366-367)

> Assim a imagem vai sendo no acto de leitura sujeita a transformações, porque na sua dimensão mágica, provoca ressonâncias, o rememorar, e de forma subliminar ou não, o emergir de indícios de outras imagens, de outras vivências, sensações, experiências internas... O que dá origem, no campo experimental do fruidor/leitor, a uma nova imagem elaborada sobre a imagem original. (MARTINS; CHAVES, 2001, p. 365)

O reconhecimento de que qualquer signo possui uma abertura semântica intrínseca desconstruiu a idéia de que o ato tradutório seja meramente a transferência de significados fixos e estáveis. Hoje, a possibilidade de se traduzir um mesmo texto de maneiras distintas é ponto pacífico no campo dos Estudos de Tradução. Se essa é uma asserção considerada como verdadeira para a tradução de textos verbais, a mesma se torna ainda mais evidente no caso de textos visuais. Imagens têm uma natureza especialmente polissêmica.

> Consideremos uma imagem representando um boxeador em posição de luta. Esta imagem pode agora ser utilizada com a finalidade de explicar a alguém como ele deve ficar de pé, se posicionar; ou como ele não deve se posicionar; ou como um determinado homem esteve aqui e ali; ou etc., etc. Poderíamos classificar essa imagem (quimicamente falando) como radical frasal. (WITTGENSTEIN, 1953, p.22 apud SANTAELLA; NÖTH, 2005, p.53)

---

32 Texto original: "The meaning or function of a text is not something inherent in the linguistic signs; it cannot simply be extracted by anyone who knows the code. […] Different receivers (or even the same receiver at different times) find different meanings in the same linguistic material offered by the text. We might even say that a 'text' is as many texts as there are receivers."

Logo, ao empreender uma audiodescrição, o tradutor irá fatalmente atualizar apenas uma das muitas leituras possíveis das imagens em questão, o que, nas palavras de Vermeer, significa que o mesmo irá re-produzir essa oferta informativa de um modo não reversível univocamente. Dessa maneira, portanto, a audiodescrição mostra-se também compatível com a terceira das regras de Vermeer.

2.3.4 Quarta regra

A quarta regra, ou regra da coerência intratextual, determina que um translatum deve ser coerente em si mesmo. Coerente, neste caso, significa ser compreensível/inteligível para seus receptores. O translatum precisa funcionar como um texto por si só e as informações por ele veiculadas precisam fazer sentido para seu público alvo, tanto em nível cultural quanto em nível lingüístico. Ainda segundo essa regra, o translatum deve, salvo nos casos em que seu escopo determine o contrário, soar natural, ou seja, soar como um texto primeiro, não como a tradução de um texto anterior.[33] Grande parte do trabalho de um tradutor, portanto, deve ser dedicada à busca da melhor forma de se transmitir um determinado conteúdo, pois suas escolhas lexicais e sintáticas têm um grande peso no resultado final do texto de chegada. E quanto ao caso específico da audiodescrição? Essa também seria uma afirmação verdadeira ao se traduzir materiais audiovisuais para pessoas não-videntes?

Ao se audiodescrever uma obra, produz-se um roteiro. Esse roteiro é o texto que dará suporte aos espectadores não-videntes e lhes garantirá acesso às informações transmitidas apenas pelo canal visual. Para que a obra audiodescrita possa ser entendida, é preciso que esse texto soe natural, como uma narração oral, e seja compreensível para seu público alvo. Para tanto, é preciso que a linguagem usada seja adequada, isto é, não muito simplória, nem rebuscada demais; não muito superficial, nem permeada de termos técnicos desnecessários. É preciso lembrar, por exemplo, que muitos deficientes visuais, por não terem o hábito de freqüentar salas de cinema, ir ao teatro ou assistir televisão, não estão familiarizados com termos corriqueiros aos videntes como "*close-up*", "panorâmica" ou "câmera lenta".[34] Um dos maiores desafios do audiodescritor, portanto, é descrever as

---

33 Um típico exemplo de apego excessivo à forma e, portanto, de infração dessa regra, pode ser encontrado em manuais de telemarketing traduzidos "ao pé da letra" do inglês para o português, nos quais abundam exemplos de gerundismo como "vamos estar enviando" ou "vamos estar fazendo".

34 Como a audiodescrição pode ser utilizada para tornar qualquer tipo de experiência audiovisual acessível a pessoas não-videntes, ela tem aplicações as mais diversas e pode ser usada tanto na tradução de filmes, como em visitas a galerias de arte ou na transmissão dos Jogos Olímpicos. O cuidado com a utilização de terminologia técnica deve estar sempre presente. A menção de escolas de arte como o Impressionismo ou o

imagens (seu conteúdo e sua forma) numa linguagem o mais acessível possível, para que tanto aqueles iniciados, como aqueles que não têm muita familiaridade com as artes visuais, possam entender o que é dito. Logo, a audiodescrição também possui uma necessidade intrínseca de coerência intratextual, ou seja, de soar natural e ser compreensível/inteligível, o que a torna também compatível com a quarta das regras de Vermeer, segundo a qual um translatum precisa ser coerente em si mesmo.

2.3.5 Quinta regra

Por fim, segundo a quinta regra, ou regra da coerência intertextual, um translatum deve ser coerente com o texto de partida. Para Vermeer, a coerência intertextual é "a relação existente entre a translação e o texto de partida, que varia segundo o escopo e se determina a partir deste" [35] (REISS; VERMEER, 1996, p.98).

> Novamente, como no caso da regra do escopo, o importante é que a coerência intertextual deve existir entre o texto fonte e o texto alvo, entretanto, a forma que ela toma depende tanto do modo como o tradutor interpreta o texto fonte, quanto do escopo da tradução. (NORD, 1997, p.32) [36]

> Essa regra significa que devem ser coerentes entre si: (1) a informação codificada no texto de partida por seu produtor na forma que a recebe o tradutor, (2) a informação interpretada pelo tradutor como receptor dessa informação, (3) a informação codificada pelo tradutor-receptor, como (re)produtor do texto para os receptores finais. (REISS; VERMEER, 1996, p. 98) [37]

É importante lembrar que as regras estão ordenadas hierarquicamente. Isto quer dizer que a quinta regra está subordinada à quarta regra e que, em primeiro lugar, é necessário que o translatum seja um texto coerente em si mesmo.

Realismo ao se descrever um quadro, ou o uso de termos como "espacato" e "flip" na descrição de uma apresentação de ginástica olímpica, podem ser prejudiciais se o público não estiver familiarizado com esses conceitos. No entanto, a mera omissão de todo e qualquer termo técnico pode não ser a melhor resposta ao problema. É preciso ter em mente também que a audiodescrição pode desempenhar um importante papel social se, ao utilizar termos técnicos, os mesmos forem explicados de forma clara e acessível, o que pode contribuir para que seu público alvo expanda seu conhecimento de mundo.

35 Texto original: "Así, definimos la coherencia intertextual como la relación existente entre la traslación y el texto de partida, que varía según el escopo y se determina a partir de éste."

36 Texto original: "Again, as in the case of the *Skopos* rule, the important point is that intertextual coherence should exist between source and target text, while the form it takes depends both on the translator's interpretation of the source text and on the translation *Skopos*."

37 Texto original: "Esta regla significa que deben ser coherentes entre si: (1) la información codificada en el texto de partida por su produtor en la forma que la recibe el traductor, (2) la información interpretada por el traductor como receptor de esta información, (3) la información codificada por el traductor-receptor, como (re)productor del texto para los receptores finales."

> Essa coerência intertextual está subordinada à coerência intratextual do translatum: este deve ser em primeiro lugar compreensível (coerente) por si mesmo; só um texto inteligível pode ser investigado em relação às condições de sua origem [...]. Uma tradução incompreensível não pode ser investigada como "texto", senão somente como conjunto de signos. Também há de se levar em conta que o receptor final (geralmente) não costuma comparar o translatum com o texto de partida, mas o aceita como texto independente. (REISS; VERMEER, 1996, p. 98) [38]

A coerência intertextual se constitui num conceito essencial para a diferenciação de um texto traduzido de um não-traduzido e é facilmente identificável ao se comparar textos verbais de partida e de chagada. Essa regra também poderia ser aplicada ao contexto específico da audiodescrição?

A audiodescrição, como qualquer modalidade de tradução, parte de um texto fonte. O texto meta elaborado a partir desse texto fonte tem natureza verbal, mas é um reflexo das imagens que lhe deram origem. Apesar de terem naturezas semióticas diferentes, o texto meta e o texto fonte guardam certa semelhança entre si. Prova disso é o fato de que nenhum roteiro de audiodescrição pode ser reaproveitado para outro produto audiovisual senão aquele que o gerou. Apesar, portanto, de precisar soar natural e compreensível, como se fosse um texto primeiro, todo roteiro de audiodescrição precisa respeitar as informações veiculadas pelo texto visual. É preciso que o tradutor produza um texto meta o mais próximo possível daquilo que ele entenda como sendo o texto fonte e evite qualquer incongruência entre o texto de partida e o texto de chegada. O fato de toda audiodescrição ser fruto da interpretação particular de um tradutor de um dado texto visual não lhe dá liberdade de produzir um roteiro no qual o que é descrito não corresponda ao que é veiculado pelas imagens. Desse modo, assim como no caso da tradução de textos verbais, existe uma relação de coerência intertextual entre as imagens e o roteiro escrito a partir delas, o que torna a audiodescrição também compatível com a quinta e última regra de Vermeer, segundo a qual um translatum deve ser coerente com o texto de partida.

Apesar do ceticismo de alguns, portanto, ao ser analisada à luz dos princípios da Teoria do Escopo, a audiodescrição se mostra compatível com todas as cinco regras propostas pelo teórico, o que ratifica o seu caráter tradutório. A resistência em reconhecer esse fato apenas reflete uma visão conservadora e limitante do que venha a ser tradução. No entanto, segundo Díaz Cintas:

---

38 Texto original: "Esta coherencia intertextual está subordinada a la coherencia intratextual del translatum: éste ha de ser en primer lugar comprensible ('coherente') por sí mismo como tal; sólo un texto inteligible puede investigarse en relación con las condiciones de su origen [...]. Una traducción incomprensible no se puede investigar como 'texto', sino sólo como conjunto de signos. También se ha de tener en cuenta que el receptor final (generalmente) no suele comparar el translatum con el texto de partida, sino que lo acepta como texto independiente."

> A tendência hoje em dia [...] é revisitar o conceito de tradução e torná-lo mais flexível e inclusivo, capaz de acomodar novas realidades, ao invés de desconsiderar práticas que não se ajustem a uma noção limitada e ultrapassada de um termo cunhado há muitos séculos atrás, quando o cinema, a televisão e o computador não haviam sequer sido inventados. (DÍAZ CINTAS, 2005, p. 3, tradução nossa) [39]

Uma vez estabelecido o caráter tradutório da audiodescrição, é preciso agora investigar a variável que, segundo Vermeer, determina em grande medida como essa tradução deve ser feita, ou seja, o público deficiente visual.

39 Texto original: "The trend these days [...] is to revisit the concept of translation and make it more flexible and inclusive, capable of accommodating new realities rather than to disregard practices that do not fit into a corseted, outdated notion of a term coined many centuries ago, when the cinema, the television and the computer had not yet been invented."

3 O PÚBLICO DEFICIENTE VISUAL

Como já mencionado no capítulo anterior, um dos fatores mais importantes a influenciar a tradução de qualquer material é o público alvo. Para Vermeer, o escopo de uma tradução pode ser definido como uma variável dependente dos receptores. Conseqüentemente, como a audiodescrição visa tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas não-videntes, as escolhas do tradutor devem se pautar nas necessidades e preferências desse público específico. É de fundamental importância, portanto, que aqueles que produzem, pesquisam e/ou criticam materiais audiodescritos estejam familiarizados com o universo das pessoas com deficiência visual. É preciso saber, por exemplo, o que se entende por cegueira e baixa visão e como esse tipo de impedimento sensorial afeta o desenvolvimento humano.

A visão é o resultado da interação de diversas funções: "acuidade visual, campo visual, coordenação binocular, sensibilidade ao contraste, adaptação à luminosidade, adaptação à obscuridade, [e] visão de cores" (LEME, 2003, p.9). O termo deficiência visual engloba os conceitos de cegueira e baixa visão, ou visão subnormal, e é geralmente usado para se referir a pessoas que tenham sua acuidade visual e/ou campo visual de tal forma afetados que, mesmo com auxílios ópticos, os mesmos não possam atingir o grau considerado normal.

Entende-se por acuidade visual a capacidade de distinguir formas. Essa capacidade é aferida através da apresentação de caracteres (símbolos, letras ou números) progressivamente menores a uma distância padrão de 20 pés (seis metros).[40] A acuidade visual é expressa através da relação entre o que se consegue ver e essa distância padrão, ou seja, alguém que tenha visão considerada normal terá acuidade visual de 20/20, o que quer dizer que essa pessoa consegue ver a 20 pés o que se espera que alguém veja à distância de 20 pés.

O campo visual é a "amplitude da área alcançada pela visão" (DEFININDO..., 2004), ou seja, a área total que uma pessoa consegue cobrir com seus olhos sem que a mesma precise mover a cabeça. Essa função é medida em graus. Alguém que tenha visão considerada normal tem um campo visual de quase 180º. A diminuição do campo visual leva uma pessoa a enxergar como que "através de um tubo estreito, o que dificulta sua mobilidade e todas as tarefas que dependem de uma visualização global da situação" (BATISTA; ENUMO, 2000, p.[160?]).

---

[40] Esse é o padrão porque "a essa distância as lentes dos olhos estão em sua posição natural, não precisam acomodar-se para encontrar o foco" (LEME, 2003, p.10).

Uma pessoa é considerada cega se sua acuidade visual em seu melhor olho e com a melhor correção possível é de 20/200 ou menos, ou seja, ela enxerga a 20 pés (seis metros) o que uma pessoa com visão normal veria a 200 pés (60 metros), e/ou seu campo visual tem o diâmetro máximo de 20º, mesmo que nessa estreita área sua acuidade seja superior a 20/200 (DEFININDO..., 2004). A maioria das pessoas cegas distingue entre claro e escuro, percebe movimentos e consegue ver vultos, ou seja, percebe vagamente a forma de objetos que tenham alto contraste com um fundo. Raros são os casos de cegueira total, ou "visão zero", nos quais não se tem nenhuma percepção de luz. O termo cegueira, portanto, mais do que indicar a completa perda da visão, sinaliza uma redução da capacidade visual a níveis tão severos que impeçam a realização de tarefas rotineiras sem a utilização de adaptações especializadas (LEME, 2003).

O termo baixa visão, ou visão subnormal, por sua vez, é geralmente usado para se referir a pessoas que possuem acuidade visual de 20/200 a 60/200 e/ou um campo visual entre 20º e 50°. Indivíduos com baixa visão são capazes, por exemplo, de ler tipos impressos ampliados ou com auxílios ópticos (DEFININDO..., 2004). Vale salientar que mais que critérios médicos a distinção entre cegueira e baixa visão se baseia em critérios funcionais. Segundo Leme (2003), são considerados indivíduos com baixa visão aqueles que, mesmo tendo sua capacidade visual severamente afetada, podendo inclusive ser considerados legalmente cegos, são capazes de utilizar o resíduo visual que possuem para executar tarefas do dia-a-dia, especialmente as de caráter escolar. Isso quer dizer que, mesmo que o resíduo visual de um indivíduo esteja dentro dos parâmetros clínicos de baixa visão, se o mesmo não for capaz de utilizá-lo e necessitar de instrução em braille, ele será considerado cego (DEFININDO..., 2004).

Tanto a cegueira quanto a baixa visão podem ser congênitas ou adquiridas. Há pessoas que já nascem com deficiência visual, outras que perdem a visão total ou parcialmente devido a alguma enfermidade ou acidente, e ainda outras cuja baixa visão evolui para um quadro de cegueira. Qualquer que seja seu grau, sua causa ou o momento de seu aparecimento, a deficiência visual afeta o desenvolvimento humano e desperta curiosidade, gerando diferentes reações ao longo da história.

Segundo Vygotsky (1993), podem-se divisar três diferentes momentos no que tange a interpretação do que seria a deficiência visual e seus efeitos. O primeiro período, que compreende a Antiguidade, a Idade Média e boa parte da Idade Moderna, se caracteriza por reações ambíguas de piedade e respeito. Ao mesmo tempo em que os não-videntes eram considerados incapazes e indefesos, lhes eram atribuídos poderes místicos. Acreditava-se que,

por não poderem enxergar a luz terrena, os não-videntes estariam em contato mais direto com o universo espiritual, o que lhes conferiria sabedoria e o poder de ver o futuro.

O segundo período, que corresponde ao Iluminismo (século XVIII), se caracteriza pela substituição da superstição e misticismo iniciais por uma visão um pouco mais científica. Avanços no campo da psicologia levaram a uma nova concepção da deficiência visual e à extensão da educação aos não-videntes, garantindo-lhes maior acesso à vida social e cultural da época. Esse é também o período em que surge a teoria, hoje refutada, de que a perda da visão resultaria num desenvolvimento natural dos demais sentidos como uma forma de compensação para o impedimento sensorial causado pela cegueira, ou seja, a idéia de que toda e qualquer pessoa com deficiência visual teria os sentidos do tato, olfato e/ou audição mais apurados que a média dos videntes.

O terceiro período, que corresponde à atualidade, se caracteriza por uma visão mais ampla e menos organicista do fenômeno da deficiência visual. A teoria da substituição dos órgãos dos sentidos deu lugar a uma perspectiva mais abrangente do fenômeno da compensação, segundo a qual todo o aparelho psíquico seria reestruturado para fazer frente ao impedimento sensorial. O organismo, quando devidamente estimulado, buscaria alternativas, inclusive através do desenvolvimento dos outros sentidos, para compensar a perda da visão. A deficiência visual levaria o indivíduo a se relacionar com o mundo físico e a trabalhar as informações colhidas de uma forma diferente, mas não seria de per si causa de qualquer prejuízo ao desenvolvimento.[41] Desse modo, indivíduos com deficiência visual teriam potencial para um desenvolvimento normal a depender do ambiente físico e social no qual estivessem inseridos.

> Vygotsky [...] desenvolveu a idéia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento. Enfatizou que o problema da cegueira é meramente instrumental, e se se proporcionarem ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braille, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1997 apud LEME, 2003, p.20).

41 Se comparadas a crianças videntes, crianças com deficiência visual tendem a apresentar atraso em seu desenvolvimento. Warren (1994) realizou ampla revisão de literatura sobre o tema e chegou à conclusão de que o problema não está diretamente ligado à deficiência, mas à falta de estimulação apropriada. A existência de crianças não-videntes que se afastam da média geral de desenvolvimento, tanto com desempenhos muito superiores como muito inferiores à média, invalida a hipótese de que a deficiência em si seja a causa do atraso. Warren advoga a adoção de uma perspectiva diferencial na abordagem do tema, na qual maior ênfase seja dada ao meio físico e social e às características individuais de cada criança.

As idéias de Vygotsky, fundador da abordagem sócio-histórica ou sócio-interacionista em psicologia, foram muito importantes para essa mudança de perspectiva, que prioriza o indivíduo e não a deficiência, e que ressalta o potencial e não as perdas. Vygotsky (1993) se mostrava contrário à posição vigente em sua época que dava ênfase aos problemas oriundos das disfunções, sua irreversibilidade e prejuízo ao desenvolvimento, com prognósticos eminentemente pessimistas. Para ele era preciso diferenciar as conseqüências primárias das conseqüências secundárias e terciárias, ou seja, era preciso diferenciar as conseqüências decorrentes da disfunção daquelas que não eram diretamente resultantes da mesma. O desdobramento do próprio conceito de "deficiência" proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1989 em três subconceitos são uma tentativa nessa direção. Batista e Enumo apresentam a posição de Amaral quanto a este desdobramento:

> A autora considera como salto qualitativo o desmembramento do conceito de **deficiências** em três sub-conceitos: **deficiência** (*impairment*), **incapacidade** (*disability*) e **desvantagem** *(handicap*). Segundo a transcrição da autora, **deficiência** refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função, **incapacidade**, à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência, e **desvantagem**, à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade. Amaral (1996) afirma que tem pensado a deficiência como um fenômeno global, distribuído em dois sub-fenômenos: **deficiência primária**, que engloba os sub-conceitos de "deficiência" e "incapacidade" e **deficiência secundária**, relacionada ao sub-conceito de "desvantagem". Considera que as "deficiências" e "incapacidades" existem, não sendo apenas socialmente construídas, dando como exemplos o olho lesado (deficiência) e o não ver (incapacidade), a medula lesionada (deficiência) e o não andar (incapacidade). Por outro lado, pensa que a idéia de "desvantagem" se relaciona predominantemente às contingências sociais. [...] Assim, a autora reconhece os impedimentos e disfunções de origem orgânica, mas sustenta que as alterações no processo de desenvolvimento se devem, principalmente, aos preconceitos, estereótipos e estigma, enfim, aos fenômenos psicossociais relacionados à questão da deficiência. (AMARAL, 1996 apud BATISTA; ENUMO, 2000, p. [159?], grifo do autor)

Amaral, portanto, comunga com a visão não-organicista de Vygotsky. No entanto, o teórico russo se mostrava contrário aos prognósticos desfavoráveis não só porque diferenciava conseqüências primárias de conseqüências secundárias e terciárias, mas também porque para ele:

> [...] não há diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente. Para ele, as forças do desenvolvimento são postas em movimento por uma busca de superação de um estado de insegurança e de inferioridade, presente em qualquer criança, por meio da compensação, visando a conquista de uma posição social. Considera, ainda, que também são comuns ao cego e ao vidente a fonte principal de conteúdos de desenvolvimento: a linguagem. (VYGOTSKY, 1997 apud BATISTA; ENUMO, 2000, p. [162?])

> Para Vygotsky, a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1997 apud LEME, 2003, p.20)

O importante, portanto, é tentar evitar a desvantagem (*handicap*), ou como denomina Amaral, a deficiência secundária. O mergulho na cultura vidente através da linguagem e da interação social é condição *sine qua non* para tanto. Quanto mais cedo isso ocorrer, menos prejuízos ao desenvolvimento poderão ser notados. A infância é o período ideal para que medidas sejam tomadas nesse sentido e uma das maneiras pelas quais essa imersão pode ocorrer é através do acesso aos meios.

> Hoje os meios [...] estão tão incorporados em todas as relações sociais que passa-se a considerar que eles não podem mais ser isolados da sociedade pois já são instituições da mesma. Mesmo sem ligar a televisão, sem ouvir o rádio ou ler o jornal você estará se relacionando em ambientes e com pessoas que farão chegar a você suas leituras da TV, do jornal e do rádio por exemplo. Estar em contato com os meios ajuda você a se relacionar com as pessoas nas diferentes situações como também lhe possibilita fazer uma leitura um pouco mais pessoal dos fatos veiculados e comentados em seu cotidiano. (FERNANDES, [2001 ou 2002])

Os meios, especialmente a TV, exercem certo fascínio sobre as pessoas de um modo geral e sobre as crianças em particular. Segundo Duarte (2005, p.2), pesquisas indicam que elas são "o segmento mais significativo de espectadores de televisão". De fato, de acordo com Azambuja (2002), elas assistem em média quatro horas por dia, uma hora a mais que os adultos.[42] Logo, o papel exercido por esse meio no seu desenvolvimento não pode ser desprezado. A TV para as crianças é ao mesmo tempo fonte de entretenimento e conhecimento. Nas palavras de uma menina de 10 anos, a televisão "não é só diversão, é também informação e ensinagem".[43] Essa, inclusive, parece ser uma opinião partilhada por grande parte desse público:

---

42 Os dados citados por Azambuja se referem a uma pesquisa realizada em 1990 com um público de 7 a 15 anos de idade. Apesar de decorridos quase vinte anos, o padrão observado por Azambuja não parece ter se modificado de maneira significativa. Uma pesquisa realizada com crianças de 8 a 15 anos de idade entre 2005 e 2006 revelou que 57,1% dos participantes assistiam mais de três horas de televisão diariamente, 25,5% assistiam entre uma e três horas diárias, e 17,5% assistiam menos de uma hora por dia. Vale salientar que, dos 57,1% que assistiam a mais de três horas diárias, 33,7% assistiam entre três e quatro horas de TV e 23,4% assistiam televisão o dia inteiro. Alguns dos participantes, inclusive, classificaram a TV como sua principal fonte de lazer e disseram que, sem ela, não teriam nada para fazer. (MIGLIORA, 2007)

43 Opinião coletada junto a um dos participantes da pesquisa Crianças e Televisão (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p. 501).

> Muitas crianças [...] afirmam que é possível aprender muitas coisas com a televisão porque "todos os canais ensinam um pouco", embora de forma diferente uns dos outros. Afirmam que a televisão ensina "coisas boas", tais como "lavar as mãos; não falar com estranhos; cuidar das plantas", e que, através dela, as crianças podem ter acesso a informações sobre a vida, sobre o mundo, sobre outros lugares e pessoas e também sobre "coisas que servem para a escola". (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.502).

Há alguns anos atrás, afirmações como essas seriam recebidas com grande desconfiança. Hoje, no entanto, devido a uma mudança na forma como se vê a infância e a relação dos sujeitos com os diversos textos que os cercam, elas são revestidas de credibilidade, especialmente por partirem das próprias crianças. Essa mudança de paradigma afetou profundamente a maneira como hoje se pensa a recepção infantil. Segundo Gomes ([1995]), Fernandes ([2002?], 2003), e Fernandes e Oswald (2005), a relação da criança com a TV deixou de ser analisada sob uma perspectiva essencialmente behaviorista de causa e efeito e passou a ser entendida como um processo bidirecional. Se antes a criança era vista como um ser passivo e impotente, um receptáculo inerte e vazio, diante da poderosa e manipuladora influência da TV, hoje entende-se que ela tem uma posição ativa no processo e não só percebe os limites entre o real e o imaginário como se apropria do que vê e o ressignifica. A criança se comporta diante da TV da mesma forma que diante de qualquer outro texto a que está exposta. Assim como no caso dos livros, o significado da linguagem audiovisual não está nos meios, mas no sujeito e, portanto, emerge da relação da criança com a TV.

> [...] os textos, quaisquer que sejam, embora limitem e orientem as leituras e interpretações que se pode fazer deles, não as conformam e não as controlam, pois há sempre um espaço em que o leitor pode, por si mesmo e a partir de seus pressupostos, interpretar o que lê. Se isso é verdadeiro no que se refere a textos escritos, por que não o seria também no caso do texto audiovisual? Por que atribuir à linguagem audiovisual poderes superiores aos que ela de fato tem? (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.498)

Por maior que seja o fascínio exercido pela televisão, a televidência[44] não ocorre no vácuo. A influência exercida pela TV é relativa porque a recepção infantil é mediada. As significações atribuídas pelas crianças ao que elas vêem na TV passam por vários filtros. A família, a escola, os amigos, o nível sócio-econômico, a cultura, dentre outros, exercem importante papel nesse processo, que não se esgota no momento em que a criança tem contato direto com a televisão:

---

44 Termo utilizado para designar a interação da audiência com a TV.

> As mensagens recebidas são como que submetidas às diversas "comunidades de apropriação" às quais pertence o receptor e é a partir delas que ganham sentido, gerando a produção de significados. A questão é que essas comunidades de interpretação têm sua influência no processo receptivo antes, durante e depois do momento em que a emissão ocorre [...]. Já se admite, nas correntes mais recentes dos estudos críticos da recepção, que ela começa bem antes e acaba bem depois do momento mesmo em que se dá o contato direto com os meios, ela o transcende e funde-se com as práticas cotidianas dos receptores, lugar onde os significados e sentidos são negociados e se realiza sua apropriação ou resistência. (OROZCO, 1991, p.10 apud GOMES, 1995)

Um estudo realizado com crianças de 8 a 12 anos pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) corrobora essas afirmativas e demonstra que, longe de serem “massinhas de modelar” frente ao poder da televisão, as crianças têm uma posição crítica diante do que assistem. Elas enxergam pontos positivos e negativos na programação a que estão expostas e demonstram uma *expertise* insuspeitada há alguns anos atrás:

> As crianças analisam a televisão com muita competência, quase como especialistas; demonstram conhecê-la também pelo lado de dentro, conhecem as linguagens de que ela se utiliza, sua estrutura de produção, sua lógica interna e modos de intervenção. Fazem comparações entre os diversos canais e programas, tecem considerações pertinentes sobre eles, comparam grades de programação segundo a qualidade dos produtos, não necessariamente os que são endereçados a elas, tecem críticas mais ou menos elaboradas a esse ou àquele produto em especial, e identificam com relativa facilidade o endereçamento dos produtos veiculados. Percebem a diferença entre novelas e seriados e entre seriados brasileiros e norte-americanos (tais como *OC*, *Friends*, *Kenan* e *Kell*); sabem a diferença entre um produto “engraçado” e programas “humorísticos”, e mencionam ainda a nacionalidade de seus desenhos prediletos (se é japonês, norte-americano ou brasileiro), avaliando a qualidade de cada um deles. (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.508-509)
>
> Mas reconhecem que nem tudo o que a televisão ensina é bom, porque há canais e programas que ensinam “muitas coisas que não prestam”, coisas que “prejudicam as crianças” e que “não deveriam ser ensinadas, coisas ruins” como “roubar, matar, assassinar, usar drogas, brigas e desobedecer os pais”. (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p.502)

Comentários como esses, sem dúvida, põem abaixo o mito da ingenuidade infantil frente à TV, mas não desobrigam os adultos de uma supervisão responsável, nem as emissoras de seu dever de zelar por uma programação de qualidade. Não se está advogando aqui, nem em nenhum dos estudos citados anteriormente, que as crianças devam ser deixadas sozinhas horas a fio na frente da TV, sendo expostas a todo e qualquer tipo de programa. A televisão não pode, nem deve, ser transformada numa “babá eletrônica”. O ideal é que pais e filhos assistam aos programas juntos e dialoguem sobre o que vêem, e que as crianças diversifiquem suas atividades de lazer, não restringindo seu tempo livre a assistir televisão. Isso posto, não

se pode negar que a exposição da criança a programas de qualidade dirigidos a sua faixa etária pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento. Equilíbrio e bom senso continuam sendo a chave da questão. E quanto à criança com deficiência visual? Isso também se aplicaria a ela?

Nesse caso, o papel educativo da TV pode ser ainda maior. O acesso à programação de televisão, garante à criança cega ou com baixa visão a oportunidade de não só estar exposta à língua e aos bens culturais[45] de uma forma prazerosa e lúdica, como também ajuda a promover sua interação com crianças videntes. A programação da televisão é muitas vezes a "matéria-prima" de diálogos e brincadeiras.[46] Logo, assistir aos mesmos programas que seus pares videntes garante à criança com deficiência visual mais chances de ser aceita pelo grupo, pois ela passa a ter algo em comum com os demais. Quando isso não acontece, a tendência é a exclusão, mesmo de videntes entre si, como relata Salgado:

> Ao brincar com o jogo de carta do Yu-Gi-Oh! (desenho animado), as crianças estabeleciam quem poderia ou não participar. Os meninos que tinham os decks (baralhos) dos personagens dos desenhos diziam que aqueles que não assistiam ao desenho animado não podiam jogar, assim como aqueles que não tinham os decks não podiam opinar sobre o desenho. Tanto o desenho quanto os aparatos do jogo funcionam como pré-requisitos para participar de um mundo ou de outro, tanto do jogo quanto do desenho propriamente dito. (SALGADO, 2004)

Os mais inocentes poderiam pensar, então, que a chave para o problema seria colocar a criança com deficiência visual diante da TV algumas horas por dia. Esse raciocínio, entretanto, está longe de ser verdadeiro. O acesso aos meios, em especial à televisão, não pode ser encarado como uma panacéia. Essa é apenas uma das ferramentas a serem utilizadas num esforço consciente, amplo e organizado para a socialização e correta estimulação dessa criança. Além disso, afora a necessidade de supervisão dos responsáveis, da qualidade e da adequação etária dos programas escolhidos, para que essa criança possa de fato acompanhar a programação da TV e usufruir de todos os benefícios advindos dessa experiência, é necessário que os programas sejam audiodescritos. Assim como a audiodescrição traz benefícios aos adultos que dela se utilizam, é de se supor que ela também seja benéfica para as crianças e que, em longo prazo, contribua para a formação de adultos mais conscientes de seu próprio valor e melhor integrados à sociedade. Mas como exatamente se daria a audiodescrição para

---

45 Apenas cerca de 30% dos municípios brasileiros têm livrarias, menos de 21% têm teatros e museus, e menos de 10% têm salas de cinema (MIGLIORA, 2007). Além da escassez da oferta, o custo de livros e ingressos em geral (shows, teatro, cinema, zoológico, exposições, eventos esportivos, etc.) limita o acesso dos mais carentes, segmento no qual se encontra o maior número da população e conseqüentemente o maior número de crianças com deficiência visual, aos bens culturais. No Brasil, o acesso à TV contribui para socializar esses bens e ampliar os horizontes desses cidadãos de um modo geral e dessas crianças em particular.

46 Em sua dissertação de mestrado, Migliora (2007) cita pesquisas que afirmam que os programas de TV são o assunto predileto de conversas entre crianças em contexto escolar.

crianças? O fato de esse público ter características distintas do público adulto influenciaria o processo? Nesse caso, que características deveria ter uma audiodescrição para melhor atender essa faixa etária? Para responder a essas questões é preciso primeiro analisar as especificidades da tradução para crianças de um modo geral.

3.1 TRADUZINDO PARA CRIANÇAS

As produções voltadas para crianças se constituem num tipo especial de texto. Sua tradução, portanto, qualquer que seja sua modalidade, é também influenciada pelas características inerentes a esse gênero. Logo, para melhor entender o processo de se tornar materiais audiovisuais acessíveis a crianças não-videntes, é preciso primeiro conhecer as especificidades das produções voltadas para o público infantil e como essas características influenciam o processo de tradução desses materiais.

Uma das diferenças mais marcantes entre as produções voltadas para o público adulto e aquelas voltadas para o público infantil reside no status de cada uma. As produções voltadas para crianças têm historicamente gozado de menor prestígio que aquelas voltadas para os adultos.

> As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior. (LAJOLO; ZILBERMANN, 1985, p.11 apud AZENHA JR., 2005, p.373-374)

> O cinema infantil sempre foi visto como algo culturalmente marginal, pouco sério. Escrever ou filmar uma obra infantil significa envolver-se num patamar menor de arte, pois o público seria de seres imperfeitos, ainda não evoluídos. Se meu trabalho possui algum mérito, é o de mostrar que esse gênero merece a mesma atenção dada ao Cinema Novo, às chanchadas, ao underground ou à novelle vague. (SUGIMOTO, 2004, p. 12)

Como conseqüência dessa posição periférica ocupada pelas obras infantis no polissistema literário,[47] o tradutor costuma ter mais liberdade para manipular esse tipo de

---

47 Segundo O'Connell (2003), existe uma estreita ligação entre a mídia audiovisual e a literatura infantis. Por um lado, muitos programas, filmes, jogos, etc., são baseados em livros. Por outro lado, muitos livros, revistas, gibis, etc., são criados e/ou traduzidos devido ao sucesso de personagens da TV ou do cinema. Ainda segundo o teórico (O'CONNELL, 2006), em vista dessa realidade e do número de horas despendido por crianças diante da tela da TV ou do computador, alguns autores têm defendido a ampliação do conceito do que venha a ser a literatura infantil para que o mesmo possa abarcar tudo que uma criança lê ou ouve, ou seja, não só textos escritos, mas também programas de rádio e TV, videogames, jogos de computador, filmes, peças de teatro, etc. No presente trabalho, a literatura infantil é entendida sob essa perspectiva mais ampla. As observações feitas

texto, qualquer que seja sua natureza, que no caso das obras para o público adulto (PUURTINEN, 2006). No entanto, como a literatura infantil é um gênero que pertence ao mesmo tempo ao sistema literário e ao sócio-educacional, sendo usada não somente para o entretenimento, mas também como uma ferramenta para a educação e socialização das crianças (PUURTINEN, 1995 apud O'CONNELL, 2006), sua tradução requer cuidados especiais.

Segundo Shavit (2006), ao tradutor só é permitido, por exemplo, fazer acréscimos, condensar passagens, eliminar ou substituir elementos, se o mesmo respeitar os dois princípios básicos da tradução para crianças, quais sejam: a adequação do conteúdo e linguagem[48] das obras ao que a sociedade considera útil e apropriado, em termos ideológicos, morais, éticos, didáticos, etc., para esse público; e o respeito ao nível cognitivo e conhecimento de mundo das crianças. Logo, essa maior liberdade, usada na maioria das vezes para domesticar os textos de partida ou simplificá-los, é reflexo das próprias condicionantes do trabalho com o público infantil e, longe de torná-lo mais simples, exige do tradutor "jogo de cintura" e criatividade.

Outra característica marcante da literatura infantil e que, por conseguinte, afeta sua tradução, tornando-a mais complexa e desafiadora, é o papel significativo exercido pelos elementos visuais e acústicos (DESMET, 2006; LATHEY, 2006b; OITTINEN, 2003, 2006; O'SULLIVAN, 2006b). No caso de obras audiovisuais, essa influência é facilmente perceptível e se expressa, por exemplo, nos gráficos elaborados dos jogos de videogame, nas imagens de alta definição dos desenhos animados por computação gráfica, nas trilhas sonoras dos filmes infantis e na presença da música nos programas dirigidos às crianças. No entanto, essa influência não se restringe a esse tipo de obra e pode ser também encontrada nos textos escritos.

Muitas das histórias para crianças, especialmente para as que ainda não foram alfabetizadas, são escritas para serem lidas em voz alta por pais e professores. Questões como

---

acerca desse gênero, portanto, referem-se não somente a livros, mas também à mídia audiovisual destinada às crianças.

48 A adequação da linguagem ao público alvo é uma questão especialmente desafiadora para o tradutor. Ao mesmo tempo em que O'Connell (2006) alerta para a necessidade de ser simples, tanto em termos lexicais quanto sintáticos, para respeitar o nível de desenvolvimento das crianças; Shavit (2006) chama a atenção para a existência de uma expectativa, devido à própria natureza didática da literatura infantil, de que o contato com essas obras venha enriquecer o vocabulário das crianças. É preciso, portanto, encontrar o equilíbrio e procurar conhecer o dialeto usado por esse público específico, ou seja, a forma pela qual as próprias crianças falam e aquilo que elas consideram ser inteligível ou não. Para isso, Azenha Jr. (2005) alerta sobre a importância de se observar a evolução desse dialeto (as crianças de hoje não falam da mesma forma que o tradutor falava na sua infância), de se ler materiais destinados a esse público e de se abandonar noções pré-concebidas sobre a linguagem infantil, como a idéia de que se deva usar diminutivos em '-inho' e '-inha' em abundância.

o ritmo, a rima, e o uso de repetições e onomatopéias são de fundamental importância numa fase em que as crianças estão ainda brincando com os sons e descobrindo a linguagem. Já no caso das mais velhas, a tradução de “jogos verbais [...], provérbios, trocadilhos e versinhos” (AZENHA JR., 2005, p.385) se constituem num desafio a parte. Além disso, a maioria absoluta dos livros escritos para essa faixa etária contém ilustrações. Alguns deles, inclusive, são compostos exclusivamente de imagens. Seja qual for o caso, o papel desempenhado pelo elemento visual não pode ser menosprezado. Na realidade, as histórias infantis são sempre contadas simultaneamente pelo texto escrito e pelo texto visual.

O maior diferencial da tradução para o público infantil, entretanto, não reside nos dois princípios básicos apresentados por Shavit, nem no peso desempenhado pelos elementos visuais e acústicos, mas na questão da assimetria.

> Essa assimetria [...] é considerada aqui um traço distintivo da tradução de LIJ [literatura infantil e juvenil]. Não que as outras características, mencionadas [...] para se caracterizar esse tipo específico de tradução, não sejam importantes: por exemplo, as escolhas de itens lexicais acessíveis à compreensão do público destinatário, o emprego de estruturas sintáticas condizentes com tais escolhas, o diálogo do texto com as ilustrações, os jogos e brincadeiras com a linguagem, que marcam o caráter lúdico dessas obras, entre tantos outros. Todos eles, de fato, podem ser empregados na tradução de outros tipos de texto e não poderiam ser empregados aqui exclusivamente para se delimitar o escopo da questão. Na produção e na tradução de LIJ, porém, tais recursos assumem uma função de sustentação da assimetria mencionada, ora promovendo o alcance dos objetivos pretendidos para a obra e garantindo, assim, sua aceitação junto ao público, ora operando em sentido contrário, dependendo da conscientização, em maior ou menor escala, que o(a) autor(a) tem da natureza assimétrica que marca o processo de escritura de LIJ. (AZENHA JR., 2005, p.370-371)

Mas no que consiste exatamente essa assimetria? No fato de a literatura infantil ser produzida por pessoas que não pertencem ao público alvo. Como explica O’Sullivan (2006a, 2006b), são os adultos, na figura dos pais, professores, editores, escritores, tradutores, etc., que escrevem, traduzem, publicam, criticam, adotam e compram as obras para as crianças. Suas decisões envolvem questões educacionais, socioculturais, econômicas, ideológicas e estéticas, e têm como base sua imagem pessoal do que seja uma criança e aquilo que acreditam melhor atender à formação, compreensão e preferências do público infantil.

A mediação e influência dos adultos começam na produção das obras, mas não se encerram ali; se estendem ao próprio momento em que se dá o consumo desses bens culturais. Muitos livros, por exemplo, são lidos pelos adultos para as crianças, assim como muitos filmes e programas de TV são assistidos na companhia de pais e responsáveis. Segundo O’Connell (2006), como conseqüência desse fato, a literatura infantil, na realidade, tem duas

audiências distintas: a primária, constituída pelas crianças, com suas necessidades e interesses próprios, e a secundária, constituída pelos adultos responsáveis por essas crianças e por aqueles que tomam as decisões do mercado literário infantil. Como aponta O'Sullivan (2006a), muitas obras infantis, portanto, contêm elementos especificamente endereçados a essa segunda audiência, ali colocados no intuito de atender os interesses dos adultos e só podendo ser entendidos e apreciados por esse público mais maduro. Esse caráter ambivalente das obras infantis lhes permite dois tipos de aproximações diferentes: uma leitura mais literal/convencional, feita pelas crianças, e uma leitura mais sofisticada/satírica, empreendida por aqueles adultos que consomem essas mesmas obras conjuntamente com essas crianças (SHAVIT, 1986 apud O'CONNELL, 2006).

Os maiores perigos enfrentados por aqueles que traduzem materiais para o público infantil se originam da assimetria inerente a essas obras. Em primeiro lugar, corre-se o risco de não saber dosar a ambivalência do texto e se tentar agradar na mesma proporção tanto a audiência secundária, quanto à primária, fazendo com que o texto deixe de ser em sua essência e antes de tudo uma produção para crianças. Em segundo lugar, corre-se o risco de não ser convincente, de se projetar no texto uma falsa imagem do que seja o universo infantil por não se conhecer a audiência primária tão bem (O'CONNELL, 2006). Stolt (2006) alerta, por exemplo, contra uma tendência à subestimação do público infantil e a uma sentimentalização do texto:

> Encontramos-nos agora diante da segunda questão: a opinião pré-concebida dos adultos sobre a audiência infantil, sua imaginação, seu senso de humor, e em termos bem gerais também sobre o que se pode atribuir a ela e esperar dela. [...] As pessoas geralmente subestimam as crianças, sua imaginação, sua compreensão intuitiva das questões, seu desejo de se envolver com aquilo que é novo, estranho, difícil, desde que isso seja descrito de uma maneira interessante. (p. 72-73, tradução nossa) [49]
>
> [Ao contrário do que muitos adultos podem pensar,] As crianças são objetivas e realistas. Elas raramente se emocionam com outras crianças, as consideram 'legais' ou mesmo doces – esses sentimentos estão reservados para os adultos. (p.75, tradução nossa) [50]

49 Texto original: "We are now coming to the second question: the preconceived opinion of adults about child readers, their imagination, their humour, and in quite general terms also what one can credit them with and expect from them. […] People often underrate what can be expected of children, of their imagination, of their intuitive grasp of matters, of their willingness to concern themselves with what is new, strange, difficult, if only it is described excitingly."

50 Texto original: "[...] Children are matter-of-fact and realistic. They seldom find each other moving, 'nice' or even sweet – these feelings are mainly reserved for adults."

Após a discussão das características inerentes às produções voltadas para o público infantil e sua influência sobre o processo de tradução dessas obras, pode-se resumir as especificidades da tradução para crianças nos seguintes termos:

a) faz-se necessário respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo e conhecimento de mundo do público alvo, bem como aquilo que a sociedade acredita ser bom e aceitável para esse público;
b) deve-se ter cuidado especial no trato dos elementos acústicos e visuais presentes nas obras;
c) deve-se dosar a ambivalência dos textos, privilegiando a audiência primária em detrimento da secundária e preservando o caráter lúdico do gênero;
d) faz-se mister estar familiarizado com o universo infantil para que a imagem pessoal que se tenha da criança, suas necessidades e preferências seja a mais realista possível.

Os princípios citados acima se aplicam à tradução de quaisquer obras da literatura infantil e, por conseguinte, também devem nortear o trabalho de quem pretende tornar materiais audiovisuais acessíveis a crianças cegas ou com baixa visão. Nesse caso, entretanto, vale salientar que a assimetria inerente ao processo é ainda maior. Ao audiodescrever para o público infantil, adultos videntes traduzem obras para crianças não-videntes, obras essas originalmente produzidas por adultos videntes para crianças videntes. É preciso frisar, portanto, que a adequação do produto final dependerá de quão bem se conheça essa criança com deficiência visual e suas preferências para que se possa produzir obras que despertem seu interesse e atendam suas necessidades.[51]

Após esse estudo preliminar dos princípios gerais que devem nortear o trabalho dos que traduzem para o público infantil, qualquer que seja a modalidade, é preciso agora voltar à questão mais específica de como tornar materiais audiovisuais acessíveis a crianças não-videntes. Para responder a essa pergunta, é necessário verificar quais são as particularidades

51 A audiodescrição é um processo naturalmente assimétrico, uma vez que pessoas que vêem traduzem obras para pessoas que não vêem. No entanto, essa assimetria pode ser suavizada se o modelo adotado no país seguir o molde alemão no que tange a equipe de audiodescritores. Na Alemanha, a equipe é formada por dois videntes e um não-vidente (BENECKE; DOSCH, 2004). A participação de um informante cego ou com baixa visão, sem dúvida, eleva as chances de adequação do roteiro final ao seu público alvo. Além disso, essa opção apresenta o benefício adicional de criar um mercado de trabalho novo e promissor para pessoas com deficiência visual.

do próprio processo da audiodescrição e como o mesmo é influenciado por esses princípios gerais. Para tanto, a análise de guias e normas sobre a questão é de fundamental importância.

3.2 AUDIODESCREVENDO PARA CRIANÇAS

A Norma Brasileira sobre Acessibilidade em Comunicação na Televisão, NBR 15290 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005), foi publicada em 31 de outubro de 2005. Seu objetivo é o de estabelecer diretrizes gerais para acessibilidade em comunicação no tocante às transmissões televisivas e aos conteúdos distribuídos em diferentes formatos, como o VHS ou o DVD.

No que tange as pessoas cegas ou com baixa visão, o documento visa, principalmente, "dar acesso à informação e ao entretenimento proporcionados pela TV" e garantir a compreensão de "mensagens transmitidas de forma essencialmente visual" (p.1). Como a "audiodescrição" ainda não era um termo corrente à época, o mesmo não é utilizado no texto, sendo substituído por "descrição em áudio de imagens e sons" e definido como a "narração descritiva em voz de sons e elementos visuais-chave – movimentos, vestuário, gestos, expressões faciais, mudanças de cena, textos e imagens que apareçam na tela, sons ou ruídos não literais – desapercebidos ou incompreensíveis sem o uso da visão"(p.2). Afora as recomendações para que materiais em VHS e DVD contenham o recurso, inclusive com suporte para permitir a navegação de menus na tela e sem diminuição da qualidade do áudio, as diretrizes para a audiodescrição são resumidas num único e breve capítulo do documento:

> **6 Diretrizes para o áudio com a descrição de imagens e sons**
> Para que sejam garantidas as condições de acessibilidade, a descrição de imagens e sons deve atender aos requisitos de 6.1 a 6.3.
>
> **6.1 Características gerais para a descrição em áudio de imagens e sons**
> A descrição em áudio de imagens e sons deve transmitir de forma sucinta o que não pode ser entendido sem a visão. Devem ser evitados monotonia e exageros.
>
> **6.2 Compatibilidade**
> A descrição deve ser compatível com o programa:
> a) a narração deve ser objetiva na programação para adultos e mais poética em programas infantis;
> b) em filmes de época devem ser fornecidas informações que facilitem a compreensão do programa;
> c) a descrição subjetiva deve ser evitada.
>
> **6.3 Diferenciação**
> No SAP, a descrição em áudio de imagens e sons deve estar diferenciada do som do programa. Para permitir melhor compreensão do programa, sempre que possível, a descrição deve aproveitar as pausas naturais entre os diálogos. (p.8, grifo do autor)

A publicação da NBR 15290 significou, sem dúvida, um avanço em termos de acessibilidade aos meios no país. No entanto, como essa iniciativa foi fruto das primeiras discussões a respeito da questão no Brasil, o documento é por demais sucinto e impreciso para servir de base ao trabalho de um audiodescritor. Seu texto é superficial e subjetivo, deixando muitas decisões a serem tomadas com base em opiniões e gostos pessoais. O que seria exatamente uma descrição "sucinta", por exemplo? Existiria algum limite de palavras? Que linguagem "mais poética" seria essa a que se refere o documento no caso da audiodescrição de programas infantis? Os autores estariam advogando o uso de aliterações e rimas? Que tipo de informações seriam necessárias para facilitar a compreensão de filmes de época? Por que somente esses filmes precisariam de atenção especial ao ser audiodescritos? Onde precisamente deveriam ser inseridas as descrições? As pausas naturais entre os diálogos seriam apenas os momentos silenciosos dos programas ou seria possível sobrepor descrições aos barulhos de fundo (buzinas, sirenes, explosões, etc.) e músicas? Apesar de bastante pertinentes, nenhuma dessas questões é respondida pelo documento. Essa falta de objetividade e clareza, entretanto, não são características exclusivas da NBR 15290.

Ao analisar normas e guias utilizados na Inglaterra, Espanha, Alemanha, Bélgica e Canadá, países onde a promoção da acessibilidade aos meios já está num estágio bem mais avançado que no Brasil, Vercauteren (2006)[52] e Orero e Wharton (2007)[53] constataram que diversas questões também encontram-se em aberto. Apesar de muito mais completos e detalhados que a NBR 15290,[54] os documentos analisados ainda não são suficientemente precisos para embasar as inúmeras e complexas decisões que o tradutor precisa tomar durante o processo de audiodescrição. As recomendações presentes nos diversos textos ainda têm um caráter muito geral e pesquisas precisam ser conduzidas para que elas possam ser testadas e ganhem contornos mais definidos.

Entretanto, ao se comparar os diversos documentos, é possível distinguir diferentes níveis de aprofundamento. De todos os textos analisados, a Norma Inglesa é a mais completa e detalhada. Ela foi elaborada com base em pesquisas junto ao público alvo e também contempla, ainda que de forma tímida, a subdivisão proposta por Vercauteren (2006, p.80, tradução nossa), ou seja, "uma seção geral voltada para as recomendações válidas para

---

52 Vercauteren estudou a Norma Inglesa (INDEPENDENT TELEVISION COMISSION, 2000), a Norma Espanhola (ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN, 2005), um guia utilizado na Alemanha (BENECKE; DOSCH, 2004), e outro elaborado na Bélgica (REMAEL, 2005).

53 Orero e Wharton estudaram os mesmos materiais analisados por Vercauteren, acrescidos de um guia elaborado no Canadá (CLARK, 2001).

54 Enquanto a NBR 15290 dedica um único capítulo à audiodescrição, os demais documentos tratam exclusivamente dessa questão.

qualquer tipo de programa, e um conjunto de módulos voltados para as regras e problemas relacionados a categorias específicas de programas (musicais, novelas, programas infantis, etc.).” [55] [56] Além disso, ela contém justificativas e exemplos práticos. Logo, apesar de seu texto ainda não ser o ideal, sua análise pode fornecer importantes subsídios para melhor entender como tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas não-videntes.

Quais são, então, os princípios fundamentais apontados pelo documento? Em linhas gerais, quais são as regras básicas a serem seguidas? Uma breve análise da Norma Inglesa permite elencar quatorze recomendações de caráter geral. Segundo o documento, um bom profissional deve:

> a) escolher bem o material a ser audiodescrito. Priorizar aquelas obras cujo caráter mais visual apresentem maior desafio para os não-videntes. Certos gêneros, como os telejornais, não se constituem num grande obstáculo sem o recurso e outros, como os *game shows*, geralmente não apresentam pausas suficientemente longas para que as descrições possam ser inseridas;
>
> b) usar os intervalos entre as falas, mas evitar preencher todas as pausas entre os diálogos. As obras precisam “respirar” para que a atmosfera correta seja criada;
>
> c) preservar os efeitos sonoros (estampidos, explosões, etc.). Sempre que possível, identificar a fonte dos ruídos imediatamente antes ou depois de serem ouvidos. Somente sobrepor as descrições aos efeitos de áudio se informações importantes precisarem ser transmitidas. Nesse caso, reduzir o volume da trilha original para que a narração possa ser claramente ouvida;
>
> d) priorizar as informações mais relevantes. Omitir o que não for essencial. O tempo disponível para as descrições é curto e textos muito longos e cheios de detalhes podem ser confusos, cansativos e irritantes. As principais categorias de informação a serem descritas podem ser resumidas em quatro perguntas básicas: Quando? Onde? Quem? E o quê?;
>
> e) certificar-se de que o contexto das ações está claro. Indicar as mudanças de cena com textos curtos (“Na manhã seguinte”, “No quarto”, etc.) e identificar os personagens principais o quanto antes para que o espectador se concentre em

55 Texto original: “[...] one general section dealing with guidelines that are valid for any kind of programme, and a set of modules dealing with rules and problems related to specific categories of programmes (such as musicals, soap operas, children’s programmes, etc.).”

56 No caso da Norma Inglesa, há seções, ainda que bastante resumidas, sobre longa-metragens, novelas, documentários, transmissões ao vivo, programas infantis, musicais, produções em língua estrangeira, humorísticos, propagandas, trailers e programas com cenas de violência ou sexo explícito.

outros detalhes da trama. Se necessário, repetir nomes próprios ou invés de usar pronomes para que não haja dúvida sobre quem se está falando;

f) descrever o vestuário e a aparência física dos personagens. Incluir cores. Muitos não-videntes guardam algum tipo de memória visual;

g) usar uma linguagem rica e variada. Escolher adjetivos e advérbios expressivos, mas não criar textos por demais rebuscados. A clareza e naturalidade do texto são fundamentais;

h) usar o tempo presente e a terceira pessoa.[57] Se o tempo disponível for curto demais, omitir artigos e/ou pronomes;

i) evitar descrições subjetivas. Descrever o que pode ser visto, "Ela sorri" e não "Ela fica alegre". Incluir informações adicionais somente se as mesmas não forem opiniões pessoais e contribuírem para evitar confusões ou perda de tempo. Os usuários de audiodescrição têm o direito de interpretar aquilo que ouvem para chegar às suas próprias conclusões;[58]

j) ter cuidado para que as surpresas e mistérios da trama não sejam revelados pelas descrições;

k) tentar sincronizar as descrições e as imagens. Se não houver tempo, introduzir os comentários nos intervalos mais apropriados para que a compreensão da obra não seja prejudicada. A falta de sincronia pode incomodar alguns usuários com baixa visão, mas nem sempre é possível agradar a todos;

l) usar um tom de voz que expresse as diferentes nuances da obra (trechos engraçados, de suspense, de aventura, etc.) sem exageros. Chamar atenção para a obra e não para a narração. Se a peça em questão já possuir narrador, como no caso dos documentários, usar uma voz do sexo oposto para a audiodescrição;

m) acompanhar a gravação. Assegurar-se que o roteiro seja gravado na forma pela qual foi concebido;

---

57 Há apenas uma exceção a essa regra. No caso de programas infantis, pode-se utilizar a primeira pessoa do plural quando se quiser dar à narração um tom de maior intimidade (Exemplo: A apresentadora anda até a câmera e pára bem na nossa frente. Ela sorri e acena pra nós).

58 O princípio da objetividade é uma das regras de ouro da audiodescrição, podendo ser encontrada em qualquer material sobre o assunto. No entanto, como discutido no capítulo anterior, a subjetividade é inerente ao processo, pois cada receptor tem sua leitura pessoal do que vê. Mais do que prescrever a completa supressão da subjetividade, portanto, o que se pretende é alertar o tradutor para a necessidade de se ater ao que é visível, evitando interpretações que adentrem o campo das intenções e motivações.

n) certificar-se que a gravação está clara e que todas as palavras estão perfeitamente audíveis. O público só terá contato com a obra através do canal acústico. A qualidade do áudio é fundamental.

Quanto à audiodescrição de programas infantis, devido às particularidades dessa faixa etária, além de respeitar as regras básicas apresentadas anteriormente, o profissional deve ter alguns cuidados especiais, os quais podem ser resumidos nas seguintes três regras:

a) adequar a linguagem (léxico e estruturas sintáticas) ao nível das crianças;
b) preservar a trilha musical. Caso seja necessário transmitir alguma informação vital e se precise sobrepor alguma descrição à música, fazê-lo após a primeira estrofe e usar preferencialmente os intervalos instrumentais ou trechos em que houver repetições;[59]
c) usar a sensibilidade e fazer escolhas lexicais que reflitam a beleza especial das obras infantis. Utilizar adjetivos interessantes e advérbios expressivos ("peixinhos dourados com grandes e meigos olhos castanhos").

Grande parte dos princípios gerais da tradução para crianças estudados na sessão anterior está contemplada nessas três últimas regras. A adequação da linguagem se faz necessária devido ao próprio nível de desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento de mundo das crianças. A trilha sonora precisa ser preservada porque os elementos acústicos desempenham um papel fundamental em qualquer obra infantil. E, por fim, as escolhas lexicais devem ser bem pensadas porque o objetivo principal deve ser agradar a audiência primária, retratando o "colorido" particular das produções infantis e seu caráter lúdico.

---

59 Muitas crianças não-videntes apresentam atraso com relação ao desenvolvimento da linguagem; algumas devido a deficiências além da perda da visão, outras pelo simples fato de não serem estimuladas corretamente. Entretanto, como a música é processada em uma área distinta do cérebro, mesmo que haja algum comprometimento com relação à fala, elas são capazes de acompanhar as canções. A trilha musical das obras audiodescritas deve ser preservada porque a melodia e a rima podem auxiliar as crianças a desenvolver a fala ecolálica, comportamento que precede a fala propriamente dita e se caracteriza pela mera repetição dos sons ouvidos. Além disso, muitas crianças têm contato com essas obras a partir dos dois anos de idade, muito antes de estarem suficientemente maduras para entender o enredo. São os efeitos sonoros e as músicas que as atraem e divertem. Preservá-los e aliá-los à audiodescrição pode, inclusive, tornar o significado de certas palavras mais claro para elas (ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE, 2006). A expressão "cair na gargalhada", por exemplo, torna-se muito mais fácil de ser entendida se, logo depois da frase "Então, eles caem na gargalhada.", pode-se ouvir o barulho dos risos. Do mesmo modo, o sentido da palavra "trem" é reforçado quando o som da locomotiva não é afetado pela audiodescrição. Em se tratando de obras infantis, portanto, é preciso que as músicas e efeitos sonoros sejam preservados ao máximo.

A Norma Inglesa foi publicada em 2000 e seu texto permanece inalterado desde então. Contudo, suas recomendações sobre a audiodescrição para crianças foram expandidas alguns anos mais tarde pelo RNIB e deram origem a um documento intitulado *Audio Description for Children* (ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE, 2006). Nesse documento, a questão da adequação da linguagem ao público alvo é discutida em maiores detalhes e recomenda-se a utilização de frases curtas e diretas, e o emprego de recursos que explorem a sonoridade das palavras (rimas, aliterações, etc.). O uso de uma ou outra palavra mais difícil é considerado aceitável, contribuindo, inclusive, para gerar interesse (dúvidas podem ser tiradas com pais ou professores). Já o emprego de estruturas sintáticas complexas é desaconselhado, uma vez que torna passagens inteiras difíceis de serem compreendidas. O foco da audiodescrição para esse público, frisa o documento, é tornar o enredo acessível. Mais importante que descrever tudo aquilo que possa passar despercebido pela falta de visão, portanto, é incluir aquelas informações que permitam à criança acompanhar a estória.

A breve análise dos documentos ingleses empreendida nas páginas anteriores demonstra que, no que tange a audiodescrição para crianças, os mesmos oferecem muito mais subsídios para o trabalho do audiodescritor que a NBR 15290, cujo texto apenas menciona de forma imprecisa a necessidade de utilização de uma linguagem mais poética. Essa constatação coloca o tradutor brasileiro diante de uma questão muito importante: Para saber como tornar materiais audiovisuais acessíveis à criança **brasileira** bastaria seguir as recomendações dos referidos documentos ingleses aliadas aos demais princípios gerais da tradução para crianças estudados na seção anterior?

Apesar de poderem ser usadas como ponto de partida, as recomendações da Norma inglesa e do texto da RNIB não podem ser adotadas antes que sejam testadas junto ao público brasileiro. Deve-se ter em mente que a realidade da criança não-vidente inglesa é diferente da brasileira. Assim, como pesquisas foram feitas na Inglaterra durante a elaboração desses documentos, estudos precisam ser conduzidos no Brasil para verificar se o modelo inglês atende as especificidades da criança brasileira ou, caso contrário, que modificações se fazem necessárias. Para tanto, pesquisas de recepção que coletem dados junto às próprias crianças, seus pais ou responsáveis, e professores se constituem em instrumentos especialmente úteis.

O presente trabalho é dedicado a relatar uma iniciativa nessa direção. Uma pesquisa de recepção com desenhos animados foi realizada para avaliar se, de fato, a audiodescrição auxiliaria a compreensão de crianças com deficiência visual e como se deveria audiodescrever esse gênero para o público infantil brasileiro. O objetivo era o de delinear os primeiros

parâmetros para a construção de um modelo que atendesse as necessidades e expectativas da criança brasileira não vidente.

O detalhamento do referido estudo e os resultados obtidos são apresentados nos capítulos que se seguem.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA DE RECEPÇÃO

Até o início de 2007, pouquíssimas pesquisas sobre a audiodescrição para crianças podiam ser encontradas em nível internacional,[60] e nenhuma em nível nacional. A proximidade do prazo de implantação do recurso da audiodescrição na TV brasileira, com data para início das transmissões em 27 de junho de 2008, agravava a situação. A escassez de estudos sobre a questão elevava o risco de que normas e padrões fossem implantados aprioristicamente, sem qualquer embasamento científico, ou de que modelos desenvolvidos em outros países fossem transplantados pelas autoridades competentes, ao invés de usados como inspiração para a criação de um modelo próprio que levasse em consideração a especificidade do público infantil brasileiro. Então, a fim de delinear os primeiros parâmetros que pudessem contribuir para a construção de um modelo que atendesse às necessidades e expectativas da criança brasileira não vidente, decidiu-se realizar pesquisa de recepção em audiodescrição junto a esse público.

Devido ao estágio ainda incipiente das pesquisas sobre o assunto no país, havia carência de estudos sobre questões basilares, tais como, a validade do recurso da audiodescrição para o público infantil, a linguagem mais adequada para essa faixa etária e o estilo de narração mais apreciado pelas crianças. Além disso, como as emissoras de TV ofereceriam a princípio poucas horas diárias audiodescritas, era preciso dar prioridade ao estudo da audiodescrição daqueles gêneros cujo caráter mais visual constituísse maior barreira para as crianças não-videntes e cujo conteúdo mais contribuísse para sua socialização e entretenimento. Os desenhos animados, carro-chefe da maioria dos programas infantis, atendiam a ambos os critérios. Desse modo, decidiu-se realizar uma pesquisa de recepção em audiodescrição, cujos objetivos específicos eram:

a) avaliar a contribuição da audiodescrição para o aumento da compreensão de desenhos animados por parte de crianças com deficiência visual;

b) detectar o estilo de narração mais apropriado para a narração de desenhos animados de acordo com a preferência do público infantil;

c) verificar a necessidade de textos mais explicativos ao se audiodescrever desenhos animados para crianças;

[60] Foram encontrados apenas três textos sobre o assunto: a Norma Inglesa e o guia da RNIB, ambos mencionados no capítulo anterior, e um trabalho de especialização desenvolvido na Espanha intitulado *El texto audiodescrito como modalidad de traducción: la serie "Nicolas" y la AD para niños*, ao qual não se teve acesso apesar de insistente busca pela Internet e de contatos por e-mail com o orientador da pesquisa.

d) colher críticas e sugestões junto às crianças, seus responsáveis e professores quanto à audiodescrição de desenhos animados.

Três eram as hipóteses norteadoras do trabalho. Como a audiodescrição tornava mais acessíveis informações transmitidas de maneira essencialmente visual, acreditava-se que grupos de crianças que assistissem a desenhos audiodescritos teriam maior compreensão da obra que crianças que os assistissem sem audiodescrição. Além disso, devido às características do público infantil, acreditava-se que obras audiodescritas para essa faixa etária teriam certas peculiaridades: crianças teriam preferência por uma narração mais interpretativa, mais semelhante à contação de histórias, e demandariam uma descrição mais explicativa.

Uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), em seu Art. 2º, definia criança como sendo "[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos", foram convidadas a participar da pesquisa crianças do sexo feminino e masculino entre oito e 11 anos de idade[61] atendidas pelo Centro de Educação Complementar (CEC) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Também foram entrevistados responsáveis e professores, informantes privilegiados por conviverem com as crianças, conhecerem suas necessidades, e serem instâncias mediadoras de sua recepção (inclusive podendo agir como censores), além de beneficiários indiretos da audiodescrição de desenhos animados.[62]

O estudo, de caráter qualitativo, conduzido à luz das idéias de Vygotsky e outros sócio-interacionistas, da Teoria da Recepção em Comunicação e da abordagem funcional em Tradução, se valeu de diferentes instrumentos para coleta de dados (questionários, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, e observações realizadas durante sessões de exibição de desenhos animados audiodescritos).

Os primeiros contatos com o ICB se deram em julho de 2007 e a fase de coleta de dados propriamente dita se iniciou no mês de maio de 2008 e se estendeu até meados de agosto do mesmo ano. As sessões de exibição dos desenhos - assim como todos os demais encontros com as crianças, seus responsáveis e professores - foram realizadas na própria sede da instituição.

---

61 Essa faixa etária foi escolhida por se acreditar que nessa fase as crianças já estariam mais maduras para falar sobre sua subjetividade, expressar suas opiniões e idéias.

62 A audiodescrição visa atender prioritariamente pessoas com deficiência visual. No entanto, Schmeidler e Kirchner (2001) apontam a existência de outros públicos que também poderiam se beneficiar da utilização do recurso: pessoas com dificuldade de aprendizagem, aquelas que estivessem aprendendo uma nova língua, pessoas videntes ao volante (ou qualquer outra situação que as impedisse de dirigir o olhar para a tela) e familiares de pessoas com deficiência visual (desobrigados da tarefa de descrever os programas).

4.1 O LOCAL DA PESQUISA

O ICB foi fundado pelo Professor Alberto de Assis em 30 de abril de 1933 com o objetivo de acolher deficientes visuais de todas as faixas etárias que, à época, não contavam com nenhum tipo de assistência e vagavam pelas ruas da cidade.[63] O então prefeito, José Americano da Costa, doou o casarão no Barbalho onde funcionou a primeira sede da instituição e onde os albergados confeccionavam vassouras.

Na década de sessenta, o ICB ganhou uma nova sede, um prédio de seis andares construído também no Barbalho, e a instituição passou a atender somente a crianças e jovens, na faixa dos cinco aos 21 anos de idade, tanto da capital quanto do interior do estado. Nessa época, o modelo de albergue foi abandonado e a instituição tornou-se uma casa de educação, funcionando como um internato, cujo principal objetivo era preparar os deficientes visuais para a vida em sociedade.

Hoje, a instituição tem o seu trabalho organizado em torno do tripé educação, saúde e assistência social. Seu principal objetivo é proporcionar condições para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência visual e contribuir para a sua inclusão. O regime de internato, por exemplo, foi sendo gradativamente substituído (hoje a instituição conta apenas com dois internos) e sua escola tornou-se um centro de educação complementar. Seus alunos devem estar preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, em escolas privadas ou públicas, e recebem apoio pedagógico no ICB no turno oposto. A faixa etária atendida pela instituição também se modificou, do zero aos 19 anos de idade, ampliando-se com a inauguração do Centro de Intervenção Precoce (CIP) em 1998.

O CIP funciona em regime de ambulatório em um prédio anexo ao ICB. O Centro atende crianças de zero a cinco anos com deficiência visual, associada ou não a outras patologias, inclusive bebês de risco. Ele tem parcerias com maternidades e UTIs neonatais e conta com equipamentos avançados para o diagnóstico precoce. Uma equipe multidisciplinar especializada avalia cada criança e desenha um programa terapêutico direcionado às suas necessidades individuais, buscando estimulá-la desde a primeira infância. O objetivo é acompanhar o desenvolvimento neuropsicomotor da criança, prevenindo alterações físicas ou psicológicas que possam comprometer o seu desenvolvimento.

O CIP, entretanto, não só presta serviços médicos. Afora as atividades de intervenção clínica, procura-se realizar um trabalho junto às famílias, escolas e instituições de

---

63 Estas informações foram conseguidas junto à diretora pedagógica do CEC, em visitas ao ICB e no site da instituição na Internet (www.institutodecegos.org.br).

saúde, visando contribuir para a plena inserção da criança não-vidente no meio familiar e social. Além disso, também são realizadas pesquisas na área de deficiência visual. Centro de referência no estado e no Nordeste, o CIP atrai uma grande clientela, tanto da capital como do interior, e é o responsável pela atual mudança de perfil dos alunos do ICB, que hoje conta com um número muito maior de crianças nas séries iniciais que nos anos que antecederam a criação do Centro.

O ICB é uma instituição filantrópica de utilidade pública e se mantém através de pagamentos de anuidades por parte dos sócios colaboradores, promoções sociais, aluguéis de imóveis, doações e parcerias com diversos órgãos do Estado. O ICB também tem parceria com outras instituições de assistência a deficientes visuais, como o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente do Estado da Bahia (CAP) e a Associação Baiana de Cegos (ABC). Em geral, ao concluir o ensino fundamental ou atingir a idade limite para atendimento no ICB, os alunos são encaminhados ao CAP para prosseguir com a complementação curricular, seja em nível de ensino fundamental, médio ou superior; ou encaminhados para a ABC para os cursos profissionalizantes. O Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia é outro parceiro, promovendo cursos e encontros, disponibilizando um grande acervo em braille e na forma de livros falados, e realizando a reabilitação de quem perde a visão mais tardiamente.

O CEC é o Centro de Educação Complementar do ICB. Unidade escolar reconhecida pelo Estado, atende crianças e adolescentes desde a pré-escola ao final do ensino fundamental. Obedecendo às diretrizes nacionais para a educação especial, a maioria de seus alunos está matriculada na rede regular. Mas para aqueles que têm um quadro de deficiência múltipla, cerca de 10% de sua clientela, o CEC funciona como uma escola transitória, que os prepara, quando possível, para serem inseridos na rede regular e, como os demais, receberem apoio pedagógico apenas no contraturno. Como a sobrevida dos bebês vem aumentando, especialmente devido ao trabalho de estimulação precoce desenvolvido pelo CIP, o número desses alunos também tem crescido.

O CEC conta com instalações simples, que já poderiam se beneficiar de uma reforma, uma vez que seu prédio data dos anos sessenta, mas oferece aos alunos piscina, quadra de esportes, laboratório de informática, capela e auditório, usado tanto para encontros de pais e mestres quanto para a formação e a capacitação de professores. Suas salas de aula seguem o modelo das escolas regulares, com quadros brancos e mobiliário escolar típico. Além dos equipamentos mais comuns (retroprojetor, projetor de slides, TV e DVD), o centro

dispõe de recursos específicos ao atendimento de deficientes visuais como, por exemplo, CCTV,[64] programas de voz e fones de ouvido para computadores.

O CEC conta com um quadro de 40 professores. Todos esses profissionais, com exceção apenas dos quatro profissionais contratados pelo próprio ICB, são oriundos da rede municipal ou estadual de ensino. São, portanto, professores concursados cedidos ou lotados no próprio CEC. Em sua maioria, eles são pedagogos, mas há bacharéis e licenciados em outras áreas, como Educação Física ou Letras. Muitos deles são pós-graduados e têm algum tipo de especialização em Educação Especial. Alguns são deficientes visuais, como a professora responsável pela biblioteca braille da escola.

Atualmente, o CEC atende 136 alunos. Esse número, entretanto, não deve ser confundido com o número de pessoas atendidas pelo ICB, que é muito maior e inclui o número de pessoas beneficiadas pelo CIP e pelo centro médico da instituição, que atende a comunidade e conta com clínico, dentista, oftalmologista e nutricionista.

Dos 136 alunos atendidos pelo CEC, 72 são do sexo masculino, 64 são do sexo feminino, 44 são cegos, 69 têm baixa visão e 23 têm deficiência múltipla. A grande maioria dos alunos (90%) reside em Salvador, mas o CEC atende alunos da capital e do interior. Os alunos que residem na capital recebem atendimento pedagógico de duas a três vezes por semana. Os que residem na área metropolitana, uma vez por semana. Os que residem em municípios mais distantes, de 15 em 15 dias ou uma vez por mês. Hoje, procura-se capacitar os professores de cada localidade para atender os alunos em apoio pedagógico no seu próprio município, o que, aliado ao fim do modelo de internato, vem contribuindo para a diminuição do número de alunos oriundos do interior. No entanto, há uma carência muito grande de especialistas na área e a triagem e avaliação, especialmente no caso da baixa visão, continuam a ser feitas em Salvador.

Em geral, os alunos são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. No passado, isso se devia ao modelo de internato adotado pelo ICB. Aqueles que tinham recursos procuravam evitar a separação de seus filhos e optavam por professores particulares. Hoje, mesmo com a mudança para o modelo de centro de complementação curricular e com a criação do CIP, uma referência no estado e no Nordeste, o perfil dos alunos da instituição não mudou. As famílias mais abastadas continuam optando por um atendimento mais individualizado para conseguir resultados mais imediatos. A maioria dos alunos do CEC são crianças oriundas do sistema público de saúde ou educação. Muitas crianças chegam à

64 Circuito fechado de TV que funciona como uma lupa eletrônica e aumenta letras e imagens até 60 vezes.

instituição aparentando ter comprometimentos de ordem cognitiva que, na realidade, se devem apenas à falta de estímulo adequado. A clientela, portanto, é muito carente e encontra junto ao ICB, além de apoio pedagógico, atendimento médico e psicológico, auxílio para a obtenção de próteses e medicamentos, e encaminhamento para avaliação e terapia de outras deficiências.

No CEC são oferecidas atividades especializadas, como Atividade da Vida Diária (AVD), Orientação e Mobilidade e alfabetização em braille, que começa por volta dos seis anos de idade. Além disso, os alunos participam de oficinas, como a de reciclagem de papel ou a de formação de músicos, essa última uma parceria com a UFBA; fazem educação física, com prática de natação ou de futebol de salão; e têm aulas de artes e informática. Eles também recebem apoio pedagógico. Um programa é desenhado de forma a complementar o que está sendo desenvolvido na classe regular. Habilidades que possam contribuir para um melhor aproveitamento também são trabalhadas, como o uso do sorobã,[65] o uso do computador para pesquisas, a elaboração de resumos e resenhas, etc.[66]

Para o apoio pedagógico, alunos de diferentes escolas são agrupados por faixa etária e nível de aprendizagem, levando-se sempre em conta a noção de desenvolvimento proximal. Os grupos são formados tomando-se por base a idade cronológica (a idade mental só é levada em consideração quando existe uma discrepância muito grande). A professora especializada responsável por esse apoio pedagógico também acompanha esses mesmos alunos na escola regular e dá suporte a seus professores de classe. Ela acompanha a proposta pedagógica de cada escola, participa do planejamento e trabalha com oficinas permanentes de formação para os professores. Quando necessário, ela também disponibiliza materiais como mapas táteis, maquetes, ampliações, versões braille,[67] entre outros, para que o conteúdo a ser trabalhado seja apresentado ao aluno com deficiência visual da melhor forma possível.

Existe uma grande carência por parte do alunado do CEC com relação ao lazer, tanto devido ao baixo poder aquisitivo das famílias quanto ao despreparo das mesmas para lidar com a deficiência. Muitas das crianças não têm o hábito de sair de casa e passam horas

---

65 Aparelho utilizado para cálculos matemáticos.

66 O trabalho de complementação desenvolvido pelo CEC não deve ser confundido com uma “banca” ou reforço escolar, apesar dos alunos poderem contar com auxílio no caso de dúvidas. O foco do trabalho é a complementação e não a suplementação, ou seja, o objetivo não é repetir o que é visto em sala de aula, mas capacitar o alunado para um aproveitamento ótimo. A responsabilidade da rede regular de ensino não é transferida para o CEC, uma vez que o aluno com deficiência visual está inserido num grupo regular e é integrante de sua turma. Não é função dos profissionais do CEC, portanto, ministrar ou reexplicar conteúdos que deveriam ter sido trabalhados na escola regular.

67 O ICB conta com uma Gerência de Tecnologia de Informação e Comunicação (GETIC), que, entre outras funções, é também responsável pela produção de material em braille para uso da própria instituição e para o publico externo.

diante da TV ou do rádio, sem qualquer interação com outras pessoas. O CEC, portanto, procura incluir o lúdico em sua proposta pedagógica. São desenvolvidas ações internas, como oficinas para que os pais aprendam a construir brinquedos com sucata, por exemplo, e ações externas, como visitas a parques, ao teatro e ao cinema. Os passeios servem não só para a recreação, mas também para avaliar o desenvolvimento dos próprios alunos e definir que áreas devem ser mais bem trabalhadas. Durante um passeio é possível avaliar, entre muitas outras coisas, se os alunos são disciplinados, se são capazes de comer sozinhos, se conseguem se locomover com independência usando a bengala, e se sabem lidar com outras pessoas e mostrar cortesia.

Os alunos demonstram grande interesse por histórias e gostam de assistir a filmes e peças de teatro. Algumas vezes, vídeos são usados durante as aulas para que a habilidade de descrição de cenas e situações, assim como a percepção auditiva, sejam trabalhadas. Para tanto, o vídeo é exibido em partes. Após cada exibição, a cena é congelada e os alunos discutem o que foi exibido, momento no qual os alunos que possuem baixa visão auxiliam aqueles que são cegos.

O interesse natural dos alunos, aliado à própria proposta pedagógica do CEC, portanto, foram fundamentais para que a pesquisa em questão fosse aceita pelo ICB.

4.2 OS PARTICIPANTES

Como discutido anteriormente, as produções para o público infantil se caracterizam por uma assimetria que lhes confere duas audiências distintas: as próprias crianças e os adultos com os quais elas se relacionam. Qualquer pesquisa sobre a audiodescrição para o público infantil, portanto, precisa, além de investigar as opiniões e preferências das crianças, colher informações junto àqueles que, em última instância, têm a palavra final com relação aos produtos que as mesmas venham a consumir. Por isso, foram convidados a participar do estudo não só os alunos do CEC, mas também seus responsáveis e professores.

4.2.1 A audiência primária

Duas turmas do CEC com cerca de 20 crianças[68] (em torno de 14 do turno matutino e seis do turno vespertino)[69] foram selecionadas para participar do estudo. Esses grupos foram escolhidos não só pela maioria de seus alunos estar enquadrada na faixa etária selecionada para a pesquisa (oito a 11 anos de idade), mas também pelo fato dos mesmos não terem, a priori, nenhuma outra deficiência associada à falta de visão.[70] No entanto, nem todas as crianças selecionadas participaram, de fato, no estudo. Devido à própria dinâmica de atendimento do CEC ser diferente da de uma escola regular, nem todos esses alunos freqüentavam as aulas com a mesma periodicidade. Alguns deles precisavam de acompanhamento duas vezes por semana, outros já se encontravam numa fase mais avançada e só compareciam ao CEC uma vez por mês. Além disso, o nível de comprometimento dos pais e sua condição financeira também afetavam a assiduidade dos alunos, levando algumas crianças a faltarem a muitas aulas. Desse modo, não havia como prever quantos ou quais desses alunos estariam presentes a cada uma das sessões de exibição dos desenhos animados. Algumas das sessões, portanto, contaram com apenas três alunos, outras com até nove.

Das 20 crianças selecionadas, 16 assistiram aos desenhos, sendo que quatro delas estavam fora da faixa a ser estudada e, apesar de participarem das sessões, não tiveram seus dados analisados para os fins da pesquisa em questão.[71] Dos 12 alunos cujos dados foram

---

68 No decorrer do ano letivo, alunos deixaram os grupos, assim como outros foram incorporados às turmas. Além disso, alguns precisavam de acompanhamento especial e não foram liberados para participação no estudo.

69 A aparente discrepância entre o número de alunos dos diferentes turnos era contrabalanceada pelo perfil de assiduidade de cada grupo. Os alunos do turno matutino faltavam com freqüência, enquanto os alunos do turno vespertino eram bastante assíduos.

70 Nesse período, o ano letivo de 2008, eram atendidos pelo CEC um total de 58 alunos na faixa de oito a 11 anos de idade cuja falta de visão não estava associada a nenhuma outra deficiência. Havia 13 meninos cegos e 18 com baixa visão, e 15 meninas cegas e 12 com baixa visão. No decorrer da pesquisa, entretanto, tomou-se conhecimento de três casos especiais entre aqueles selecionados para participar no estudo. Uma das crianças com baixa visão já havia sido acompanhada por um psicólogo e apresentado convulsões. À época da realização da pesquisa, no entanto, a mesma tomava medicação e não apresentava mais esse sintoma. Sua participação no estudo foi ativa e seu nível de respostas comparável ao das demais crianças. O segundo caso envolvia uma das crianças cegas, que participou apenas de uma das sessões. Apesar de bastante comunicativa e de interagir bem com outras pessoas, seus professores desconfiavam de algum tipo de comprometimento neurológico e já haviam solicitado uma avaliação nesse sentido. Seu nível de respostas ficou bem aquém do esperado, mas, como a criança se mudou para o interior durante o período da pesquisa e deixou de freqüentar o CEC, não foi possível saber se seu baixo rendimento teria sido causado por algum déficit cognitivo. O terceiro caso envolvia outra criança cega, que tinha câncer e fazia radioterapia. Devido a seu estado de saúde, a mesma faltou a algumas sessões, mas quando presente sua participação foi ativa e seu rendimento comparável ao dos demais.

71 Por se tratar de crianças pertencentes a uma mesma turma, seria difícil excluí-las das sessões, especialmente devido ao caráter lúdico da atividade desenvolvida. Sua presença, no entanto, em nada atrapalhou a dinâmica do trabalho. Apesar de assistirem aos desenhos e responderem às questões como as demais, suas respostas não foram computadas.

usados para este estudo (quatro meninos e oito meninas), seis tinham baixa visão (quatro com um quadro leve e dois com um quadro severo) e seis eram cegos (um deles havia se tornado cego há pouco tempo, uma vez que seu quadro de baixa visão havia evoluído para cegueira recentemente). Quanto ao período em que se deu a perda da visão, oito tinham deficiência visual congênita e quatro adquirida.

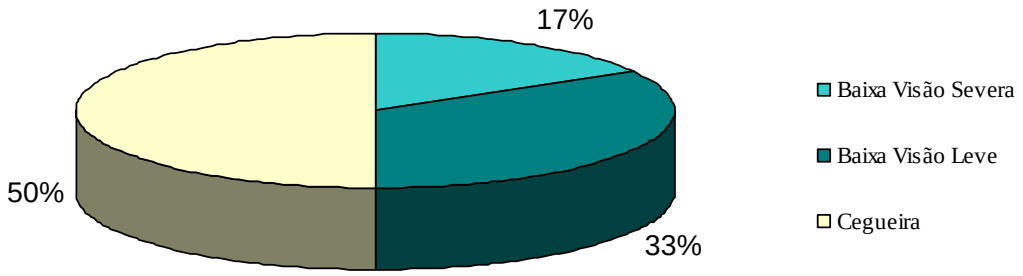

Gráfico 1 - Grau de deficiência visual das crianças participantes do estudo

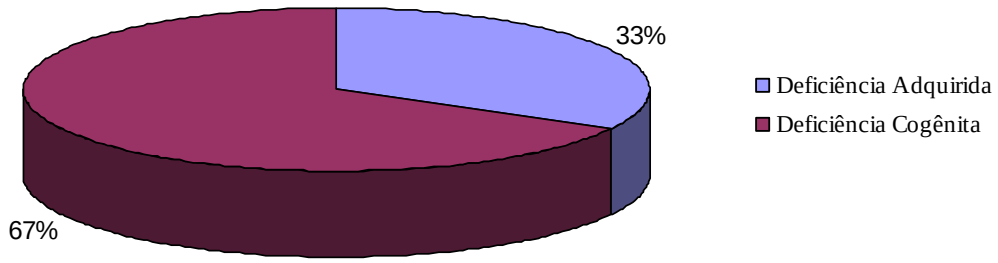

Gráfico 2 – Período em que se deu a perda da visão das crianças participantes do estudo

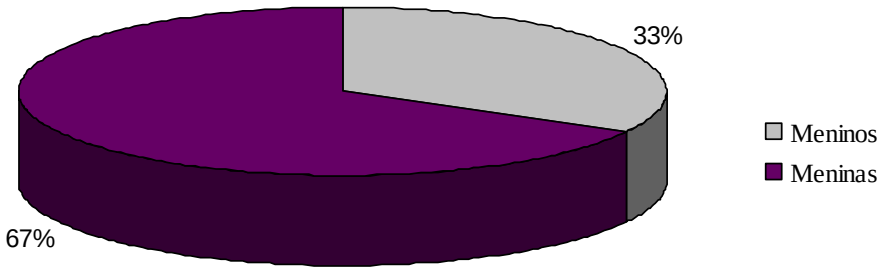

Gráfico 3 – Sexo das crianças participantes do estudo

Segundo informações colhidas junto aos responsáveis, a maioria das crianças estava cursando a 2ª série do ensino fundamental e freqüentava o CEC há pelo menos um ano. Em seu tempo livre, elas gostavam de atividades que envolvessem música, como dançar e pular ao som das melodias, ouvir rádio, ou cantar; atividades que envolvessem mídias audiovisuais, como assistir TV e DVDs; atividades que envolvessem movimento, como andar de bicicleta ou *velotrol*, correr, e jogar bola; atividades que envolvessem brinquedos, como brincar de boneca e carrinho, ou jogar vídeo game; atividades que envolvessem interação, como brincar com amigos e familiares, ou jogar dominó; e atividades fora do lar, como passear e ir à igreja.[72]

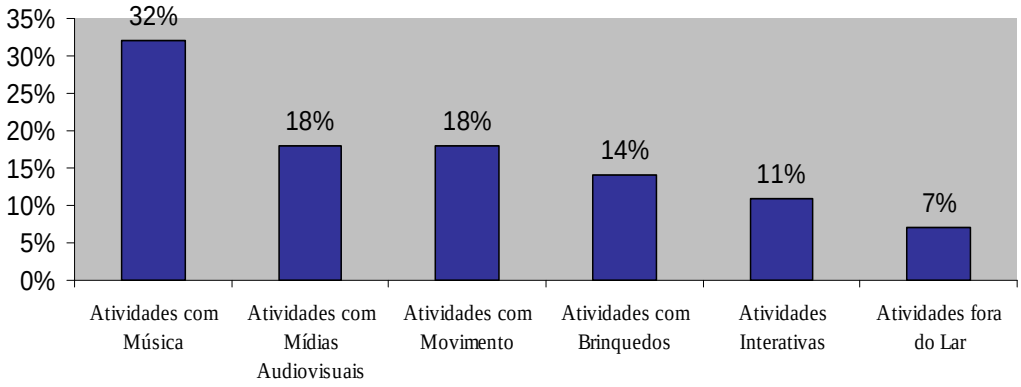

Gráfico 4 – Passatempos preferidos pelas crianças do CEC na faixa etária estudada

Ainda segundo os responsáveis, o programa de TV preferido pela maioria eram os desenhos animados, especialmente o Pica Pau, e os programas infantis que continham desenhos animados,[73] seguidos pelo programa do Chaves, as novelas e os filmes.

---

72 Infelizmente, a maioria dos responsáveis das crianças que efetivamente participaram das sessões de exibição dos desenhos não estava presente no encontro no qual essas informações foram colhidas. Contudo, essas respostas não diferiram muito das informações obtidas junto aos professores do CEC que trabalhavam com crianças na faixa etária de oito a 11 anos, com exceção da inversão de posição das atividades envolvendo movimento e daquelas envolvendo interação. Segundo eles, essas crianças passavam a maior parte de seu tempo livre ouvindo rádio, assistindo TV, conversando, divertindo-se com seus brinquedos, praticando esportes e passeando (nessa ordem). Desse modo, é possível deduzir que, de modo geral, os dois passatempos preferidos das crianças atendidas pelo CEC na faixa etária escolhida seriam ouvir rádio e assistir TV e/ou DVDs (nessa ordem). Vale salientar aqui o comentário da mãe de uma criança de 12 anos ao qual a autora do presente trabalho teve acesso. Segundo ela, sua filha não gostava de assistir TV porque, em sua opinião, ela não entendia nada. Talvez essa preferência pelo rádio apontada por pais e professores possa ser explicada não só pelo gosto natural das crianças pela música, mas também pelo fato de o rádio ser uma mídia apenas auditiva, não necessitando do auxílio de um recurso de acessibilidade como é o caso da TV.

73 As respostas dessas duas categorias foram agrupadas porque, segundo uma das próprias mães, os programas infantis "são vários desenhos animados". Individualmente, os desenhos obtiveram 36% das respostas e os programas infantis 13%.

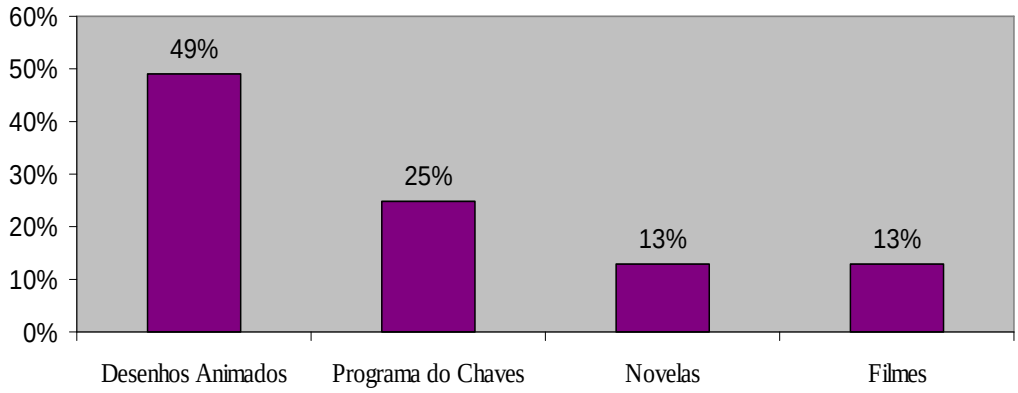

Gráfico 5 – Programas preferidos pelas crianças do CEC na faixa etária estudada

Esses dados se mostraram especialmente relevantes por demonstrar a validade da pesquisa em questão, uma vez que as crianças de fato tinham interesse por mídias audiovisuais e, em especial, por desenhos animados; e também ratificaram a importância da música para esse público específico, como apontado pela Norma Inglesa e pelo documento do RNIB.

4.2.2 A audiência secundária

Um total de sete responsáveis, seis mães e uma prima, participaram da pesquisa. Como relatado anteriormente no próprio perfil do ICB, os mesmos tinham, em geral, baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade. Todos residiam na capital ou na área metropolitana de Salvador. Quanto à audiodescrição, nenhum deles tinha familiaridade com o recurso ou conhecimento da legislação a respeito, apesar da proximidade de sua implantação na TV brasileira, mas todos se mostraram favoráveis à sua utilização.

Quanto ao corpo docente do CEC, sete professoras e a diretora pedagógica da instituição colaboraram diretamente com o estudo. Participaram da pesquisa não só aqueles profissionais que trabalhavam à época com a faixa etária selecionada, mas também aqueles que atendiam adolescentes e alunos com múltiplas deficiências, uma vez que a maioria dos profissionais da instituição tinha experiência com alunos de oito a 11 anos de idade.

4.3 OS DESENHOS ANIMADOS

Foram audiodescritos seis desenhos animados de curta metragem disponíveis em DVD. Os mesmos foram escolhidos devido à sua curta duração, o mais longo contando com 8 minutos e 48 segundos; ao seu conteúdo, sem cenas de violência ou qualquer tipo de temática imprópria para crianças; e à relevância do elemento visual para o entendimento de seu enredo, ou seja, à existência de informações-chave, ou de grande número de informações, transmitidas visualmente e, por conseguinte, perceptíveis apenas a videntes.[74]

A maioria dos desenhos animados escolhidos foram exemplares da *Turma da Mônica*. Em geral, eles tendiam a ser mais curtos que os demais, uma característica importante dada à baixa concentração natural das crianças; e sua temática se mostrava mais próxima da realidade do público brasileiro, o que dispensava explicações de elementos estranhos como, por exemplo, o *feng shui* presente num desenho dos *Rugrats*, ou as diferentes partes de um barco presentes num episódio de *Popeye*. Além disso, eles continham apenas uma faixa de áudio, já em português, o que facilitava o trabalho de captação do original e posterior mixagem da faixa audiodescrita, feito, no caso do presente trabalho, num computador de uso doméstico.[75]

Os três primeiros desenhos (*O Guarda-Chuva Voador*, *Chico Mico* e *Jacaré de Estimação*) foram usados para avaliar a contribuição da audiodescrição para a compreensão das obras. Os três últimos (*Oh, que dia!*, *O Carro Novo do Mickey* e *Ovos Mexidos*) foram usados para avaliar o estilo de narração mais apropriado de acordo com a preferência das crianças. Dados colhidos durante a exibição de todos os seis desenhos foram usados para avaliar a necessidade do público infantil de uma audiodescrição mais explicativa. A seguir, são apresentados um resumo de cada um dos desenhos e sua duração.

---

74 Qualquer desenho animado tem naturalmente um caráter visual que se constitui numa barreira para as crianças não-videntes. Entretanto, alguns desenhos têm essa característica acentuada pela escassez de diálogos, pela presença de trechos nos quais a ação se desenrola ao som apenas de um fundo musical, ou pela existência de passagens em que o que é verbalizado contradiz o que pode ser visto (recurso utilizado para criar comicidade, por exemplo). Como um dos objetivos do estudo em questão era averiguar a contribuição da audiodescrição para a compreensão dos desenhos animados, deu-se preferência a esse tipo mais desafiador de obra.

75 Inicialmente foram usados os programas *DVD Decrypter*, *Prism Video Converter* e *Windows Movie Maker*. A qualidade dos desenhos audiodescritos melhorou bastante quando se passou a utilizar o *DVDFab Platinum* e o *Nero StartSmart*.

4.3.1 *O Guarda-Chuva Voador*

O Guarda-Chuva Voador (2004) é um desenho animado da *Turma da Mônica* com duração de 6 minutos e 59 segundos. Nessa estória, Cascão pede a Franjinha para criar algo especial para protegê-lo. Franjinha, então, faz várias experiências até conseguir criar um guarda-chuva que se abre ao menor sinal de água. Quando Franjinha vai entregar sua criação, Cascão acaba provocando um acidente e o laboratório é destruído por um ciclone. No meio da confusão, Cascão fica por engano com um dos protótipos criados por Franjinha. O protótipo é idêntico ao guarda-chuva especial, mas morre de medo de água. Cascão sai confiante com seu novo guarda-chuva, mas passa por vários apuros porque, sempre que eles se aproximam de qualquer sinal de água, Cascão é arrastado para longe pelo guarda-chuva medroso. Ele foge de pingos de uma torneira, de bolhas de sabão, de uma moça que rega um jardim... Por fim, para evitar a queda em um córrego, o guarda-chuva medroso levanta vôo com Cascão. Então, Cascão é atingido por um raio e despenca das alturas, mas o guarda-chuva supera seu medo e se lança atrás de Cascão, impedindo que ele caia no córrego e provando que todo mundo pode superar seus próprios temores. No final da história, Franjinha descobre o engano e vai fazer a troca dos guarda-chuvas, mas Cascão decide ficar com os dois. Afinal, “mas vale dois guarda-chuvas na mão do que um voando”.

4.3.2 *Chico Mico*

Chico Mico (2004) é um desenho animado da *Turma da Mônica* com duração de 6 minutos e 45 segundos. Nessa estória, Chico Bento vai até o pomar do Nhô Lau para roubar frutas e lá encontra um macaco que fugiu do circo. Quando Nhô Lau percebe que há alguém em seu pomar, ele vai procurar o intruso de arma em punho. Com medo, Chico foge e decide levar o macaco para casa para que Nhô Lau não acabe matando o bichinho. Ao chegar em casa, Chico vai direto para o quarto e fecha a porta. O macaco começa a fazer bagunça e, quando a mãe de Chico se aproxima do quarto, ele esconde o macaco dentro do armário. Chico, então, senta para estudar um pouco porque é dia de prova na escola, mas logo pega no sono. O macaco aproveita e foge do quarto vestindo uma roupa igual à de Chico. A partir daí, mil e uma confusões acontecem enquanto Chico tira uma soneca no quarto. O macaco acaba fazendo a prova no lugar dele e até dando um beijo em Rosinha, a namorada de Chico. No final da estória, tudo se esclarece e Chico leva o macaco de volta para o circo. No entanto, ele fica um pouco abatido quando descobre que o macaco conseguiu tirar dez na prova.

4.3.3 *Jacaré de Estimação*

Jacaré de Estimação (2004) é um desenho animado da *Turma da Mônica* com duração de 7 minutos. Nessa estória, um filhote de jacaré cai do caminhão do zoológico e vai parar no quarto de Cebolinha, que o confunde com uma lagartixa e o adota como seu bichinho de estimação. O bichinho tem dentes e um apetite insaciável. Apesar de achar isso estranho, Cebolinha continua cuidando do jacarezinho, apelidado de Onofre. O tempo passa e Onofre cresce. Um dia, Cebolinha resolve apresentar seu bicho de estimação para a mãe e o restante da turma. A reação das pessoas não é bem a que Cebolinha esperava. Sua mãe, por exemplo, acaba chamando os bombeiros e são eles que revelam a Cebolinha a verdade sobre a suposta lagartixa. Os bombeiros levam Onofre embora e Cebolinha fica sem um animal de estimação, mas não por muito tempo. À noite, o caminhão do zoológico passa por sua rua novamente e deixa cair mais um bichinho. Dessa vez, um filhote de cobra.

4.3.4 *Oh, que dia!*

Oh, que dia! (2004) é um desenho animado da *Turma da Mônica* com duração de dois minutos e 36 segundos. Nessa estória, Cebolinha vê um dia perfeito para um passeio se tornar um pesadelo. Seus problemas começam quando Magali acidentalmente joga uma bacia de água pela janela e acaba acertando-o em cheio. Em seguida, ele é atingido por uma bola de basquete e é quase mordido por um cachorro. Por fim, ele cai num buraco. Cansado de tantos problemas, ele resolve construir uma fortaleza para se proteger de outros acidentes. Entretanto, assim que ele termina a construção, sua fortaleza desaba.

4.3.5 *O Carro Novo do Mickey*

O Carro Novo do Mickey (2005) é um desenho animado da *Walt Disney* com duração de 8 minutos e 29 segundos. Nessa estória, Mickey convida Minnie para um encontro. Ele precisa ser pontual para impressioná-la, mas seu velho conversível vermelho está literalmente caindo aos pedaços e quase pára a caminho da casa de Minnie. Então, após ouvir um anúncio no rádio, Mickey resolve parar numa loja e comprar um carro novo. Ele sai da loja com um conversível de última linha cheio de acessórios: som de última geração, controlador climático, computador de bordo... Mickey fica deslumbrado com tanta tecnologia, mas após algum tempo e várias confusões causadas por sua dificuldade de lidar com tantos

controles e botões diferentes, ele acaba sendo deixado a pé no meio da estrada pelo piloto automático. Sem saída, Mickey anda durante horas até chegar à loja onde deixou seu carro velho, já arrependido de tê-lo trocado. Entretanto, ao chegar ao local onde o havia deixado, ele só encontra uma mancha de óleo no chão. Minutos depois, Minnie chega à loja dirigindo seu carro novo, o velho conversível do Mickey, e eles finalmente saem para o encontro.

4.3.6 *Ovos Mexidos*

Ovos Mexidos (2007) é um desenho animado da coleção *Pica-Pau e seus Amigos*[76] com duração de 8 minutos e 48 segundos. Nessa estória Peterkin, um fauno cujo passatempo preferido é aprontar peripécias, se vê impedido de tocar sua flauta por causa dos pássaros que estão na maternidade da floresta. Chateado, ele resolve trocar os ovos de todos os ninhos. Quando os filhotes nascem, os pais ficam bastante desapontados. Eles discutem com as esposas e os casais se separam, indo cada um para um lado e deixando os filhotes para trás. A princípio, o plano parece ter funcionado e Peterkin pensa que poderá tocar sua flauta tranquilamente, mas os filhotes começam a chorar e tiram o fauno do sério. Então, ele promete cuidar deles para que eles fiquem quietinhos, mas são tantos filhotes e todos tão famintos que Peterkin não consegue dar conta. Exausto após tentar alimentar, dar banho e cuidar de todos os bebês, ele resolve chamar os pais dos filhotes. É aí então que toda a verdade é descoberta e Peterkin acaba de castigo, tendo que lavar as fraldas de todos os bebês.

4.4 OS PROCEDIMENTOS

Os primeiros a contribuir com o estudo foram os profissionais do CEC. Inicialmente, eles foram convidados a participar de um encontro no qual o projeto foi apresentado. Os interessados em colaborar com a pesquisa foram, então, convidados a participar de um novo encontro no qual assistiram a um desenho animado com audiodescrição,[77] o mesmo desenho a ser exibido no primeiro encontro com as crianças, e tiveram oportunidade de fazer críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do modelo

---

76 A escolha do referido desenho foi motivada pela propalada preferência das crianças pelo Pica-Pau. Um episódio em que o próprio Pica-Pau fosse o protagonista não foi escolhido porque, no caso do DVD em questão, o conteúdo das obras se mostrou impróprio para as crianças. Em um dos desenhos, por exemplo, Pica-Pau se queixa da falta de um lar, de amigos e de dinheiro e afirma que, se tivesse uma arma, daria um jeito.

77 Tanto os profissionais do CEC, quanto os responsáveis pelas crianças assistiram ao desenho com descrição ao vivo. Somente após as sugestões de ambos, o roteiro final foi elaborado e gravado para ser exibido às crianças.

utilizado. Foram também colhidas suas opiniões quanto às hipóteses norteadoras do trabalho, ou seja, a contribuição da audiodescrição para o aumento da compreensão por parte das crianças, a possível preferência das crianças por uma narração mais interpretativa e sua necessidade de uma descrição mais explicativa.[78]

Em seguida, os responsáveis pelas crianças foram também convidados a participar de um encontro no qual a pesquisa foi apresentada e todas as etapas do processo explicadas. Nessa oportunidade, foram colhidas as autorizações para a participação das crianças no estudo[79] e o desenho audiodescrito já apresentado aos professores foi exibido novamente para que os responsáveis pudessem também externar suas opiniões quanto às hipóteses norteadoras do trabalho e fazer críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do modelo. Além disso, foram colhidos dados mais detalhados sobre as crianças autorizadas a participar da pesquisa, especialmente sobre a natureza (se congênita ou adquirida) e o grau de sua deficiência visual, a forma com que passavam seu tempo livre, e seus programas de televisão preferidos, inclusive seus desenhos animados favoritos.[80]

Por fim, as crianças começaram a participar das sessões de exibição dos desenhos animados. Foram formados dois grupos, um pela manhã e outro à tarde. Na primeira fase do trabalho, cujo objetivo era avaliar a contribuição da audiodescrição para a compreensão das obras, um mesmo desenho foi apresentado a turmas diferentes com e sem audiodescrição, assim como ambos os grupos tiveram a oportunidade de assistir a um único desenho em sua versão original e em sua versão audiodescrita. Durante cada uma das sessões, questionários de compreensão foram aplicados e as reações das crianças às diferentes versões observadas. Os desenhos foram sempre exibidos em duas partes, seguidas de perguntas, ou seja, as perguntas foram feitas após a exibição da primeira metade da estória e ao final do desenho, com o intuito de amenizar a influência do fator memória e da dispersão natural das crianças sobre as respostas obtidas. Ao final das sessões, as crianças também tiveram a oportunidade de externar sua opinião quanto à própria presença da audiodescrição, ou seja, se o uso do recurso facilitaria ou não o seu entendimento dos desenhos.

---

78 Essas informações foram registradas pelos informantes em formulário próprio (APÊNDICE A) entregue à autora do presente trabalho conjuntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) devidamente preenchido.

79 O próprio CEC ficou encarregado de colher as autorizações daqueles responsáveis que não compareceram ao referido encontro.

80 Essas informações foram registradas pelos informantes em formulário próprio (APÊNDICE C) entregue à autora do presente trabalho conjuntamente com o TCLE (APÊNDICE D) devidamente preenchido. Esses dados foram usados para elaborar alguns dos gráficos presentes na seção 4.2.1, intitulada A audiência primária.

Na segunda fase da pesquisa junto à audiência primária, cujo objetivo era avaliar o estilo de narração mais apropriado de acordo com a preferência das crianças, ambos os grupos assistiram aos desenhos com audiodescrição em duas versões, a primeira com uma narração mais neutra e a segunda com uma narração mais interpretativa. Após a exibição de ambas as versões, as crianças emitiram sua opinião quanto à versão que mais apreciaram.[81]

Durante ambas as fases da pesquisa, a necessidade de uma descrição mais explicativa foi testada através da própria reação das crianças aos textos audiodescritos, ou seja, se as mesmas acompanhavam as estórias com facilidade, se faziam perguntas acerca de algum termo desconhecido durante a exibição dos desenhos, e se faziam alguma pergunta acerca de alguma palavra em particular durante a aplicação dos questionários de compreensão.[82]

Os dados obtidos junto às crianças, seus responsáveis e profissionais do CEC foram, então, analisados e usados para a redação dos capítulos que se seguem.

81 Vale salientar que o roteiro de ambas as versões era o mesmo. A diferença residia apenas no estilo de narração, ou seja, na forma pela qual esse roteiro era lido no momento da gravação.

82 Os questionários de compreensão serão apresentados no capítulo referente à análise dos dados obtidos junto à audiência primária.

5 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO À AUDIÊNCIA SECUNDÁRIA

A pesquisa de recepção ora descrita tinha como objetivo geral delinear parâmetros que pudessem contribuir para a construção de um modelo de audiodescrição que atendesse às características da criança brasileira não-vidente. Tendo em vista a abrangência do tema e, em contrapartida, os limites (de tempo e de natureza de trabalho) impostos a uma dissertação de mestrado, decidiu-se priorizar as seguintes questões: (1) a contribuição da audiodescrição para o aumento da compreensão de desenhos animados; (2) o estilo de narração mais apreciado pelas crianças para esse gênero; (3) e a necessidade de uma descrição mais explicativa, com presença de um maior número de apostos, explicitação de termos desconhecidos, etc. Além disso, buscou-se colher junto aos informantes críticas e sugestões quanto à audiodescrição de desenhos animados.

Como descrito no capítulo anterior, os primeiros a contribuir com o estudo foram os profissionais do CEC e os responsáveis pelas crianças, beneficiários indiretos da audiodescrição de desenhos animados e integrantes da audiência secundária dessas obras. A análise dos dados obtidos junto a esses públicos é apresentada a seguir.[83]

5.1 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS PROFISSIONAIS DO CEC

O encontro com os profissionais do CEC ocorreu no dia 09 de maio de 2008. Estavam presentes sete professoras e a diretora pedagógica da instituição. Após a apresentação do TCLE (APÊNDICE B) e sua assinatura pelos presentes, iniciou-se a sessão de exibição do desenho *O Guarda-Chuva Voador* [84] com audiodescrição ao vivo.[85] Em seguida, o formulário para registro de respostas (APÊNDICE A) foi lido e explicado em detalhes aos informantes e os mesmos o completaram. Por fim, foi aberta uma discussão sobre o tema da audiodescrição para crianças, momento no qual os participantes puderam fazer

---

[83] Vale salientar que as respostas dos participantes, profissionais do CEC ou responsáveis, foram, sempre que necessário, corrigidas para se adequar às normas gramaticais da língua portuguesa antes de serem transcritas, uma vez que o foco do presente trabalho era seu conteúdo e não sua forma.

84 O roteiro do desenho *O Guarda-Chuva Voador* apresentado aos profissionais do CEC e, posteriormente, aos responsáveis pelas crianças pode ser conferido no APÊNDICE E.

85 A narração da audiodescrição foi realizada pela própria pesquisadora, tanto nas apresentações ao vivo, como na versão com audiodescrição pré-gravada apresentada às crianças.

comentários livremente sobre o assunto. Para a melhor visualização das respostas obtidas durante a sessão, essas serão apresentadas uma a uma em quadros, e comentadas a seguir.

De acordo com os formulários entregues, pode-se dizer que a audiodescrição apresentada foi considerada satisfatória, apesar da necessidade de alguns ajustes. Cinco dos participantes (62.5%) consideraram as informações presentes no roteiro as mais relevantes e não teriam feito qualquer alteração nesse sentido, enquanto três deles (37.5%) apontaram a importância de algumas mudanças. Dois (25%) enfatizaram a relevância de uma espécie de introdução ao desenho a ser feita antes da exibição do mesmo e um (12.5%) teria feito algumas escolhas lexicais diferentes para facilitar a compreensão.[86] Quanto ao tempo das falas, quatro informantes (50%) consideraram as escolhas feitas apropriadas, três (37.5%) sugeriram alterações e um (12.5%) não se pronunciou a respeito. As alterações sugeridas, nesse caso, foram quanto ao ritmo das falas (25%) e à sincronia das mesmas com relação às cenas (12.5%).

SEM NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES QUANTO AO TEXTO (62.5%)	Gostei da audiodescrição assim. Você falou das ações mais importantes do desenho. Achei as escolhas acertadas.
	Eu achei que as escolhas feitas foram as mais acertadas.
	As escolhas foram acertadas.
	Sim [as escolhas foram acertadas]. As falas foram explicativas.
	Sim, a princípio as informações que, em alguns momentos, anteciparam as imagens esclareceram as cenas exibidas. Foram satisfatórias.
NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES QUANTO AO TEXTO (37.5%)	A descrição inicial poderia ser mais interpretativa [detalhada?], pois as crianças necessitam de mais informações para conhecerem o ambiente em que se passa a estória e usarem a imaginação (simbolização).
	Primeiramente, eu anteciparia a história. Eu narraria os acontecimentos para eles [as crianças], no momento em que estivessem assistindo, irem revivenciando a história.
	As escolhas foram muito acertadas. Substituiria talvez alguns termos para melhor compreensão do contexto. Porém, são palavras que podem ser trabalhadas posteriormente.

Quadro 1 – Opinião dos profissionais do CEC quanto ao texto (primeira questão do formulário de respostas).

86 Infelizmente, o informante não deu exemplos de que palavras deveriam ter sido substituídas para tornar o roteiro mais fácil de ser entendido.

SEM NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES QUANTO AO TEMPO DAS FALAS (50%)	Sim, o tempo foi bom. Dá para eles [as crianças] ouvirem todas as falas e houve a descrição de tudo que foi mais importante.
	O tempo escolhido foi bom.
	Tranqüilo. Foi bastante compassado.
	Como é uma experiência nova para mim, não percebi necessidade de alterações.
NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES QUANTO AO TEMPO DAS FALAS (37.5%)	Achei apenas que o ritmo poderia ser um pouco mais rápido para acompanhar o apresentado pelo filme.
	Desenvolveria algo com mais ação para eles [as crianças] perceberem os momentos de maior ação refletidos nas falas.
	Tentaria colocar as falas mais perto da cena.
SEM RESPOSTA (12.5%)	...

Quadro 2 – Opinião dos profissionais do CEC quanto ao tempo das falas (segunda questão do formulário de respostas).

A sugestão de se realizar uma espécie de introdução antes da exibição dos desenhos, algo muito comum no caso da audiodescrição de peças teatrais e espetáculos de dança, ocasiões nas quais os não-videntes têm a oportunidade de passear pelo palco, tatear o cenário e conversar com os artistas antes do início da apresentação, foi considerada muito pertinente. No entanto, ao contrário do que foi sugerido por um dos participantes, esse momento não poderia ser utilizado para a antecipação da história, pois isso privaria a audiência do prazer de assistir a obra e desvendar a trama à medida que o enredo se desenrolasse, tornaria a experiência artificial, invalidaria o teste de compreensão e iria de encontro ao próprio objetivo da audiodescrição de tornar os espectadores mais autônomos. Além disso, essa ferramenta muito dificilmente poderia ser usada em situações reais de exibição dos desenhos, como em programas infantis ou sessões de cinema, ocasiões nas quais a audiência seria composta por crianças videntes e não-videntes. Optou-se, portanto, por uma abordagem um pouco diferente.

Antes da exibição do primeiro desenho, por exemplo, perguntou-se às crianças presentes se as mesmas conheciam os personagens da *Turma da Mônica* e voluntários entre elas falaram um pouco sobre o que sabiam de cada um deles. Em seguida, foram feitas algumas perguntas para que informações-chave sobre Cascão e Franjinha, protagonistas do primeiro desenho, ficassem claras (De que é que Cascão tem medo? Franjinha é inteligente? O que ele gosta de fazer? etc.). Então, foi dito às crianças que na história que elas iriam assistir Cascão pedia a Franjinha para criar algo para protegê-lo e criou-se um suspense nesse

sentido para que elas se interessassem em descobrir qual seria a invenção. Por fim, o desenho foi exibido. Desse modo, o contexto necessário para o entendimento da história foi garantido sem que o enredo propriamente dito fosse antecipado. Esse foi o procedimento adotado não só para a primeira sessão, mas também para todas as demais sessões que se seguiram.

Quanto ao tempo das falas, o ritmo e o tom usados foram revistos. Após as observações feitas pelos informantes, percebeu-se que a velocidade da leitura do roteiro destoava daquela usada pelos próprios personagens do desenho, o que talvez pudesse ser explicado por um desejo de se garantir que todas as palavras estivessem perfeitamente audíveis. Além disso, o tom da narração também não retratava a natureza da obra sendo descrita, soando um pouco artificial por não expressar qualquer tipo de emoção. Ao se gravar o roteiro final, portanto, optou-se por uma leitura um pouco mais acelerada e um tom um pouco menos neutro, ainda que não interpretativo, para que a narração soasse mais natural.[87]

Já no caso da sincronia das falas com as cenas descritas, não foram feitas quaisquer alterações, visto que, se as descrições ocorressem simultaneamente às cenas, haveria muitas sobreposições, o que geraria prejuízo para as falas dos próprios personagens e os efeitos sonoros. Como apontado anteriormente, essa falta de sincronia pode trazer certo incômodo aos espectadores com baixa visão. Entretanto, vale lembrar que, segundo um dos próprios participantes, “as informações que, em alguns momentos, anteciparam as imagens esclareceram as cenas exibidas”. O fato de algumas cenas serem descritas antes ou depois que a ação de fato ocorre faz parte da própria dinâmica da audiodescrição e é algo com que as crianças devem se acostumar ao adquirirem o hábito de assistir a obras audiodescritas.

Dando prosseguimento à análise das respostas encontradas nos formulários, observou-se que, na opinião dos profissionais do CEC, a audiodescrição pode colaborar para o aumento da compreensão dos desenhos animados por parte das crianças. Sete dos informantes (87.5%) consideraram o recurso muito útil nesse sentido e um (12.5%) apontou a necessidade de algo de natureza mais concreta. Além disso, todos os participantes (100%) declararam que a utilização da audiodescrição pode trazer outros benefícios para o público infantil afora o aumento da compreensão dos desenhos animados.

87 Vale frisar que essas modificações só foram feitas na versão com audiodescrição pré-gravada, o que significa que o ritmo e o tom usados na sessão para os responsáveis não foram alterados.

VALIDADE DO RECURSO PARA O AUMENTO DA COMPREENSÃO (87.5%)	Sim [a audiodescrição pode colaborar para uma melhor compreensão dos desenhos animados].
	Acredito que sim, pois facilitaria o entendimento.
	Sim. Porque muitas ações importantes aparecem sem fala e, com a audiodescrição, eles [as crianças] podem entender melhor o contexto das cenas.
	Sim, pela possibilidade de compreender as imagens que não são vistas.
	Sim, bastante, pois os ajudaria na aquisição da leitura e escrita. Eles [as crianças] se tornariam mais letrados.
	Elas [as crianças] entendem melhor, pois as cenas são descritas.
	Sim. No ICB já realizamos esse tipo de trabalho, porém sem técnica específica. Então, a aplicação dessa pesquisa vem acrescentar mais informações ao aprendizado dos alunos.
NECESSIDADE DE ALGO MAIS CONCRETO (12.5%)	Procuraria desenvolver algo mais concreto. [88]

Quadro 3 – Opinião dos profissionais do CEC quanto à validade do uso da audiodescrição para o aumento da compreensão das crianças (quarta questão do formulário de respostas).

EXISTÊNCIA DE OUTROS BENEFÍCIOS ALÉM DO AUMENTO DA COMPREENSÃO (100%)	Acredito que com a audiodescrição o desenho fica mais interessante, pois elas perdem pouco das cenas.
	Desenvolvimento da atenção, concentração, aumento de vocabulário, produção de textos e criatividade.
	Motivação e prazer.
	A socialização do DV [deficiente visual] com outras crianças, já que a troca de informações sobre o que entenderam ao assistir a um filme, um programa, é acontecimento corriqueiro nas rodas de conversas nas escolas e na comunidade.
	O crescimento cognitivo, social e afetivo [maior auto-estima?], além da inclusão.
	Além da compreensão dos desenhos, a audiodescrição pode despertar o gosto por essa atividade [contato com mídias audiovisuais] que é tão rica em termos de informações e conhecimentos novos. [89]
	Desenvolver a expressão corporal e facial das crianças.
	A audiodescrição é muito importante para as crianças deficientes visuais, pois elas vivenciam muito mais a estória.

Quadro 4 – Opinião dos profissionais do CEC quanto à existência de outros benefícios no uso da audiodescrição (quinta questão do formulário de respostas).

As respostas dadas à quarta e quinta questões reforçam argumentos apresentados em capítulos anteriores. Sua análise leva a concluir que os profissionais do CEC também acreditam que a audiodescrição permite às crianças o acesso a informações transmitidas de forma essencialmente visual e, conseqüentemente, que a presença do recurso torna a experiência das crianças com o meio audiovisual mais prazerosa e educativa; as ajuda a adquirir conhecimentos sobre o mundo visual, inclusive sobre a linguagem corporal; contribui

88 Esse comentário foi feito por uma professora cujo contexto de trabalho diferia da realidade dos demais. Ela atendia crianças com deficiência visual associada à surdez e o quadro específico de seus alunos pode ter motivado sua resposta. Infelizmente, a informante não forneceu nenhum exemplo de como tornar a audiodescrição mais "concreta" e, por conseguinte, mais eficiente para esse público específico.

89 Essa resposta foi explicada em maiores detalhes durante a discussão ocorrida ao final do encontro. Sua autora, uma professora que trabalhava com alunos adolescentes, enfatizou a importância da audiodescrição para a criação do hábito de assistir TV e DVDs, ir ao cinema ou teatro. Segundo ela, como seus alunos adolescentes não haviam tido a oportunidade de serem expostos a obras audiodescritas, os mesmos já haviam perdido o gosto por esse tipo de atividade. Para ela, um dos maiores benefícios da audiodescrição, portanto, especialmente se a mesma fosse oferecida desde a infância, seria o fato de que mais tarde essas crianças não descartariam a TV, os DVDs, o cinema ou o teatro, como fontes de lazer e informação.

para a sua socialização; e lhes confere uma sensação de maior inclusão. Outro benefício apontado por alguns profissionais do CEC é o de que a audiodescrição pode aumentar o vocabulário das crianças, auxiliando sua leitura e produção de textos escritos. No entanto, esse parece ser um tópico um pouco controverso, como demonstra a análise de outras respostas encontradas nos formulários.

Quando questionados se o roteiro deveria incluir termos mais simples, mesmo que não tão exatos, para facilitar o entendimento das crianças, ou se deveria utilizar termos novos para a ampliação do vocabulário dos alunos, apenas dois participantes (25%) foram categoricamente a favor da última opção. Três (37.5%) se mostraram a favor da presença de termos desconhecidos, mas com algumas ressalvas; e dois (25%) preferiram o uso de um vocabulário mais simples. No entanto, a maioria dos participantes, seis no total (75%), pareceu concordar que, no caso de se usar termos novos, seria preciso que os mesmos fossem esclarecidos. Todos os seis defenderam a opção de que a audiodescrição para crianças deveria ser mais explicativa, o que incluiria a explicitação de termos desconhecidos. Apenas um dos participantes (12.5%) se mostrou contrário a essa idéia e apontou a inconveniência de uma carga de informações muito grande. O outro (12.5%) fez a ressalva de que, se o termo apresentado às crianças fosse trabalhado posteriormente, a audiodescrição para crianças não precisaria necessariamente ser mais explicativa do que aquela feita para adultos.

A FAVOR DA INCLUSÃO DE TERMOS NOVOS (25%)	Acredito que se deva usar palavras novas e eles [as crianças] vão tentar descobrir o que elas significam com professores, pais ou dicionário.
	Acho que é importante o uso dos termos novos para ampliar o vocabulário da criança e até para desafiá-la a buscar o significado desses termos, como acontece com as crianças ditas “normais”.
A FAVOR DA INCLUSÃO DE TERMOS NOVOS COM RESSALVAS (37.5%)	Acho que sim [o uso de termos novos é benéfico]. Porém, a compreensão seria um pouco prejudicada, pois sabemos que os alunos têm um vocabulário empobrecido.
	Acredito que numa linguagem mais simplificada a compreensão é mais fácil. Isso, no entanto, não inviabiliza o uso de termos novos. Os alunos podem descobrir, ou pode-se chamar a atenção dos alunos para a descoberta de novos significados dentro de um contexto conhecido.
	A ampliação do vocabulário é de grande importância, mas procuraria desenvolver algo que concretizasse mais as ações.
A FAVOR DO USO DE UM VOCABULÁRIO MAIS SIMPLES (25%)	Em se tratando de DV com um nível sócio-cultural com pouco estímulo, como é a nossa realidade, seria melhor um vocabulário mais simples.
	Eu acho que o uso de termos mais simples facilitaria o entendimento.
RESPOSTAS DESCARTADAS (12.5%) [90]	...

Quadro 5 – Opinião dos profissionais do CEC quanto ao vocabulário a ser usado nas descrições (terceira questão do formulário de respostas).

90 Uma das respostas foi descartada por fugir ao tema central da questão proposta e se deter na análise do texto do roteiro apresentado. Segundo essa resposta, “a escolha do vocabulário foi muito boa. Porém, deveria haver mais explicações para o melhor entendimento das crianças”.

A FAVOR DE UMA AUDIODESCRIÇÃO MAIS EXPLICATIVA (75%)	Sim [a audiodescrição para crianças deve ser mais explicativa]. Para facilitar a compreensão.
	Mais explicativa para facilitar o entendimento.
	Bem, para a criança cega, ela [a audiodescrição] deve ser realmente explicativa, bem descritiva e bem real.
	Mais explicativa, pois a maioria dos DVs possui uma defasagem no desenvolvimento global (cognitivo).
	Deve ser mais explicativa para facilitar a compreensão dos alunos.
	Na medida do possível, sim [deve ser mais explicativa]. Pela possibilidade de maior compreensão.
CONTRÁRIO A UMA AUDIODESCRIÇÃO MAIS EXPLICATIVA, NO CASO DE HAVER TRABALHO POSTERIOR (12.5%)	Não, se tiver um trabalho educacional por trás desse desenho. Nós, quando passamos filmes para crianças no ICB, fazemos uma simulação do que ocorreria num cinema, com pipoca e cadeiras enfileiradas. O filme é passado e as professoras fazem a descrição na hora. Depois se trabalha o conteúdo do filme.
CONTRÁRIO A UMA AUDIODESCRIÇÃO MAIS EXPLICATIVA (12.5%)	Não. Talvez a quantidade muito grande de informações dificultasse a compreensão.

Quadro 6 – Opinião dos profissionais do CEC quanto à necessidade de uma descrição mais explicativa (oitava questão do formulário de respostas).

A análise das respostas obtidas indica que, de modo geral, os profissionais do CEC são favoráveis ao uso de termos novos para o enriquecimento do vocabulário do público infantil não-vidente. Entretanto, devido à realidade sócio-econômica das famílias e à falta de estímulo adequado dessas crianças, o roteiro deve ser o mais claro possível e o uso de termos desconhecidos restrito a uma ou outra palavra mais difícil. Além disso, sempre que o tempo permitir e, se isso não acarretar um aumento excessivo na carga de informações a serem processadas, os termos desconhecidos devem ser explicados.

Quanto ao tipo de narração a ser usada, se mais neutra ou mais semelhante à contação de histórias, a maioria (50%) apontou a narração mais interpretativa como a mais adequada e também aquela que mais agradaria às crianças. No entanto, para um dos informantes (12.5%) esse tipo de narração poderia causar confusão com as falas dos próprios personagens; enquanto para outros dois a decisão quanto ao tipo de narração a ser usada dependeria do tipo de material exibido (12.5%), da faixa etária e do nível cognitivo dos espectadores (12.5%).

NARRAÇÃO MAIS INTERPRETATIVA DEVE SER A PREFERIDA PELAS CRIANÇAS (50%)	Penso que mais de acordo com a contação de histórias.
	Mais semelhante à contação de histórias.
	Mais semelhante à contação de histórias.
	A narração com mais emoção é mais fácil de entender, pois dá mais vida à história.
NARRAÇÃO MAIS NEUTRA DEVE SER A PREFERIDA PELAS CRIANÇAS (25%)	Considerando a faixa etária de 8 a 11 anos, penso que a narração mais neutra é mais bem aceita pelo grupo.
	Mais neutra para chamar mais atenção para as falas da própria estória.
NARRAÇÃO DEPENDE DO MATERIAL SENDO DESCRITO (12.5%)	Depende do material exibido. Se mais descritivo, ou informativo, ou se mais livre, engraçado, como foi o desenho exibido. [91]
SEM RESPOSTA (12.5%)	...

Quadro 7 – Opinião dos profissionais do CEC quanto ao estilo de narração que mais agradaria às crianças (sexta questão do formulário de respostas).

NARRAÇÃO MAIS INTERPRETATIVA É A MAIS ADEQUADA (50%)	Mais semelhante à contação de histórias porque transmite mais emoção e faz com que, de certa forma, a criança se transporte para o enredo contado.
	Como a contação de histórias.
	Mais semelhante à contação de histórias. Passa mais emoção.
	Como a contação de histórias, de acordo com a modalidade textual [desenho animado].
NARRAÇÃO MAIS NEUTRA É A MAIS ADEQUADA (25%)	A mais neutra para não haver confusão com as falas dos personagens ou dar a idéia de que há outro personagem na história.
	Mais neutra devido à faixa etária.
NARRAÇÃO DEPENDE DO PÚBLICO (12.5%)	Depende da faixa etária de cada aluno e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois temos alunos com múltiplas deficiências.
RESPOSTAS DESCARTADAS (12.5%) [92]	...

Quadro 8 – Opinião dos profissionais do CEC quanto ao estilo de narração mais apropriado (sétima questão do formulário de respostas).

A adequação do produto final ao seu público alvo é um dos princípios que devem nortear a tradução de qualquer material e uma das razões motivadoras do presente trabalho. O fato de um dos informantes ter levantado a questão, portanto, é bastante natural, especialmente porque o público infantil não-vidente é bastante heterogêneo e há muitos casos em que a falta de visão está associada a outros diversos tipos de deficiência em diferentes graus. Entretanto, é preciso admitir que não é possível criar um modelo de audiodescrição que possa atender às necessidades individuais de cada uma e todas essas diferentes crianças. O que pode ser feito é buscar detectar as principais necessidades e preferências desse público para que, a partir delas, se possa delinear um modelo que atenda à maioria das crianças, cabendo aos responsáveis e professores fazer adaptações (esclarecimento de dúvidas; trabalho

91A literatura infantil é composta, de fato, de vários gêneros e a audiodescrição de um documentário sobre animais não deve utilizar o mesmo estilo de narração que um filme de animação, por exemplo. Entretanto, essa resposta se mostrou um tanto imprecisa para os fins da pesquisa em questão, que teve como foco específico o gênero desenho animado. Nesse caso, qual seria a opinião desse informante em particular? O gênero desenho animado deveria ter uma narração mais interpretativa ou não?

92 Uma das respostas foi descartada por estar ilegível.

posterior com o vocabulário; gravação dos desenhos animados da TV, ou uso de DVDs, e exibição do material com pausas estratégicas; repetições; etc.). Desse modo, pode-se chegar à conclusão de que, quanto à narração de desenhos animados para a faixa etária de oito a 11 anos de idade, os profissionais do CEC acreditam ser mais apropriado para a maioria o uso de uma narração mais interpretativa, desde que a mesma não seja confundida com a fala dos personagens da história.

A seguir são apresentadas as opiniões dos responsáveis pelas crianças quanto às questões discutidas até aqui. [93]

5.2 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS RESPONSÁVEIS

O encontro com os responsáveis pelas crianças ocorreu no dia 13 de maio de 2008. Estavam presentes sete responsáveis, seis mães e uma prima. Assim como no caso da sessão com os profissionais do CEC, o TCLE (APÊNDICE D) foi lido e assinado, e o desenho *O Guarda-Chuva Voador* exibido aos presentes. No entanto, foram feitas duas exibições, a primeira sem audiodescrição (os responsáveis apenas ouviram a trilha sonora original sem as imagens, simulando o modo pelo qual as crianças assistem a desenhos) e a segunda com audiodescrição ao vivo. Em seguida, as opiniões dos responsáveis foram registradas em formulário próprio (APÊNDICE C), lido e explicado em detalhes aos informantes, os quais também puderam fazer comentários livremente sobre o tema da audiodescrição para crianças.[94]

De acordo com as respostas registradas, pode-se dizer que os responsáveis também consideraram o modelo de audiodescrição apresentado satisfatório. Para seis dos sete responsáveis (85.7%) a audiodescrição apresentada ajudou na compreensão do desenho exibido. Quanto à necessidade de modificações, três deles (42.85%) não teriam feito qualquer alteração no modo pelo qual o desenho foi descrito, outros três (42.85%) teriam feito algumas mudanças, e um (14.3%) não se manifestou a respeito. A maioria das alterações sugeridas

93 Por motivos de coesão e clareza textuais, a análise das respostas obtidas para a última questão do formulário preenchido pelos profissionais do CEC (nona questão), referente à metodologia a ser usada para a coleta de dados junto às crianças, será apresentada no próximo capítulo.

94 De modo geral, os responsáveis apresentaram muita dificuldade para entender o formulário. Foi necessário ler pergunta por pergunta, parafraseando o texto de cada uma numa linguagem mais simples, para que os mesmos pudessem registrar suas opiniões. Mesmo assim, algumas respostas se mostraram contraditórias e outras foram deixadas em branco. Além disso, a compreensão dos textos produzidos por esses informantes foi dificultada devido a problemas gramaticais, de ortografia e caligrafia.

(28.55%) envolveu a questão da velocidade das falas e o restante (14.3%), o uso de legendas e um destaque maior para a audiodescrição.

À primeira vista, os responsáveis se mostraram menos entusiasmados com o emprego do recurso que os profissionais do CEC, pois, além de um número proporcionalmente maior de participantes ter apontado a necessidade de alguns ajustes no modelo apresentado, quando questionados sobre os potenciais benefícios da audiodescrição para o público infantil, quatro deles (57.15%) não registraram vantagens no emprego do recurso afora o aumento da compreensão dos desenhos animados. Os três restantes (42.85%) citaram o estímulo à imaginação, o bem-estar gerado pelo aumento da autonomia e o papel educativo do recurso.

AUDIODESCRIÇÃO COLABOROU PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DO DESENHO (85.7%)	Sim, porque o desenho sem audiodescrição ficou muito vago e difícil de identificar [entender].
	Sim, ajudou. Só ouvindo não dá pra entender. [Com audiodescrição] é como se a gente estivesse vendo o desenho.
	Sim, porque a criança entende mais. Ouvindo mais, ela entende melhor.
	Sim, porque fica mais fácil de entender.
	Sim. Ajudou a entender melhor o que estava acontecendo no desenho.
	Sim, porque eu entendi melhor.
AUDIODESCRIÇÃO NÃO COLABOROU PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DO DESENHO (14.3%)	Não.[95]

Quadro 9 – Opinião dos responsáveis quanto à validade da audiodescrição apresentada para o aumento da compreensão das crianças (primeira questão do formulário de respostas).

SEM NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES (42.85%)	Não [teria feito nada diferente].
	Não.
	Para mim está bom demais. Se eu pudesse, eu ensinaria a ele [a criança], mas eu não sei.
NECESSIDADE DE ALTERAÇÕES (42.85%)	Sim. Teria uma música para a audiodescrição e a apresentação do narrador, e teria legenda.
	Sim. Falar mais devagar.
	Sim. Falar mais devagar.
SEM RESPOSTA (14.3%)	...

Quadro 10 – Alterações sugeridas pelos responsáveis (terceira questão do formulário de respostas).

95 Apesar da resposta negativa, quando questionado sobre o vocabulário usado na audiodescrição, a opinião desse mesmo informante foi a de que as escolhas lexicais feitas teriam sido boas, pois “ficou mais fácil para as crianças entenderem” o desenho. Vale frisar também que, no formulário de respostas, antecedendo esse “não” havia um “sim” rasurado.

NÃO EXISTÊNCIA DE OUTROS BENEFÍCIOS ALÉM DO AUMENTO DA COMPREENSÃO (57.15%)	Não [haveria outros benefícios para as crianças].
	Não.
	Porque eu quero o melhor para meu filho. Você fala bem. Gostei muito porque você fala devagar.
	Sim, porque eu achei que deu pra entender com o que se parece o desenho.
EXISTÊNCIA DE OUTROS BENEFÍCIOS ALÉM DO AUMENTO DA COMPREENSÃO (42.85%)	Sim. A imaginação da criança e o saber interpretar melhor o desenho.
	Sim. A criança se sente melhor entendendo sem ficar perguntando o que está acontecendo.
	Sim, porque a criança aprende com facilidade.

Quadro 11 – Opinião dos responsáveis quanto à existência de outros benefícios no uso da audiodescrição afora o aumento da compreensão (segunda questão do formulário de respostas).

Se, à primeira vista, os percentuais apresentados podem causar a impressão de que os responsáveis se mostraram menos receptivos ao emprego da audiodescrição do que os profissionais do CEC, uma análise mais detalhada das respostas à primeira e à segunda questões pode levar a uma conclusão diferente. A maioria dos responsáveis apresentou dificuldade para ler e interpretar o enunciado das questões. Duas das respostas apresentadas no Quadro 11 servem como exemplo. Um dos informantes diz querer o melhor para seu filho, faz elogios ao modelo apresentado, mas não responde à pergunta proposta, que questionava a existência de benefícios outros no emprego da audiodescrição além do aumento da compreensão das crianças. Outro, apesar de dizer enxergar mais vantagens no emprego do recurso, apenas reforça a utilidade da audiodescrição para facilitar o entendimento das obras. Além disso, como apontado anteriormente, o “não” encontrado no Quadro 9 já havia sido um “sim”. Em seu formulário de respostas, o informante registrou um “sim”, rasurou sua primeira resposta e depois registrou um “não”. A atitude pode ter sido motivada por uma mudança sincera de ponto de vista, mas seu comentário posterior de que a audiodescrição tornaria o desenho mais fácil de ser entendido (vide nota 95) depõe contra essa linha de raciocínio. Talvez a mudança tenha sido causada por alguma dificuldade no momento de escrever suas idéias e desenvolver sua argumentação. Se essa for a resposta, pode-se concluir que o nível educacional dos responsáveis pode tê-los privado, em alguns momentos, das ferramentas necessárias para verbalizar suas idéias e externar livremente suas opiniões, especialmente porque suas respostas foram registradas de forma escrita.

Quanto às primeiras sugestões apresentadas pelos responsáveis (Quadro 10), as mesmas não chegaram a gerar modificações no modelo utilizado. Algumas delas visavam garantir um maior destaque à audiodescrição, contrariando o princípio de que o foco da atenção deve ser a obra sendo audiodescrita e não o recurso que a torna acessível. Como o objetivo da audiodescrição é garantir ao espectador não-vidente uma experiência o mais

semelhante possível àquela vivenciada pelo espectador vidente, sem com isso provocar qualquer outra alteração nas obras originais além da inserção das falas do narrador, sugestões como o uso de um fundo musical diferente para a audiodescrição e a apresentação do narrador não foram adotadas. Já o uso de legendas não causaria problemas nesse sentido, mas também não traria benefícios diretos para a audiência primária dos desenhos animados, crianças com acuidade visual insuficiente para ler textos escritos na tela.[96]

Em relação à redução da velocidade de leitura do roteiro sugerida por dois dos responsáveis, poucas modificações foram feitas nesse sentido por se acreditar que uma alteração dessa natureza acarretaria uma narração por demais artificial. Apesar de proporcionalmente um número maior de participantes, 28.55% dos responsáveis contra 25% dos profissionais do CEC (vide Quadro 10 e Quadro 2), ter apontado a necessidade de redução, e não de aumento, da velocidade de leitura do roteiro, optou-se por acelerar um pouco a narração para que a mesma não destoasse muito do próprio ritmo da obra sendo descrita.[97] Apenas duas das falas do roteiro foram lidas num ritmo mais lento e isso devido à sua carga de informações e/ou ao fato de haver tempo disponível para tanto. Ao invés de se falar mais devagar, outra estratégia foi empregada para resolver o problema. No caso de frases mais longas, informações consideradas menos relevantes foram omitidas ("ergue a caixa do Cascão rodopiando" X "ergue a caixa do Cascão") ou substituídas por outras que pudessem ser expressas por palavras com um menor número de sílabas ("restos de uma maça" X "livros"). Além disso, uma das falas do roteiro sofreu alteração em sua pontuação, diminuindo a necessidade de pausas e tornando o texto mais fácil de ser lido no espaço de tempo disponível para sua gravação ("Escondido, atrás de um arquivo de aço," X "Escondido atrás de um armário,").

As maiores alterações provocadas pelas respostas obtidas junto aos responsáveis envolveram a linguagem empregada nas descrições. Apesar de todos os participantes (100%) terem aprovado o vocabulário utilizado, a maioria (85.7%) teria optado pelo uso de sinônimos mais simples ao invés dos termos presentes no roteiro, já que isso facilitaria o entendimento das crianças. O único participante (14.3%) a discordar dessa opinião argumentou que os termos mais difíceis seriam aqueles considerados "mais bonitos" pela sociedade. Em vista dessas respostas e do fato de que durante a leitura da quinta questão alguns responsáveis

96 É importante frisar que o uso de legendas não pode ser completamente descartado. Seu emprego pode trazer benefícios para outros usuários de obras audiodescritas além do público não-vidente, como, por exemplo, pessoas com dificuldade de aprendizagem ou aquelas que estiverem aprendendo uma nova língua.

97 Como as crianças já estavam habituadas a assistir a desenhos animados cujas falas dos personagens apresentavam uma velocidade superior à utilizada na audiodescrição apresentada aos responsáveis, atribuiu-se as sugestões desses informantes a uma tendência à superproteção e subestimação do potencial dessas crianças.

demonstraram desconhecer até mesmo termos mais coloquiais como “engenhoca”, por exemplo, optou-se por substituir os termos considerados mais difíceis pelos mais simples.

APROVAÇÃO DO VOCABULÁRIO UTILIZADO (100%)	Sim [o vocabulário utilizado foi bom].
	O vocabulário estava ótimo.
	Sim.
	Sim.
	Sim.
	Sim. Ficou mais fácil para as crianças entenderem.
	Sim.

Quadro 12 – Opinião dos responsáveis quanto ao vocabulário usado (quarta questão do formulário de respostas).

Tabela 1 – Preferência dos responsáveis quanto ao vocabulário (quinta questão do formulário de respostas - primeira parte).

TERMO USADO NO ROTEIRO ORIGINAL	%	SINÔNIMO 1	%	SINÔNIMO 2	%	TERMO UTILIZADO NO ROTEIRO FINAL
Penumbra	14.3	Escuro	85.7	-	-	No escurinho
Traje [98]	14.3	Roupa	85.7	-	-	Roupa
Ciclone	14.3	Vento forte	85.7	-	-	Um ciclone, um vento muito forte[99]
Finge que vai jogar	20	Ameaça jogar	80	-	-	Finge que vai jogar [100]
Se lança sobre	33.3	Pula	66.7	-	-	Pula sobre
Engenhoca	14.3	Máquina	71.4	Aparelho	14.3	Máquina
Arquivo de aço	0	Móvel	14.3	Armário	85.7	Armário
Acerta em cheio	75	Atinge em cheio	25	Acerta	0	Acerta em cheio

Células com “-” indicam a existência de apenas uma alternativa de sinônimo.

98 A palavra “traje” não foi usada no roteiro apresentado aos responsáveis, nem aos profissionais do CEC. Ela foi utilizada num rascunho de roteiro e logo substituída pela palavra “roupa”, mas aproveitou-se a oportunidade para checar se a escolha feita havia sido a mais apropriada.

99 Como os responsáveis eram favoráveis à inclusão de palavras novas, desde que as mesmas fossem explicadas, optou-se pela utilização do termo menos conhecido acrescido de um aposto.

100 Apesar da expressão “ameaça jogar” ter obtido um percentual maior, preferiu-se utilizar “finge que vai jogar”, uma expressão mais coloquial, por uma questão de coerência com o restante das escolhas feitas.

PREFERÊNCIA POR UM VOCABULÁRIO MAIS SIMPLES (85.7%)	Porque eu acho melhor para eles [as crianças] entenderem.
	Porque é mais fácil para ela [a criança].
	É mais fácil para a criança entender.
	É mais fácil para a criança e eu acho que ela ia entender melhor. Já os outros [termos mais sofisticados], ela não ia entender.
	Essas palavras tornam o desenho mais fácil de interpretar [entender]. O outro vocabulário ainda não é tão conhecido atualmente.
	Porque fica mais fácil falar e é melhor para as crianças.
PREFERÊNCIA POR UM VOCABULÁRIO MAIS SOFISTICADO (14.3%)	Porque é mais bonito para a sociedade.

Quadro 13 – Preferência dos responsáveis quanto ao vocabulário (quinta questão do formulário de respostas - segunda parte)

Apesar de preferirem o uso de termos mais simples, a maioria dos responsáveis (85.7%) se mostrou favorável à inclusão de palavras novas para o aumento do vocabulário das crianças, desde que as mesmas fossem explicadas. Na opinião de todos os participantes (100%), o contexto das ações não seria suficiente para explicar palavras desconhecidas e a inclusão de apostos, por exemplo, seria obrigatória, o que tornaria a audiodescrição para crianças necessariamente mais explicativa do que aquela produzida para adultos.

FAVORÁVEL À INCLUSÃO DE PALAVRAS NOVAS (85.7%)	Sim [deve-se usar palavras novas], para que a criança fique mais atualizada na aprendizagem.
	Colocar algumas palavras novas.
	[A criança] deve aprender palavras novas. Ele [o narrador?] deve falar palavras diferentes.
	[Deve-se usar] as palavras que [a criança] já conhece e também outras que ela não conhece para o futuro.
	Acho que [deve-se] usar palavras novas para ele [a criança] aprender.
	Sim, pois aumentando o vocabulário da criança [ela vai] se adaptando ao dia a dia.
NÃO FAVORÁVEL À INCLUSÃO DE PALAVRAS NOVAS (14.3%)	[Deve-se] usar palavras que eles [as crianças] conhecem.

Quadro 14 – Opinião dos responsáveis quanto ao vocabulário a ser usado nas descrições (sexta questão do formulário de respostas).

A FAVOR DA EXPLICAÇÃO DE TERMOS DESCONHECIDOS (100%)	Tem que explicar as palavras.
	Tem que explicar as palavras novas.
	Colocar palavras novas e explicar.
	Tem que explicar para ele [a criança] porque senão ele não vai entender nada.
	Tem que explicar.
	Que todas as palavras novas sejam explicadas.
	Explicar, pois [assim a criança] irá entender as palavras no ato. Ela vai entender o que está acontecendo no momento do desenho.

Quadro 15 – Opinião dos responsáveis quanto à inclusão de explicações no roteiro (sétima questão do formulário de respostas).

A FAVOR DE UMA AUDIODESCRIÇÃO MAIS EXPLICATIVA (100%)	Sim [a audiodescrição deve ser mais explicativa], porque o adulto entende melhor do que a criança. A criança precisa de mais explicações.
	Sim, porque tem que explicar mais.
	Sim, porque ela [a criança] entende melhor o filme.
	Sim, [é preciso] explicar mais porque é difícil para ele [a criança] entender palavras novas. Tem que ter paciência.
	Sim, tem que explicar mais porque ele [a criança] entenderia mais e ele tem dificuldade para se desenvolver.
	Sim, para entender melhor e se adaptar ao desenho novo, no qual tudo será uma novidade para ele [a criança].
	Sim, tem que explicar mais. Tem criança que é muito observadora [E aprenderia mais facilmente se termos desconhecidos fossem explicados?].

Quadro 16 – Opinião dos responsáveis quanto à necessidade de uma descrição mais explicativa (décima questão do formulário de respostas).

Quanto ao estilo de narração, na opinião da maioria dos participantes (85.7%), as crianças prefeririam uma narração mais interpretativa, mais semelhante à contação de histórias, na qual diferentes emoções pudessem ser transmitidas pela voz. Esse também foi considerado o estilo mais apropriado para essa faixa etária pelos próprios responsáveis (57.15%). No entanto, muitos (42.85%) se mostraram favoráveis a uma interpretação mais neutra por acreditarem que esse estilo de algum modo acalmaria as crianças ou traria maiores benefícios a seus filhos devido às suas características individuais.

NARRAÇÃO MAIS INTERPRETATIVA DEVE SER A PREFERIDA PELAS CRIANÇAS (85.7%)	Como uma história.
	Como contação de história.
	Tem que ter emoção.
	Como se fosse uma história.
	Como uma história.
	Com mais emoção.
NARRAÇÃO MAIS NEUTRA DEVE SER A PREFERIDA PELAS CRIANÇAS (14.3%)	Mais calma porque ele [a criança] é nervoso.

Quadro 17 – Opinião dos responsáveis quanto ao estilo de narração que mais agradaria às crianças (oitava questão do formulário de respostas).

NARRAÇÃO MAIS INTERPRETATIVA É A MAIS ADEQUADA (57.15%)	Com emoção, pois o interesse pelo desenho será maior.
	Com emoção.
	Emoção. Porque a criança gosta de suspense, de coisas que chamem a atenção.
	Eu acho que com emoção porque ele [a criança] é muito agitado.
NARRAÇÃO MAIS NEUTRA É A MAIS ADEQUADA (42.85%)	Neutra porque ele [a criança] é agitado demais. Ele me pergunta muitas coisas.
	Neutra porque a minha [a criança] é muito observadora.
	Neutra porque ela [a criança ou o estilo de narração?] é calma.

Quadro 18 – Opinião dos responsáveis quanto ao estilo de narração mais apropriado (nona questão do formulário de respostas).

A análise dos comentários dos profissionais do CEC e dos responsáveis mostrou-se bastante frutífera. A seguir, são apresentadas as primeiras conclusões advindas dos encontros com esses informantes.

5.3 PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Os profissionais do CEC e os responsáveis pelas crianças se mostraram bastante receptivos à audiodescrição de desenhos animados. Em sua opinião, o recurso da audiodescrição não só pode contribuir para um melhor entendimento dos desenhos, como também traz uma série de outros benefícios ao público infantil, como, por exemplo, o aumento do vocabulário das crianças devido à sua exposição a palavras novas.

No entanto, para que uma audiodescrição seja considerada de boa qualidade é preciso que ela seja, antes de tudo, clara. O uso de palavras novas, por exemplo, deve se limitar a um ou outro termo desconhecido e, sempre que possível, ou seja, sempre que haja tempo disponível e que isso não resulte em frases muito longas ou difíceis de serem processadas, essas palavras devem ser explicadas por meio de estratégias como o uso de apostos e exemplos. Além disso, é preciso que se tenha cuidado com o tom de voz a ser usado para descrever as obras. A narração deve ser mais interpretativa que neutra, já que esse seria o estilo que mais agradaria as crianças e também o mais adequado ao gênero desenho animado, mas nunca a ponto de sacrificar a compreensão da estória ou ser confundida com um personagem do desenho.

Para que esse princípio da clareza subjacente aos comentários dos profissionais do CEC e responsáveis fosse respeitado, algumas alterações foram feitas no roteiro original do desenho *O Guarda-Chuva Voador*, bem como na própria dinâmica das sessões com as crianças. Em primeiro lugar, chegou-se a conclusão de que antes da exibição dos desenhos seria necessário preparar o público e garantir-lhe os conhecimentos prévios mínimos necessários para o entendimento das estórias. Algumas crianças poderiam não conhecer os personagens da *Turma da Mônica*, ou não estar familiarizadas com algum dos tópicos presentes nos desenhos, como as diferentes partes de um carro, por exemplo, e isso não só diminuiria seu prazer de assistir às histórias, como também afetaria o teste de compreensão das obras. Além disso, constatou-se a necessidade de se alterar o ritmo de leitura do roteiro e o tom de voz utilizado, acelerando um pouco a narração e dando à voz um pouco mais de vida, para que as descrições não soassem artificiais. Por último, percebeu-se a necessidade de

substituição de alguns termos, palavras menos usuais e consideradas difíceis pelos responsáveis, por sinônimos mais simples para garantir uma maior inteligibilidade ao texto.[101]

Feitas essas modificações, deu-se início à fase de coleta de dados junto à audiência primária e o primeiro desenho, juntamente com as demais obras, foi submetido à análise dos maiores interessados na audiodescrição de desenhos animados, as próprias crianças.

101 Também com o intuito de respeitar o referido princípio da clareza, alguns pronomes foram substituídos por nomes e uma informação ("ao invés de cair no córrego") acrescida a uma das falas para que não houvesse dúvida sobre o que se estava descrevendo. A versão final do roteiro do desenho *O Guarda-Chuva Voador*, com todas as alterações resultantes dos encontros com os profissionais do CEC e com os responsáveis, pode ser conferida no APÊNDICE F.

6 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS JUNTO À AUDIÊNCIA PRIMÁRIA

As sessões de exibição dos desenhos animados para as crianças iniciaram-se em maio de 2008, sendo realizadas, afora o pré-teste, um total de oito sessões, quatro com a turma do matutino e quatro com a turma do vespertino. Tendo-se chegado à conclusão de que professores e responsáveis eram favoráveis à audiodescrição de desenhos animados, necessitava-se agora verificar junto às próprias crianças se, de fato, a aplicação do recurso traria algum benefício para elas, qual o estilo de narração de sua preferência e se a audiodescrição para esse público deveria ser necessariamente mais explicativa.

As sessões de exibição dos desenhos animados foram utilizadas para esse fim. A metodologia para a coleta de dados e a dinâmica do trabalho com as crianças foram aprimoradas através das conclusões advindas do pré-teste, e cada uma das hipóteses norteadoras da pesquisa foi analisada a luz dos dados obtidos durante os encontros subseqüentes.

A seguir são relatados os resultados de cada uma das sessões, assim como as medidas tomadas a partir da realização do pré-teste.

6.1 O PRÉ-TESTE

O primeiro encontro com as crianças ocorreu na manhã do dia 20 de maio de 2008. Nessa oportunidade, foi exibido o desenho *O Guarda-Chuva Voador* com audiodescrição pré-gravada contendo todas as alterações resultantes dos encontros com os profissionais do CEC e com os responsáveis. Infelizmente, as respostas aos questionários de compreensão obtidas nessa data tiveram de ser descartadas devido a problemas de ordem operacional e o encontro, originalmente planejado para ser a primeira sessão de coleta de dados, assumiu o status de um pré-teste. No entanto, apesar dos contratempos, essa ocasião mostrou-se bastante proveitosa para o aprimoramento da metodologia de coleta de dados, assim como para o delineamento de uma dinâmica mais eficiente para as sessões de exibição dos desenhos.

Os primeiros problemas enfrentados durante o pré-teste envolveram o horário de chegada das crianças e o local usado para a exibição do desenho. No encontro com os responsáveis, havia sido acordado que algumas crianças assistiriam à sessão às 08h30min e outras às 09h30min para que houvesse dois grupos distintos; um teria contato com a versão audiodescrita da obra e o outro assistiria à versão original sem audiodescrição para, em

seguida, assistir à história novamente com o recurso. Contudo, apesar dos horários terem sido escolhidos pelos próprios responsáveis, os mesmos não foram respeitados e todas as crianças assistiram ao desenho juntas. Além disso, o local disponibilizado para a exibição do desenho não tinha qualquer isolamento acústico e o barulho dos corredores da própria instituição, assim como o de uma escola regular vizinha ao CEC, atrapalharam a sessão.

Esses, no entanto, não foram os principais contratempos enfrentados durante o encontro. As maiores dificuldades residiram na aplicação dos questionários de compreensão. Como não havia outros estudos sobre audiodescrição para crianças cuja metodologia de coleta de dados pudesse ser usada como base, foi preciso delinear uma metodologia própria. A princípio, quando questionados sobre a melhor forma de aplicação dos questionários (última questão do formulário de respostas dos profissionais do CEC – APÊNDICE A), os professores afirmaram ser ideal o uso do braille para crianças cegas que já soubessem ler, fontes ampliadas e negrito para aquelas com baixa visão, e a leitura das perguntas para as demais. Porém, em conversa com a diretora pedagógica da instituição e outras professoras, inclusive as docentes responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa, chegou-se a uma conclusão diferente.

Muitos dos alunos cegos participantes do estudo ainda não liam braille. Alguns dos que liam não tinham muita fluência e isso poderia afetar sua compreensão dos textos e induzi-los a erros. A própria leitura dos questionários, tanto pelos alunos cegos como pelos com baixa visão, demandaria um tempo considerável e poderia, devido ao fator memória ou erros de interpretação, afetar a qualidade das respostas. Por fim, como a pesquisadora responsável pelo estudo não dominava o braille, todos os questionários para os alunos cegos precisariam ser confeccionados pelo ICB.

Tendo em vista todos esses fatores e outros de ordem prática, como o tempo para tabulação dos dados, chegou-se à conclusão de que o questionário deveria ser aplicado oralmente para todas as crianças e que o mesmo deveria ser composto de questões fechadas de múltipla escolha. As perguntas e todas as opções de resposta seriam lidas em voz alta e as crianças apenas as ouviriam. Em seguida, as possíveis respostas seriam repetidas num ritmo mais lento e com pausas mais longas entre cada uma delas para que as crianças levantassem as mãos quando ouvissem a opção que considerassem correta.[102] O questionário deveria ser

[102] A primeira leitura serviria para que as crianças tomassem conhecimento do que estava sendo questionado e de todas as possíveis respostas. A segunda serviria para que elas, já cientes de todas as opções, pudessem fazer suas escolhas. Se fosse permitido às crianças responder as questões já na primeira leitura, sem ouvir todas as possíveis respostas, muito provavelmente algumas levantariam as mãos para mais de uma opção, fazendo correções a medida em que ouvissem respostas mais apropriadas.

claro e conciso e seria aplicado em duas partes, algumas perguntas seriam feitas após a exibição da primeira metade do desenho e as outras ao final da história.[103] Como as crianças já estavam habituadas a assistir desenhos segmentados por intervalos comerciais na TV, essa interrupção da história causada pelo teste de compreensão não deveria gerar grande desconforto.

No dia do pré-teste, os questionários foram aplicados dessa forma. Entretanto, mesmo evitando-se questões abertas para que nenhuma criança fosse influenciada ao ouvir a resposta das demais e frisando-se a importância de cada um responder de acordo com seu próprio entendimento do desenho, observou-se que alguns dos alunos com resíduo de visão esperavam os colegas levantarem as mãos para copiarem suas respostas. Além disso, outros alunos não se limitavam a levantar as mãos para responder às questões, mas também emitiam opiniões em voz alta sobre as opções de resposta assim que as ouviam ("Essa não. Essa está errada"), ou simplesmente não esperavam pelas opções de resposta e respondiam às questões oralmente assim que as perguntas eram lidas.

Por fim, apesar da disciplina dos alunos não ser um problema, constatou-se a necessidade da presença de mais um adulto para auxiliar no registro das respostas das crianças e no cuidado com as mesmas (pedidos de água, saídas para ir ao banheiro, etc.).

Para sanar esses problemas, várias medidas foram tomadas. Em primeiro lugar, procurou-se garantir um local mais apropriado para os encontros e a formação de dois grupos distintos para a exibição de cada desenho animado, apesar dos atrasos freqüentes das crianças. Para tanto, as sessões subseqüentes foram realizadas em ambientes acusticamente isolados, como a biblioteca da escola ou o anexo usado para reuniões com os pais, e alunos de turnos diferentes foram selecionados para participar do estudo.

Além disso, durante a exibição dos desenhos, os alunos com baixa visão passaram a ser colocados na primeira fileira de carteiras, a mais próxima do aparelho de TV, um ao lado do outro, e os alunos cegos nas fileiras seguintes. Desse modo, aqueles que tinham algum resíduo de visão teriam maior dificuldade para copiar as respostas dos colegas por estarem lado a lado e não atrás deles.[104] Além disso, como observado por uma das professoras do

---

[103] O questionário de compreensão do desenho *O Guarda-Chuva Voador* (APÊNDICE G) foi submetido à análise da coordenadora pedagógica do CEC antes de ser aplicado e, posteriormente, usado como modelo para a confecção dos demais.

[104] Para evitar totalmente a possibilidade de "cola", o ideal seria que cada criança tivesse o questionário lido por um pesquisador diferente em um local isolado que não permitisse às outras verem ou ouvirem suas respostas. No entanto, isso demandaria bastante tempo, já que as crianças teriam de deixar o local de exibição para responder a primeira bateria de perguntas, retornar para ver o restante do desenho, e repetir o processo ao final da história. Além disso, não haveria pessoal suficiente para a aplicação individual e simultânea dos

CEC, essa era a distribuição mais confortável para todos, pois os alunos com baixa visão naturalmente preferiam os lugares mais próximos à tela. Procurou-se também conversar com os alunos e conscientizá-los da importância de se responder às questões segundo seu próprio entendimento dos desenhos e sem a necessidade de verbalizar as respostas.[105]

Por fim, a partir do pré-teste, a pesquisadora responsável pelo estudo passou a contar com a ajuda de um voluntário,[106] o que tornou a dinâmica das sessões mais simples e organizada. Cabia à pesquisadora a recepção das crianças, a introdução aos desenhos, a operação dos aparelhos de TV e DVD, a leitura dos questionários e a administração de quaisquer imprevistos ocorridos durante as sessões. Já ao voluntário, cabia o auxílio na acomodação das crianças, o registro escrito de suas respostas, o posicionamento e ajuste das câmeras[107] e o apoio no caso de alguma eventualidade. As medidas tomadas mostraram-se muito úteis e os encontros seguintes, apesar de ainda contarem com um ou outro contratempo, transcorreram sem maiores problemas.

Nas seções a seguir, os encontros com as crianças são relatados e as três hipóteses que norteiam a pesquisa analisadas a luz dos dados colhidos. Para o teste da primeira hipótese, foram realizadas sessões com os desenhos *Chico Mico*, *O Guarda-Chuva Voador* e *Jacaré de Estimação*. No caso da segunda hipótese, foram realizadas sessões com os desenhos *Oh, que dia!*, *O Carro Novo do Mickey* e *Ovos Mexidos*. Já para a o teste da terceira hipótese, não foram realizados outros encontros. Observações registradas durante as sessões de todos os seis desenhos foram usadas para validar ou refutar essa última hipótese.

6.2 A PRIMEIRA HIPÓTESE

A primeira das hipóteses norteadoras do trabalho seria a de que a audiodescrição de desenhos animados facilitaria o maior entendimento das obras. Uma vez que o recurso tornaria mais acessíveis informações transmitidas de maneira essencialmente visual, grupos

---

questionários, e o lapso de tempo entre o final da exibição e a aplicação do questionário poderia afetar a qualidade das respostas das crianças.

105 A questão da "cola" durante a aplicação dos questionários de compreensão parece ser um dos diferenciais do trabalho com crianças. Para elas, argumentos como a importância de se obter dados confiáveis para a própria luta a favor da audiodescrição não são tão eficazes quanto para adultos. Durante a aplicação dos questionários, elas podem sentir-se testadas ou como se estivessem participando de alguma espécie de jogo, que não querem perder escolhendo as respostas erradas. É preciso um trabalho cuidadoso para deixá-las à vontade a fim de que expressem suas opiniões livremente, especialmente quando as mesmas forem diferentes das do restante do grupo.

106 Dois familiares da própria pesquisadora revezaram-se nessa função durante a duração da pesquisa.

107 A maioria dos encontros foi filmada a partir da segunda sessão de coleta de dados.

de crianças que assistissem a desenhos audiodescritos teriam maior compreensão da obra do que crianças que os assistissem sem audiodescrição.

Para confirmar ou refutar essa hipótese, desenhos animados foram exibidos com e sem audiodescrição, e questionários sobre as histórias foram aplicados durante as sessões. Os resultados obtidos nesses encontros são relatados a seguir.

6.2.1 Sessões do desenho *Chico Mico*

Foram realizadas duas sessões com o desenho animado *Chico Mico* [108] no dia 10 de junho de 2008, uma pela manhã e outra à tarde. Cinco crianças participaram da sessão no turno matutino e quatro no turno vespertino.[109] Pela manhã, havia crianças com baixa visão leve e cegueira, ambas congênitas. Pela tarde, apenas crianças cegas, algumas com cegueira congênita, outras com cegueira adquirida.

IDENTIFICAÇÃO [110]	TURNO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
A	Matutino	10 anos	Baixa visão leve	Congênita
B	Matutino	9 anos	Baixa visão leve	Congênita
C	Matutino	8 anos	Baixa visão leve	Congênita
D	Matutino	9 anos	Cegueira	Congênita
E	Matutino	8 anos	Cegueira	Congênita
F	Vespertino	8 anos	Cegueira	Congênita
G	Vespertino	10 anos	Cegueira	Adquirida
H	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida
I	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida

Quadro 19 – Crianças participantes das sessões do desenho *Chico Mico*

Antes de iniciar a exibição, conversou-se com as crianças sobre a *Turma da Mônica*. Como elas demonstraram conhecer a maioria dos personagens e suas características, inclusive Chico Bento, o protagonista do desenho *Chico Mico*, não foi necessário delongar-se muito na introdução. Apenas destacou-se o fato de Chico morar num sítio no interior e, por isso, falar um pouco diferente, o que levou algumas crianças a imitar o seu sotaque caipira.

108 O roteiro do desenho *Chico Mico* pode ser conferido no APÊNDICE H.

109 Outras crianças estiveram presentes durante as sessões, mas como não se enquadravam na faixa etária estudada, suas respostas não foram analisadas.

110 Para preservar suas identidades, as crianças são identificadas através de letras do alfabeto sem qualquer ligação com as iniciais de seus verdadeiros nomes.

Em seguida, foi dito a elas que, na história a qual iriam assistir, Chico encontraria um macaquinho fugido do circo e que isso iria gerar muitas confusões.

O desenho foi, então, exibido em duas partes: a primeira até o momento em que o macaco começa a responder a prova (00:03:45) e a segunda a partir daí até o final da história (00:06:45). Após a exibição da primeira parte, foram feitas as cinco primeiras perguntas do questionário de compreensão (APÊNDICE I). Após a exibição da segunda parte, foram feitas as cinco perguntas restantes. Pela manhã, as crianças assistiram à versão original, seguida da versão audiodescrita. Pela tarde, as crianças assistiram apenas à versão audiodescrita. Ao final de cada sessão, as crianças emitiram sua opinião a respeito do recurso da audiodescrição. [111]

O maior desafio apresentado pelo desenho *Chico Mico* residia no fato de o macaco tomar o lugar de Chico Bento a partir de um determinado ponto da trama e de essa informação crucial não ser verbalizada senão quase no final da história. Durante a maior parte do desenho, o macaco era chamado de Chico pelos demais personagens, fazendo com que grande parte da comicidade da obra fosse perdida pelas crianças não-videntes, já que as mesmas não estariam cientes da troca, a não ser que elas fizessem relações entre o título do desenho e as situações inusitadas presentes na história na busca de achar a lógica por trás delas. Além disso, uma música circense era tocada quando o macaco começava suas peraltices, mas isso não ficava claro porque não havia qualquer explicação do que estava acontecendo em cena, apenas interjeições, gritos e o fundo musical.

Outros elementos complicadores eram as mudanças de cenário perceptíveis apenas para os videntes, o aparecimento de novos personagens (novas vozes) sem identificação prévia e a existência de efeitos sonoros não literais, ou seja, incompreensíveis sem uma explicação.

O questionário de compreensão aplicado durante as sessões de exibição do desenho foi elaborado para testar se, de fato, o uso da audiodescrição teria sanado esses problemas e tornado o enredo mais acessível, permitindo às crianças acompanhar a história mais facilmente, ou se as informações-chave para o entendimento da trama já estariam suficientemente claras na trilha original da obra. Procurou-se testar, entre outras coisas, se as crianças tinham certeza de que o macaco estava sendo confundido pelo Chico (sexta e sétima questões), como a troca havia ocorrido (segunda, terceira e quarta questões), e se elas eram

111 No caso da turma do matutino, a exibição da versão audiodescrita proporcionou às crianças a chance de rever a estória com o auxílio de uma ferramenta que, em tese, tornaria a obra mais acessível. A medida visava apresentar o recurso ao grupo e colher suas impressões sobre o mesmo, além de contribuir para preservar o caráter lúdico da atividade, diminuindo eventuais frustrações oriundas de dificuldades para responder o questionário de compreensão tendo como base apenas a versão original do desenho.

capazes de entender a participação de personagens secundários na trama (quinta e sétima questões).

O questionário foi elaborado respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos e, antecedendo a maioria das perguntas, foram apresentados pequenos textos para ajudar as crianças a contextualizar as ações e rememorar o fio condutor do desenho.

As respostas obtidas em ambas as sessões são apresentadas nas tabelas a seguir.

Tabela 2 – Respostas das crianças do turno matutino para o teste de compreensão do desenho *Chico Mico* sem audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA					RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	A	B [112]	C	D	E [113]		
Primeira	a	c	c	a	a	b	0
Segunda	b	b	a	a	a	c	0
Terceira	b	b	c	a	a	a	40
Quarta	b	b	b	b	a	b	80
Quinta	b	a	a	b	a	c	0
Sexta	a	a	a	a	a	a	100
Sétima	a	a	a	b	a	a	80
Oitava	a	b	b	b	a	b	60
Nona	a	c	c	b	a	c	40
Décima	a	b	b	a	a	b	40

112 As crianças B e C eram bastante amigas e sentaram-se próximas uma da outra nessa primeira sessão. A partir de um determinado ponto da aplicação do questionário de compreensão, especialmente da sexta questão em diante, a criança C passou a fazer comentários a respeito das opções de resposta e seu comportamento pode ter influenciado as escolhas de B. Como C parecia ter um resíduo de visão maior que B, isso pode ter levado essa última a confiar nas escolhas do amigo e copiar suas respostas. Não há, portanto, como ter certeza se as respostas de B a partir daquele momento foram escolhas pessoais baseadas em seu próprio entendimento do desenho, ou reflexo da influência de C.

113 O padrão adotado por essa criança levanta dúvidas quanto à confiabilidade de suas respostas. Sua fixação pela primeira das opções (a) deixa margem a se pensar que suas escolhas não teriam passado de “chutes”, o que afetaria o índice de acertos da turma do matutino para a terceira, sexta e sétima questões.

Tabela 3 – Respostas das crianças do turno vespertino para o teste de compreensão do desenho *Chico Mico* com audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA				RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	F [114]	G	H	I		
Primeira	-	b	b	b	b	75
Segunda	c	c	c	a	c	75
Terceira	a	a	a	a	a	100
Quarta	-	b	b	b	b	75 [115]
Quinta	-	c	c	a	c	50
Sexta	a	a	a	a	a	100
Sétima	a	a	a	a	a	100
Oitava	b	b	b [116]	b	b	100
Nona	c	c	c	c	c	100
Décima	c	a	b	b	b	50

Células com "-" representam perguntas sem resposta.

À primeira vista, os resultados obtidos durante as sessões levavam a concluir que a audiodescrição contribuiria substancialmente para o aumento da compreensão das crianças.[117] Como o grupo da tarde era constituído apenas por crianças cegas e o grupo da manhã contava com uma maioria de crianças com baixa visão leve, era de se esperar que os resultados obtidos junto ao grupo do vespertino fossem inferiores aos do grupo do matutino. Entretanto, comparando-se o índice de acertos de cada grupo, o desempenho geral apresentado pela turma da tarde havia sido superior ao da turma da manhã, mesmo no caso de perguntas cujas respostas poderiam ter sido obtidas simplesmente com base na trilha sonora original do desenho. No caso da primeira e terceira questões, por exemplo, podia-se ouvir o som de Chico

114 O padrão de respostas dessa criança mostrou-se bastante confiável, uma vez que a mesma recusou-se a responder questões para as quais não soubesse a resposta. No entanto, no caso da terceira pergunta, ela primeiro levantou a mão para todas as opções (a, b e c) para depois, ao ser questionada quanto a sua escolha definitiva, bocejar de sono, imitando Chico Bento no desenho (a).

115 Essa foi a única questão para a qual o índice de acerto da turma da manhã superou o índice de acerto da turma da tarde. A diferença foi mínima e deveu-se ao fato da criança F ter se recusado a responder à questão, já que a mesma, diferentemente das demais, evitava responder perguntas para as quais não tinha certeza da resposta.

116 Inicialmente, essa criança levantou a mão para a primeira opção de resposta (a). Em seguida, ao ouvir a segunda opção de resposta (b), ela também levantou a mão. Ao ser questionada quanto a sua escolha definitiva, ela respondeu corretamente que o macaco havia voltado por causa das bananas (b).

117 O índice de acerto de cada turma foi submetido ao teste de Mann-Whitney. O referido teste é usado para a comparação de grupos independentes. Se o p encontrado é inferior a 0.05, entende-se que a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa. No caso do índice de acertos das turmas do matutino e do vespertino, o p encontrado foi de 0.0093, demonstrando haver uma diferença significativa entre o desempenho de cada grupo. A mediana da turma da manhã foi de 40%, enquanto que a da turma da tarde foi de 87.5%.

Bento comendo e bocejando, enquanto ele dizia frases como “Que bão! Agora vô caprichá. Vô pegá uma lá do fundão!” e “Que sono!”.

Além disso, a observação do comportamento das crianças durante as sessões e seus comentários ao final do encontro também apontavam nessa direção. No caso do grupo da tarde, que havia assistido apenas à versão com audiodescrição, as crianças haviam percebido a confusão de identidades quase que instantaneamente, rindo cada vez que o macaco fazia alguma peraltice ou era confundido por Chico pelos outros personagens. No caso do grupo da manhã, as crianças haviam ficado mais atentas e rido muito mais durante a segunda exibição do desenho, ou seja, a exibição da versão audiodescrita. Em ambos os casos, as crianças haviam sido unânimes ao serem questionadas sobre a presença da audiodescrição. Todas achavam que o recurso tornava o desenho mais fácil de ser entendido. Em suas próprias palavras, a audiodescrição era útil porque “conta tudo o que está acontecendo”;[118] “a gente não vê e a senhora está falando pra gente”.[119]

No entanto, conversas posteriores com a professora de uma das turmas sobre o perfil de cada grupo, aliadas a uma análise mais aprofundada da redação do próprio questionário, levaram à conclusão de que, apesar de bastante promissores, os dados colhidos nesse primeiro encontro precisariam ser complementados através de outras sessões.

Em primeiro lugar, tomou-se conhecimento de que as professoras consideravam o nível de desenvolvimento dos alunos da tarde superior ao da turma da manhã. Além disso, as famílias dessas crianças eram mais comprometidas e participativas, o que podia ser constatado pela maior assiduidade por parte do grupo da tarde. Essa maior dedicação por parte dos pais, aliada à média de idade superior da turma do vespertino, poderia ter afetado o resultado final do teste de compreensão.

Além disso, foram detectadas falhas na redação de algumas perguntas do questionário aplicado junto às crianças. Os textos introdutórios da quarta e quinta questões, pensados originalmente como um recurso para ajudar na contextualização das perguntas, davam pistas das respostas da sexta e sétima questões. No caso da quarta questão, elaborada para tentar detectar se as crianças estariam cientes do porquê dos outros personagens confundirem Chico e o macaco, o texto introdutório já deixava clara a existência de uma troca. No caso da quinta questão, criada para testar se as crianças saberiam como o macaco havia parado na escola, o texto já insinuava quem poderia ter respondido a prova.

---

118 Comentário colhido durante a sessão matutina.

119 Comentário colhido durante a sessão vespertina. Vale salientar, como atesta sua própria fala, que essa criança percebeu de quem era a voz usada nas gravações.

Desse modo, apesar de as respostas dadas à quarta e quinta questões não terem sido afetadas, já que as mesmas não tinham correlação direta com os seus textos introdutórios, as respostas às questões imediatamente posteriores (sexta e sétima) foram grandemente prejudicadas. Mesmo demonstrando não estarem seguras de que Chico havia ficado no quarto dormindo durante todo o tempo (ver índice de acertos para a terceira e nona questões), as crianças da turma da manhã responderam que havia sido o macaco quem havia tirado dez na prova e beijado Rosinha. A diferença entre o índice de acertos da turma da manhã e da tarde, no caso da sexta e sétima questões, foi mínima; o que pode ser interpretado como uma conseqüência direta dessa falha de redação, já que a turma do vespertino sabia o que Chico estivera fazendo (ver índice de acertos para a terceira e nona questões).

Decidiu-se, então, realizar novos encontros para que os dados colhidos nesse primeiro momento pudessem ser melhor avaliados.[120] Inicialmente, seria realizada uma nova sessão com a turma do vespertino. Dessa vez, um mesmo desenho seria exibido para o grupo com e sem audiodescrição para que o desempenho desses alunos pudesse ser comparado com e sem o auxílio do recurso. Para tanto, foi escolhido o desenho *O Guarda-Chuva Voador*, ainda não apresentado para o grupo da tarde.[121]

6.2.2 Sessão vespertina do desenho *O Guarda-Chuva Voador*

A segunda sessão com a turma do vespertino ocorreu no dia 15 de julho de 2008.[122] Três crianças estiveram presentes.[123] Todas elas haviam participado do primeiro encontro, no qual o desenho *Chico Mico* havia sido exibido, e já estavam familiarizadas com a dinâmica das sessões.

---

120 Vale salientar que, se as questões afetadas pela falha de redação fossem excluídas, ainda sim haveria uma diferença significativa entre o desempenho de cada turma. Segundo o teste de Mann-Whitney, a mediana do grupo da manhã seria de 40% e a do grupo da tarde de 75%, com um p equivalente a 0.0035.

121 O roteiro do desenho *O Guarda-Chuva Voador* pode ser conferido no APÊNDICE F.

122 O espaçamento entre o primeiro e o segundo encontros deveu-se principalmente ao recesso de São João. Entretanto, como a rotina de atendimentos do CEC não poderia ser afetada pela pesquisa e o processo de roteirização e gravação dos desenhos demandava certo tempo, as demais sessões foram realizadas com cerca de quinze dias de intervalo cada uma.

123 Havia outra criança no grupo, mas como a mesma não se enquadrava na faixa etária estudada, suas respostas não foram analisadas.

IDENTIFICAÇÃO	TURNO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
F	Vespertino	8 anos	Cegueira	Congênita
G	Vespertino	10 anos	Cegueira	Adquirida
H	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida

Quadro 20 – Crianças participantes da sessão vespertina do desenho *O Guarda-Chuva Voador*

Antes de iniciar a exibição do desenho, conversou-se com as crianças sobre os dois protagonistas da história, reforçando a idéia de que Cascão tinha medo de água e que Franjinha era um inventor. Também foi dito a elas que Cascão havia pedido ao amigo para criar algo para protegê-lo da chuva e que elas iriam assistir à história para descobrir qual seria a invenção.

Em seguida, a versão original do desenho foi exibida em duas partes: a primeira até o momento em que Cascão sai correndo com o guarda-chuva (00:03:38) e a segunda a partir daí até o final (00:06:59). Após a exibição da primeira parte, foram feitas as cinco primeiras perguntas do questionário de compreensão (APÊNDICE G). Após a exibição da segunda parte, foram feitas as perguntas restantes. Então, todo o processo foi repetido para a versão audiodescrita da história. [124]

Procurou-se deixar claro que o objetivo do encontro era checar se o uso da audiodescrição ajudaria ou não a compreensão da obra, e o quanto era importante que cada um respondesse às perguntas de acordo com aquilo que realmente tivesse entendido. [125]

As respostas obtidas junto às crianças para ambas as versões do desenho, com e sem audiodescrição, são apresentadas nas tabelas a seguir.

124 Uma vez que a versão audiodescrita continha um maior número de informações, esperava-se que a mesma facilitasse mais a compreensão do desenho. Se ela fosse exibida primeiro, portanto, a aplicação do questionário durante a versão original ficaria prejudicada, já que possíveis lacunas deixadas por essa última não poderiam ser tão facilmente detectadas. No entanto, reconhece-se que, ao responder o questionário durante a versão audiodescrita, as crianças já haviam assistido ao mesmo desenho duas vezes, o que por si só já facilitaria o entendimento da história e também pode ter afetado o resultado final obtido.

125 Nessa sessão, a criança H estava usando pulseiras em um dos braços e, na maioria das vezes em que ela levantava as mãos para responder o questionário, podia-se ouvir o barulho delas; o que deixava claro para as demais qual havia sido sua opção de resposta. Entretanto, não havia evidências de que isso pudesse, de fato, estar afetando as escolhas das outras crianças e, por isso, os dados colhidos nessa sessão não foram descartados. Mesmo ouvindo o barulho das pulseiras, a criança F, por exemplo, havia se recusado a responder várias das perguntas durante a primeira exibição do desenho. Já a criança G, não havia hesitado em escolher uma opção diferente de todos os demais alunos ao responder a quarta questão durante a segunda exibição do desenho. Contudo, não há como negar que o som das pulseiras pode ter exercido algum tipo de influência e medidas foram tomadas para se evitar a ocorrência de incidentes como esse nas sessões subseqüentes.

Tabela 4 – Respostas das crianças ao teste de compreensão do desenho *O Guarda-Chuva Voador* sem audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA			RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	F	G	H		
Primeira	-	b	b	b	66.7
Segunda	-	a	a	a	66.7
Terceira	c	c	c	c	100
Quarta	c	c	c	a	0
Quinta	-	b	b	b	66.7
Sexta	c	c	c	c	100
Sétima	a [126]	a	a	a	100
Oitava	c	c	c	c	100
Nona	a	a	a	a	100
Décima	a	b	b	b	66.7

Células com "-" representam perguntas sem resposta.

Tabela 5 – Respostas das crianças ao teste de compreensão do desenho *O Guarda-Chuva Voador* com audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA			RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	F	G	H		
Primeira	b [127]	b	b	b	100
Segunda	a	a	a	a	100
Terceira	c	c	c	c	100
Quarta	c	a	c	a	33.3
Quinta	b	b	b	b	100
Sexta	c	c	c	c	100
Sétima	c [128]	a	a	a	66.7
Oitava	c	c	c	c	100
Nona	a	a	a	a	100
Décima	b [129]	b	b	b	100

Ao se comparar os resultados obtidos para o primeiro e o segundo desenhos, *Chico Mico* e *O Guarda-Chuva Voador*, pode-se observar que a contribuição da audiodescrição para o desempenho das crianças havia se mostrado muito mais discreta nessa última oportunidade do que na sessão anterior.[130] Analisando-se os índices de acerto da primeira e da segunda exibição do desenho *O Guarda-Chuva Voador*, é possível notar uma leve melhora após a

126 A criança demonstrou certa insegurança, fazendo menção de levantar a mão ao ouvir a segunda e a terceira opções de resposta (b e c).

127 A criança só respondeu a pergunta quando a mesma foi repetida devido a um erro no momento da aplicação do questionário.

128 Após assistir a versão audiodescrita da estória, a criança mostrou-se mais segura e escolheu apenas uma das opções de resposta (c). Entretanto, ela escolheu a opção errada. Isso pode ter acontecido porque na versão audiodescrita havia uma referência clara a um córrego, enquanto na versão original não havia qualquer menção desse tipo.

129 A criança pode ter sido induzida a escolher essa opção de resposta (b) após ter ouvido comentários feitos pela pesquisadora e por outra criança sobre esse trecho da história ao final da exibição do desenho.

130 Submetendo-se os índices de acerto dessa sessão ao teste de Mann-Whitney, a diferença encontrada não é **estatisticamente** significativa ($p = 0.1575$). A mediana do primeiro teste de compreensão (sem audiodescrição) é equivalente a 83.35%, e a do segundo teste de compreensão (com audiodescrição) a 100%.

apresentação da versão audiodescrita, mas essa melhora está quase que exclusivamente ligada ao crescimento do índice de acertos da criança F, a mais nova do grupo. Durante a primeira exibição, ela não havia conseguido responder três questões. Após a exibição do desenho com audiodescrição, ela não só havia respondido às perguntas, como também havia sido capaz de escolher a opção correta.[131]

Já no caso das crianças mais velhas, a versão original parecia haver oferecido subsídios suficientes para o entendimento de quase a totalidade do enredo da estória. Suas respostas praticamente não haviam mudado com a exibição da versão audiodescrita. A única exceção havia sido a resposta da criança G para a quarta pergunta. A versão audiodescrita parecia tê-la ajudado a descobrir que Cascão havia causado o acidente no laboratório; sendo ela a única criança a conseguir responder corretamente essa questão.

Os resultados obtidos nessa segunda sessão com o grupo da tarde pareciam confirmar a hipótese de que o desempenho superior obtido pela turma do vespertino para o desenho *Chico Mico* havia sido, em grande medida, um reflexo do perfil mais maduro do grupo, e não uma resposta à utilização da audiodescrição. No entanto, a opinião dos próprios alunos a respeito da contribuição do recurso para o seu entendimento das estórias era contrária a essa linha de pensamento.

Durante esse segundo encontro, ao serem novamente questionadas sobre a utilidade do uso da audiodescrição, as crianças foram unânimes ao afirmar que o recurso tornava os desenhos mais fáceis de ser entendidos. As crianças mais velhas, inclusive, disseram que existia uma **grande** diferença entre a versão original e a audiodescrita. Por que, então, os resultados numéricos não confirmavam esses depoimentos? O que poderia explicar esse resultado menos expressivo obtido no segundo encontro? A resposta poderia estar no tipo de dificuldade apresentada às crianças pelo desenho *O Guarda-chuva Voador*.

No caso específico dessa obra, os maiores desafios residiam nos longos intervalos sem fala, permeados de interjeições e efeitos sonoros não literais, das cenas de suspense e ação. No início do desenho, por exemplo, Cascão chegava ao laboratório de Franjinha, mas não encontrava o amigo. Então, uma cápsula de ferro começava a emitir raios e se abrir, deixando Cascão apavorado. Durante a cena, Cascão gritava e podiam-se ouvir diversos barulhos estranhos, mas não havia falas. Para dar sentido ao que estavam ouvindo, as crianças precisavam correlacionar seus conhecimentos de mundo com as pistas presentes na trilha

131 É interessante notar que o uso do aposto na versão audiodescrita parece tê-la ajudado a descobrir o significado da palavra “ciclone”, como atestam suas respostas para a quinta questão.

sonora antes, durante e depois daquele trecho. Esse exercício exigia delas concentração e um alto grau de abstração. Se elas eram felizes na tarefa de interpretar essas pistas, o enredo se tornava mais claro. Se não, abriam-se lacunas, mas mesmo assim o fio condutor da estória não era perdido porque as falas dos personagens se encarregavam de suprir o mínimo necessário para o entendimento da trama.[132] Ao contrário do desenho *Chico Mico, O Guarda-Chuva Voador* era mais cansativo que difícil. Então, porque as crianças teriam achado a audiodescrição tão útil?

O papel do recurso, nesse caso, parecia ser o de prover as crianças dos detalhes que faltavam para que as mesmas pudessem compor o quadro total da estória, tornando aquilo que estivesse obscuro mais claro, diminuindo seu nível de ansiedade e, por conseguinte, aumentando o caráter lúdico da atividade. A audiodescrição desse tipo de desenho tornaria a obra mais fácil porque as descrições desobrigariam as crianças da tarefa de preencher as lacunas, ou seja, a versão audiodescrita já conteria as informações que, de outro modo, teriam sido perdidas ou só seriam conseguidas através de um esforço mental para decifrar as pistas presentes na obra. Talvez por isso as crianças mais velhas tivessem usado justificativas como "**tudo** que eles fazem a voz fala", ou "**a gente não sabe o que está passando** e a voz diz", para explicar porque o uso da audiodescrição faria tanta diferença. Para essas crianças parecia ser importante saber **o máximo** do que se passava em cena. Mesmo tendo acertado a maioria das respostas, elas sentiam que estavam perdendo algo e afirmavam ser importante saber **o que estava sendo exibido** na tela, não só o fio condutor da estória.

Já para as crianças mais novas, cujo conhecimento de mundo não era tão amplo, nem o nível de abstração tão alto, a tarefa de interpretar as pistas do desenho parecia ser mais difícil, o que talvez justificasse o desempenho mais fraco da criança F durante a exibição da versão original da estória. Para essas crianças e para aquelas que tivessem algum tipo de deficiência cognitiva associada à falta de visão, o papel da audiodescrição desse tipo de desenho seria ainda mais importante, pois, ao impedir o aparecimento das lacunas, o recurso também contribuiria para evitar que os trechos obscuros do desenho afetassem a compreensão total da obra.

---

132 Nessa sessão, havia uma criança fora da faixa etária estudada e seu comportamento ilustra perfeitamente esse processo por que passam as crianças ao serem confrontadas com trechos nos quais o que acontece na estória não fica muito claro para elas. Durante as cenas de ação e suspense do desenho, nas quais só se podia ouvir gritos e efeitos sonoros, ela fazia perguntas, buscando confirmar as hipóteses que ia criando sobre o que estava ouvindo ("Tomou um choque, não foi, tia?"). Ela também buscava ajuda para entender os trechos que não conseguia decifrar ("Não o quê?" [Cascão havia acabado de gritar "Não!"]), ou fazia comentários em voz alta sobre as cenas que havia conseguido compreender ("Acabou! Já era!" [Quando Cascão foi atingido por um raio e despencou em queda livre]).

Os resultados obtidos nesse segundo encontro, especialmente os depoimentos colhidos junto às crianças e a observação de seu comportamento durante a sessão, haviam novamente apontado benefícios no uso da audiodescrição. Entretanto, o tipo de desafio apresentado por cada desenho, aliado ao nível de maturidade de cada criança,[133] parecia afetar o resultado final. Quanto mais difícil fosse o desenho, ou seja, quanto mais informações-chave para o entendimento de seu enredo fossem transmitidas de maneira essencialmente visual, maior seria a contribuição da audiodescrição para o entendimento do que estaria acontecendo na estória. Do mesmo modo, quanto menos maduras fossem as crianças, mais elas lucrariam com a utilização do recurso. No caso do primeiro desenho, portanto, como o suporte dado pelas famílias e a média de idade do grupo do matutino eram inferiores aos do vespertino, isso poderia ter contribuído para tornar a discrepância entre o índice de acertos de cada turma ainda maior.

Então, apesar do desempenho das crianças ter melhorado com a versão audiodescrita da obra em todos os encontros e dos seus depoimentos a respeito da utilização do recurso serem bastante positivos, decidiu-se realizar nova sessão de coleta de dados. Dessa vez, um mesmo desenho seria exibido com audiodescrição para as turmas da manhã e da tarde para que o desempenho de ambos os grupos pudesse ser comparado. O desenho escolhido para esse novo encontro foi *Jacaré de Estimação*.

6.2.3 Sessões do desenho *Jacaré de Estimação*

Foram realizadas duas sessões com o desenho animado *Jacaré de Estimação* [134] no dia 30 de julho de 2008, uma pela manhã e outra à tarde. Duas crianças participaram da sessão no turno matutino e três no turno vespertino.[135] Pela manhã, havia crianças com baixa visão leve e congênita. Pela tarde, apenas crianças cegas, uma com cegueira congênita, e duas com cegueira adquirida. Todas elas haviam participado de outros encontros e já estavam familiarizadas com a dinâmica das sessões.

---

133 Para os fins deste trabalho, o nível de maturidade de uma criança deve ser entendido como uma combinação de diversos fatores, como sua faixa etária, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de abstração, e o nível de estímulos recebidos das pessoas com as quais se relaciona e dos ambientes nos quais ela está inserida.

134 O roteiro do desenho *Jacaré de Estimação* pode ser conferido no APÊNDICE J.

135 Mais uma criança esteve presente durante a sessão do turno da manhã, mas como ela não se enquadrava na faixa etária estudada, suas respostas não foram analisadas.

IDENTIFICAÇÃO	TURNO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
A	Matutino	10 anos	Baixa visão leve	Congênita
B	Matutino	9 anos	Baixa visão leve	Congênita
F	Vespertino	8 anos	Cegueira	Congênita
G	Vespertino	10 anos	Cegueira	Adquirida
H	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida

Quadro 21 – Crianças participantes das sessões do desenho *Jacaré de Estimação*

Antes de iniciar a exibição, perguntou-se às crianças se elas tinham algum animal de estimação. Em caso afirmativo, cada uma deveria dizer a espécie e o nome do bichinho. Em caso negativo, elas diriam que animal gostariam de ter e que nome dariam a ele. Em seguida, explicou-se a elas que, na história a qual elas iriam assistir, Cebolinha iria arranjar um bichinho de estimação bem diferente. Então, como nas sessões anteriores, o desenho foi exibido em duas partes: a primeira até o momento em que Cebolinha apresenta Onofre para a mãe (00:03:52) e a segunda a partir daí até o final da estória (00:07:00). Após a exibição da primeira parte, foram feitas as cinco primeiras perguntas do questionário de compreensão (APÊNDICE K). Após a exibição da segunda parte, foram feitas as cinco perguntas restantes. Tanto pela manhã, quanto pela tarde, as crianças assistiram apenas à versão audiodescrita da obra.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário de compreensão são apresentados nas tabelas a seguir.

Tabela 6 – Respostas da turma do turno matutino ao teste de compreensão do desenho *Jacaré de Estimação* com audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA		RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	A	B		
Primeira	c	c	c	100
Segunda	b	b	b	100
Terceira	a	a	a	100
Quarta	c	c	c	100
Quinta	c	b	b	50
Sexta	a	a	a	100
Sétima	c	c	c	100
Oitava	b	b	b	100
Nona	c	b [136]	c	50
Décima	b	b	b	100

136 Inicialmente, essa criança escolheu a segunda opção de resposta (b). Em seguida, ela olhou para o lado e observou que a criança A não havia levantado a mão. Então, ela mudou de idéia e levantou a mão para a terceira opção de resposta (c). Como essa não havia sido uma escolha individual, decidiu-se registrar a primeira alternativa (b).

Tabela 7 – Respostas da turma do turno vespertino ao teste de compreensão do desenho *Jacaré de Estimação* com audiodescrição.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA			RESPOSTA CORRETA	ÍNDICE DE ACERTO (%)
	F	G	H		
Primeira	c	c	c	c	100
Segunda	b	b	b	b	100
Terceira	a	a	a	a	100
Quarta	c	c	c	c	100
Quinta	b	b	b	b	100
Sexta	a	a	a	a	100
Sétima	c	c	c	c	100
Oitava	b	b	b	b	100
Nona	c	c	c	c	100
Décima	b	b	b	b	100

O desenho *Jacaré de Estimação* apresentava desafios muito semelhantes aos do desenho *Chico Mico*. Assim como na primeira história exibida para as crianças, informações cruciais para o entendimento da trama eram transmitidas de forma essencialmente visual, novos personagens (os bombeiros) eram introduzidos sem jamais serem identificados, e contradições entre falas e imagens eram usadas para gerar humor. Os dois bichinhos da história, Onofre e Godofredo, por exemplo, haviam caído do caminhão do zoológico quando ele passava em frente à casa de Cebolinha. Entretanto, como essa informação não era verbalizada na versão original do desenho, as crianças não-videntes não tinham como saber como um jacaré e uma cobra haviam ido parar embaixo da cama do protagonista. Além disso, havia certa confusão cercando a própria identidade dos bichinhos. Apesar de Onofre ser um jacaré e a reação dos outros personagens em sua presença ser de medo, Cascão e Cebolinha se referiam a ele como se ele fosse uma lagartixa. Já no caso de Godofredo, não havia qualquer menção a que tipo de animal ele seria. Somente as crianças videntes, que teriam acesso às imagens, poderiam saber que se tratava de uma cobra. Logo, o fato de as crianças terem conseguido responder quase todas as perguntas corretamente já era um indício de que o uso da audiodescrição teria auxiliado a compreensão do desenho.

Tanto a turma do matutino, quanto a turma do vespertino, haviam obtido um desempenho muito bom e a leve superioridade da turma da tarde poderia novamente ser um reflexo da maturidade do grupo. Entretanto, como durante o encontro havia-se tomado conhecimento de que os irmãos F e G possuíam o DVD em casa e já haviam assistido ao desenho, seu índice de acertos não foi atribuído ao uso da audiodescrição, mas a seu conhecimento prévio da estória. Contudo, longe de invalidar as sessões, essa informação contribuiu para que os dados colhidos junto às outras crianças fossem analisados sob uma

nova perspectiva. Podia-se agora comparar o índice de respostas de crianças que nunca haviam assistido ao desenho (A, B, H) com o de crianças que conheciam muito bem a estória e já haviam assistido ao desenho com o auxílio de sua mãe (F, G).[137]

Essa comparação permitiu observar que as crianças que haviam assistido ao desenho com o auxílio da audiodescrição (A, B, H) haviam obtido um desempenho muito semelhante ao daquelas que já conheciam a estória (F, G), e que o uso do recurso havia contribuído para um aumento significativo da performance das crianças do turno matutino.[138] A criança A havia obtido 30% de acertos na primeira sessão sem audiodescrição, ou 12.5% de acertos se as questões afetadas pela falha de redação fossem excluídas. Já nessa última sessão, com audiodescrição, ela havia obtido 90% de acertos. A criança B havia obtido 60% de acertos na primeira sessão sem audiodescrição, ou 50% de acertos se as questões afetadas pela falha de redação fossem excluídas. Já nessa última sessão, com audiodescrição, a mesma criança havia obtido 90% de acertos. O desempenho de ambas, portanto, havia evoluído e tornado-se comparável ao das crianças mais maduras do turno da tarde que, na primeira sessão com audiodescrição, haviam obtido índices como 90% (G), 100% (H), e 80% (I) de acertos, ou 87.5% (G), 100% (H) e 75% (I) se as questões afetadas pela falha de redação fossem excluídas.[139]

Tabela 8 – Índice de acertos geral por criança relativo ao teste de compreensão do desenho *Chico Mico*, excluídas as questões afetadas pela falha de redação.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA					RESPOSTA CORRETA
	A	B	G	H	I	
Primeira	a	c	b	b	b	b
Segunda	b	b	c	c	a	c
Terceira	b	b	a	a	a	a
Quarta	b	b	b	b	b	b
Quinta	b	a	c	c	a	c
Oitava	a	b	b	b	b	b
Nona	a	c	c	c	c	c
Décima	a	b	a	b	b	b
ÍNDICE DE ACERTOS (%)	12.5	50	87.5	100	75	

137 Ao final da sessão, a criança G afirmou que a presença da audiodescrição pré-gravada era melhor que a descrição suprida por seus familiares porque “às vezes a pessoa [que pode ajudar] está fazendo alguma coisa e não tem tempo [para descrever o desenho]”.

138 Submetendo-se o índice de acerto das crianças A e B para o desenho *Chico Mico* e para o desenho *Jacaré de Estimação* ao teste Mann-Whitney, a diferença encontrada é significativa ($p = 0.0079$). A mediana do índice de acertos da sessão do desenho *Chico Mico*, excluindo-se as questões afetadas pela falha de redação, é de 0%, enquanto a mediana do índice de acertos da sessão do desenho *Jacaré de Estimação* é de 100%.

139 A comparação entre o índice de acertos da primeira e da última sessão só foi possível porque o tipo de desafio apresentado pelos dois desenhos era semelhante. Se, ao invés dessa estratégia para avaliar o impacto da audiodescrição sobre cada grupo, se optasse pela exibição do próprio desenho *Jacaré de Estimação* com e sem o recurso, o fato das crianças assistirem ao mesmo desenho duas vezes poderia interferir no resultado final.

Tabela 9 – Índice de acertos geral por criança relativo ao teste de compreensão do desenho *Jacaré de Estimação*.

QUESTÕES	RESPOSTAS DADAS POR CADA CRIANÇA					RESPOSTA CORRETA
	A	B	F	G	H	
Primeira	c	c	c	c	c	c
Segunda	b	b	b	b	b	b
Terceira	a	a	a	a	a	a
Quarta	c	c	c	c	c	c
Quinta	c	b	b	b	b	b
Sexta	a	a	a	a	a	a
Sétima	c	c	c	c	c	c
Oitava	b	b	b	b	b	b
Nona	c	b	c	c	c	c
Décima	b	b	b	b	b	b
ÍNDICE DE ACERTOS (%)	90	90	100	100	100	

Comparando-se os índices de acertos das crianças A, B e H para o desenho *Jacaré de Estimação*, podia-se também notar que o desempenho da criança H, a mais madura, superava o das demais. Como a criança H era cega e as crianças A e B tinham baixa visão leve, esses dados confirmavam a hipótese de que o nível de maturidade das crianças, mais que o grau de sua deficiência visual, era o fator determinante para uma maior ou menor compreensão dos desenhos. Quanto mais madura fosse uma criança, portanto, mais auto-suficiente ela seria; o que não queria dizer que ela não se beneficiaria do uso da audiodescrição. Afinal, até mesmo a criança H pedia pelo recurso quando da exibição de algum desenho (“Tá com voz?”). Isso apenas significava que os benefícios da utilização da audiodescrição seriam mais pronunciados no caso de crianças que fossem menos maduras, ou seja, que fossem menos estimuladas, que tivessem um conhecimento de mundo menos amplo, que gozassem de um nível de abstração menos elevado e/ou que tivessem algum outro tipo de deficiência associada à falta de visão.

Com a realização das sessões de coleta de dados do desenho *Jacaré de Estimação*, foi encerrada a primeira etapa da pesquisa junto à audiência primária. Os encontros ocorridos até então não só haviam demonstrado a validade da audiodescrição como um instrumento para auxiliar a compreensão dos desenhos, numa proporção que iria variar a depender do tipo de dificuldade apresentado por cada obra e do nível de maturidade de cada criança; como também haviam deixado claro que tanto crianças cegas como crianças com baixa visão poderiam lucrar com a utilização do recurso.[140] Além disso, os comentários das crianças e a

140 De fato, a utilidade da audiodescrição para crianças com baixa visão, que a princípio havia sido subestimada pela pesquisadora, podia ser atestada não só pelos resultados numéricos, mas também pelo próprio comportamento das crianças. Uma delas, por exemplo, após ser apresentada ao recurso, constantemente questionava se os desenhos aos quais iria assistir contavam com audiodescrição (“Tem vozinha?”).

observação de seu comportamento durante a exibição dos desenhos levavam a concluir que a audiodescrição tornava as obras mais divertidas e deixava as crianças mais seguras e relaxadas.

Findada a primeira etapa da pesquisa, era preciso agora avaliar a segunda hipótese norteadora do trabalho.

6.3 A SEGUNDA HIPÓTESE

A segunda das hipóteses norteadoras do trabalho seria a de que as crianças teriam uma preferência por uma narração mais interpretativa, mais semelhante à contação de histórias.

Para confirmar ou refutar essa hipótese, desenhos animados foram exibidos com diferentes estilos de narração, mais neutra ou mais interpretativa, e as crianças foram questionadas quanto ao seu estilo de preferência. Os resultados obtidos nesses encontros são relatados a seguir.

6.3.1 Sessões dos desenhos *Oh, que dia!* e *O Carro Novo do Mickey*

Como não havia necessidade de aplicação de nenhum teste de compreensão, os desenhos *Oh, que dia!* [141] e *O Carro Novo do Mickey* [142] foram ambos exibidos numa mesma data, 29 de julho de 2008, em duas sessões, uma pela manhã e outra à tarde. Cinco crianças participaram da sessão no turno matutino e quatro no turno vespertino.[143] Pela manhã, havia crianças com baixa visão e cegueira. Pela tarde, apenas crianças cegas. A maioria desses alunos já havia participado de outros encontros, mas para duas crianças (J[144] e L) essa seria sua primeira sessão de coleta de dados.

---

141 O roteiro do desenho *Oh, que dia!* pode ser conferido no APÊNDICE L.

142 O roteiro do desenho *O Carro Novo do Mickey* pode ser conferido no APÊNDICE M.

143 Outras crianças estiveram presentes durante as sessões, mas como não se enquadravam na faixa etária estudada, suas respostas não foram analisadas.

144 Após ser apresentada à audiodescrição, a criança J tornou-se instantaneamente “fã” do recurso: “Ah, a gente gostou! Passa o CD [DVD] todo. Esses desenhos são especiais!”

IDENTIFICAÇÃO	TURNO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
A	Matutino	10 anos	Baixa visão leve	Congênita
B	Matutino	9 anos	Baixa visão leve	Congênita
D[145]	Matutino	9 anos	Cegueira	Congênita
J	Matutino	8 anos	Baixa visão severa	Congênita
L	Matutino	9 anos	Baixa visão severa	Adquirida
F	Vespertino	8 anos	Cegueira	Congênita
G	Vespertino	10 anos	Cegueira	Adquirida
H	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida
I	Vespertino	11 anos	Cegueira	Adquirida

Quadro 22 – Crianças participantes das sessões dos desenhos *Oh, que dia!* e *O Carro Novo do Mickey*

As obras escolhidas para o encontro eram bastante diferentes, mas representavam tipos muito comuns de desenhos animados exibidos na TV. A primeira era uma produção nacional bem curta (00:02:36) cujas falas, quase inexistentes, poderiam praticamente ser resumidas à frase “Oh, que dia malavilhoso!”. Um desenho como esse não havia sido utilizado na primeira fase da pesquisa porque sua história era contada quase que exclusivamente pelas imagens, o que tornaria a aplicação de um teste de compreensão após as versões original e audiodescrita da história um instrumento altamente tendencioso. Porém, como agora o objetivo das sessões era outro, a escassez de falas da produção garantia um peso maior para a narração e lhe permitia um maior destaque, facilitando a percepção por parte das crianças dos diferentes estilos usados.

O segundo desenho era uma produção internacional mais longa (00:08:29) que, além da dublagem, contava com uma espécie de narrador. Como a obra havia sido originalmente produzida em inglês, sempre que um texto (placas, letreiros, etc.) aparecia na tela, ele era traduzido para o português. As características dessa obra possibilitariam, então, que dois testes fossem feitos simultaneamente: os estilos de narração poderiam ser avaliados num contexto mais usual, no qual o peso das falas seria maior ou igual ao das descrições, permitindo um contraponto com os resultados obtidos para o primeiro desenho; e seria possível checar se a presença de uma segunda voz, além daquela usada para a narração das descrições, causaria algum tipo de desconforto ou dificuldade para as crianças.

Como a dinâmica das sessões seria diferente daquelas ocorridas anteriormente, procurou-se deixar claro o objetivo do encontro e os procedimentos a serem usados. Antes da exibição das obras, explicou-se às crianças que elas iriam assistir a dois desenhos e que não seriam feitas perguntas sobre as estórias. Cada desenho seria exibido duas vezes, mas a

145 Essa criança chegou atrasada e, por isso, sua participação foi mínima.

vozinha, como as crianças se referiam à audiodescrição, seria um pouco diferente em cada exibição. Elas teriam que prestar atenção à vozinha e depois dizer de qual delas elas haviam gostado mais.

Para introduzir o primeiro desenho, conversou-se brevemente sobre Cebolinha, o que levou as crianças a imitarem seu jeito especial de falar. Então, foi dito a elas que, no desenho ao qual elas iriam assistir, Cebolinha iria viver um dia bem difícil. Em seguida, o primeiro desenho foi exibido e, ao final da exibição, as crianças emitiram sua opinião sobre os diferentes estilos de narração apresentados.

Logo após essa primeira discussão, conversou-se rapidamente sobre Mickey e Minnie, e procurou-se checar se as crianças conheciam as diferentes partes de um carro. Como durante essa conversa inicial as crianças não haviam mencionado o vocabulário citado no desenho, procurou-se garantir que o significado de palavras como “capô”, “capota” e “conversível” ficasse claro para elas. Em seguida, foi dito às crianças que, na segunda história, Mickey iria encontrar-se com Minnie, mas que seu carro estava “caindo aos pedaços”. Por fim, o segundo desenho foi exibido e, ao final da exibição, as crianças novamente emitiram sua opinião sobre os diferentes estilos de narração apresentados.

Para a surpresa da pesquisadora, as crianças não conseguiram notar nenhuma diferença entre os estilos de narração apresentados, mesmo no caso do primeiro desenho, cujo tempo dedicado às descrições suplantava em muito o tempo das falas. Apesar de uma versão do desenho contar com uma narração mais neutra, mais documental, na qual procurava-se evitar a expressão de qualquer emoção; e a outra contar com uma narração mais interpretativa, na qual procurava-se usar um tom que expressasse as diferentes nuances da obra; foi necessário que um pequeno trecho do desenho fosse tocado em cada versão, um imediatamente após o outro, para que as crianças percebessem a diferença e pudessem fazer suas escolhas.

Pela manhã, as cinco crianças foram unânimes e preferiram a versão mais interpretativa. Pela tarde, duas das quatro crianças preferiram a versão mais interpretativa, uma a versão mais neutra, e outra “as duas”. Entretanto, na discussão que se seguiu para tentar esclarecer a opinião da última criança (“as duas”), todas elas concordaram que, na realidade, o estilo de narração usado não fazia muita diferença, qualquer que fosse o desenho. A narração mais interpretativa tornava a obra mais divertida. Porém, se a narração mais neutra fosse usada, não haveria problema.[146]

---

146 Pela manhã, as crianças assistiram às duas versões do primeiro desenho e a apenas uma, a mais interpretativa, do segundo. Não foi possível exibir a versão mais neutra do segundo desenho devido à agitação

Diante da dificuldade inicial apresentada por ambas as turmas para identificar os diferentes estilos apresentados, concluiu-se que a linha de raciocínio adotada pelo grupo da tarde era bastante coerente. Na verdade, o estilo de narração usado para descrever as obras parecia não ser tão importante para as crianças quanto a presença da audiodescrição em si. Desde que as obras fossem audiodescritas, a narração poderia ser neutra ou interpretativa. A maioria das crianças preferia a narração mais interpretativa porque a mesma tornava as histórias mais divertidas, mas nenhuma delas se opunha ao uso de uma narração menos expressiva.

Quanto à presença de uma segunda voz, além daquela usada nas descrições, as crianças foram unânimes ao afirmar que não haviam sentido qualquer dificuldade em acompanhar a estória. Algumas, inclusive, pareciam só ter tomado consciência de que havia dois narradores quando questionadas a respeito ("Tem outra voz? Ah, é! Quando lê o que está escrito!").[147] Já que a voz que traduzia os textos era masculina e a voz que descrevia as cenas era feminina, como aconselhado pela Norma Inglesa analisada no segundo capítulo deste trabalho, isso pode ter contribuído para dar maior clareza ao papel desempenhado por cada uma e evitado transtornos para as crianças.

Os resultados obtidos até então já haviam deixado clara a opinião das crianças quanto aos possíveis estilos de narração a serem usados. Entretanto, como nenhum teste de compreensão havia sido feito e uma das preocupações apontadas pelos profissionais do CEC seria a de que a narração mais interpretativa poderia ser confundida com um dos personagens da história, decidiu-se realizar nova sessão de coleta de dados. Dessa vez, um desenho seria apresentado para as crianças com narração interpretativa e um teste de compreensão seria aplicado para checar se esse estilo atrapalharia ou não o entendimento da história. O desenho escolhido foi *Ovos Mexidos*, uma obra cujos longos intervalos sem fala garantiam à narração bastante destaque e cuja presença de duas outras vozes masculinas, uma a mais que no caso de *O Carro Novo do Mickey*, também poderia ser testada.

---

e à baixa concentração da turma, que já apresentava sinais de cansaço. Por isso, o grupo matutino apenas opinou sobre a melhor narração para a obra *Oh, que dia!* e a presença de uma segunda voz na obra *O Carro Novo do Mickey*.

147 Vale salientar que nada foi dito às crianças sobre a função da segunda voz presente na obra. Esse comentário, portanto, é bastante revelador da *expertise* das próprias crianças com relação ao modo com que são produzidos os desenhos.

6.3.2 Sessão matutina do desenho *Ovos Mexidos*

O último encontro com as crianças, no qual foi exibido o desenho *Ovos Mexidos*,[148] ocorreu na manhã do dia 13 de agosto de 2008.[149] Três crianças estiveram presentes;[150] todas elas com baixa visão leve e congênita. Um dos alunos, a criança M, ainda não havia participado de nenhuma sessão de coleta de dados. Os demais, as crianças A e B, já estavam familiarizados com a dinâmica das sessões.

IDENTIFICAÇÃO	TURNO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
A	Matutino	10 anos	Baixa visão leve	Congênita
B	Matutino	9 anos	Baixa visão leve	Congênita
M	Matutino	9 anos	Baixa visão leve	Congênita

Quadro 23 – Crianças participantes da sessão matutina do desenho *Ovos Mexidos*

Antes da exibição do desenho, conversou-se com as crianças sobre o mundo do faz-de-conta, dando ênfase ao fato de que seus personagens só existiam na imaginação das pessoas. Em seguida, as próprias crianças deram exemplos de figuras de “mentirinha”, como cavalos que voam e o Saci-Pererê. Por fim, foi dito a elas que, na história a ser apresentada durante a sessão, elas iriam conhecer mais um desses personagens. Então, o desenho foi exibido em duas partes: a primeira até o momento em que os casais deixam os filhotes nos ninhos (00:04:58) e a segunda a partir daí até o final (00:08:48). Após a exibição da primeira parte, foram feitas as sete primeiras perguntas do questionário de compreensão (APÊNDICE O). Após a exibição da segunda parte, foram feitas as perguntas restantes.

Diferentemente dos encontros realizados na primeira fase da pesquisa, nos quais questionários de múltipla escolha haviam sido desenhados para averiguar a compreensão das

148 O roteiro do desenho *Ovos Mexidos* pode ser conferido no APÊNDICE N.

149 A exibição do desenho *Ovos Mexidos* havia sido originalmente agendada para o dia 06 de agosto de 2008, ocasião na qual haveria uma reunião de pais e mestres que concentraria todos os responsáveis no turno matutino. Como em oportunidades como essa os alunos eram dispensados dos atendimentos normais, as crianças que estivessem acompanhando seus pais estariam liberadas para participar da sessão e seria possível exibir o desenho tanto para o grupo do vespertino, quanto para o grupo do matutino, numa única manhã. Entretanto, das cerca de 20 crianças selecionadas para participar do estudo, apenas duas compareceram ao CEC nessa data e uma delas com atraso considerável. Então, devido à falta de *quorum*, a sessão foi adiada. Contudo, com a mudança do encontro para o dia 13 de agosto de 2008, data escolhida para não atrapalhar o apoio pedagógico dado às crianças, não foi possível realizar duas sessões em turnos opostos e apenas a turma do matutino assistiu ao desenho.

150 Havia duas outras crianças no grupo. Uma delas, a criança X, estava fora da faixa estudada. A outra, a criança Y, havia começado a freqüentar o CEC recentemente e vinha de um contexto familiar extremamente problemático, apresentando, inclusive, certa dificuldade para falar. Como, no caso específico dessa sessão, as conversas com as crianças foram transcritas (APÊNDICE P), a participação de ambas foi registrada juntamente com a das crianças A, B e M, mas suas respostas não foram analisadas.

crianças, uma lista de questões abertas foi usada como base para o teste aplicado aos alunos. Como o objetivo central não era aferir o entendimento individual de cada criança, nem fazer comparações entre o desempenho de cada uma e sua performance em encontros anteriores, mas apenas detectar se a narração interpretativa causaria algum tipo de confusão com relação ao fio condutor da estória, enxergou-se nessa sessão uma oportunidade para testar outra metodologia de coleta de dados junto a esse público. Essa também seria uma boa ocasião para checar se as hipóteses que haviam motivado a decisão de se usar questionários de múltipla escolha, e aplicá-los da forma que haviam sido aplicados na primeira fase da pesquisa, se confirmariam.

A transcrição das respostas obtidas durante o encontro (APÊNDICE P) revelou uma grande riqueza de dados a serem analisados. Quanto ao teste de compreensão, as crianças A e M responderam satisfatoriamente a todas as perguntas do questionário e se mostraram capazes de recontar o desenho. Elas não só detinham informações-chave que comprovavam o seu entendimento da trama, como o fato de Peterkin haver trocado os ovos de todos os pássaros e, por isso, ter ficado de castigo lavando as fraldas; como também se lembravam de muitos detalhes secundários, como o instrumento tocado pelo fauno. Elas apenas não recordavam claramente as espécies de pássaros mencionados na história, mas essa era uma questão que envolvia muito mais sua capacidade de memória que de compreensão do desenho. O desempenho dessas crianças, portanto, aliado aos seus próprios testemunhos durante a entrevista, haviam refutado as hipóteses de que o emprego de uma narração mais interpretativa ou a presença de outras vozes, além da voz do narrador da audiodescrição, pudessem lhes causar algum tipo de confusão.[151]

A análise das falas dessas crianças também foi capaz de revelar reflexos interessantes do uso da audiodescrição sobre o comportamento dos alunos. A e M pareciam bastante seguros quanto a suas respostas. Ao serem questionados sobre o que os filhotinhos teriam feito ao serem deixados sob os cuidados de Peterkin, a criança M respondeu que um dos passarinhos queria “comer feijoada”, mas seu comentário foi ignorado pela pesquisadora, pois havia sido emitido simultaneamente com a resposta de outra criança para a próxima pergunta. No entanto, assim que o assunto foi retomado, M repetiu seu comentário e

151 O desempenho da criança B destoou do restante do grupo. Apesar de sua participação ativa em encontros anteriores, ela se manteve calada durante toda a sessão. Sua passividade, no entanto, não parecia ser fruto de nenhuma dificuldade para entender o enredo da história, mas um reflexo de seu humor naquela ocasião. De fato, ela havia chegado bastante atrasada para o encontro, o que também pode ter contribuído para seu silêncio, e, ao entrar na sala, não havia cumprimentado nenhum dos colegas ou emitido qualquer som, mesmo quando a pesquisadora se dirigiu diretamente a ela. Seu desempenho, portanto, foi entendido como um caso isolado e não alterou a impressão obtida através da análise do desempenho das demais crianças.

reproduziu quase que literalmente a fala presente no desenho, não se sentindo intimidado pelo fato de haver sido ignorado da primeira vez.

Do mesmo modo, ao recontar a história, a criança A disse que os pais teriam ido para os ninhos após descobrirem o responsável pela troca dos ovos. Mesmo tendo sido prontamente corrigida pela pesquisadora, mais tarde ela repetiu sua afirmação, dando a entender que havia ocorrido um mal-entendido. De fato, ao final do desenho, os pais ficavam nos ninhos e Peterkin tinha que lavar as fraldas. Aparentemente, a criança A havia apenas se adiantado às demais e narrado o final do desenho ao invés da cena imediatamente posterior à descoberta. Além disso, a criança A também havia demonstrado confiança suficiente para corrigir comentários de outros colegas, como a colocação de que não havia um canário na estória, ou a omissão do fato de que os pais haviam ido para o clube após a discussão com suas esposas.

Quanto à metodologia usada, o emprego de questões abertas lançadas ao grupo demonstrou, de fato, ser um instrumento pouco efetivo para a aferição do desempenho individual de cada criança. Durante a aplicação do questionário, os alunos pareciam trocar turnos, ou seja, quem havia permanecido calado começava a falar, e quem havia falado mais se calava para dar a vez ao próximo; sem que o fato de se permanecer em silêncio parecesse ter relação direta com o saber ou não saber as respostas. Ao serem questionadas sobre o comportamento de Peterkin, por exemplo, se ele seria quietinho ou não, somente a criança A respondeu a pergunta e disse que não. A criança M, então, complementou a pergunta e respondeu a próxima questão, dizendo que Peterkin gostava de “pegar ovo”. Ao final desse trecho, três crianças, A, M e X, responderam a questão seguinte simultaneamente e disseram que Peterkin havia trocado os ovos. Ora, como todas as três sabiam que Peterkin havia trocado os ovos, todas sabiam que ele não era quietinho, já que no desenho ele pegava os ovos para pregar uma peça. Por que, então, nem todas as crianças haviam respondido à primeira pergunta? Por que algumas haviam ficado em silêncio?

O fato é que se algum aluno isoladamente respondia a uma questão, muito dificilmente as outras crianças se manifestavam a respeito. Na maioria das vezes, só era possível colher a opinião de mais de um aluno sobre uma mesma pergunta quando eles respondiam às questões simultaneamente, quando uma pergunta direta era feita (“E você, X, acha que apareceu canário?”), ou se algum aluno mais seguro sentia a necessidade de corrigir/complementar algo colocado por outro colega. O silêncio das crianças, portanto, parecia mais o reflexo de sua própria personalidade (maior timidez, maior insegurança, etc.),

estado de espírito (mau-humor, sono, etc.), um sinal de dispersão ou desinteresse, ou o resultado dessa troca de turnos, do que de desconhecimento das respostas.

Além disso, algumas questões abertas pareciam intimidar ou estar pouco claras para as crianças, precisando ser reformuladas numa série de perguntas mais simples, algumas vezes na forma de questões de múltipla escolha, para que fossem respondidas. Ao serem questionadas sobre como seria o protagonista do desenho, por exemplo, as crianças afirmaram não saber, mas foram capazes de descrevê-lo quando se passou a lhes dar opções, como duas cores diferentes para os cabelos ou dois formatos para os pés. Do mesmo modo, quando se perguntou a elas se elas seriam capazes de recontar toda a história, elas se mantiveram em silêncio ou disseram que não, mas, em seguida, conseguiram responder a todas as perguntas feitas sobre o desenho. Havia, portanto, uma necessidade intrínseca das crianças de maior orientação, o que afetou, inclusive, o formato originalmente pensado para o questionário e tornou as perguntas mais específicas e toda a conversa mais guiada e estruturada.

Desse modo, concluiu-se que a metodologia empregada na primeira fase da pesquisa havia, de fato, sido mais apropriada, dado os objetivos específicos daquele momento. Porém, o uso de questionários nos moldes do empregado nessa última sessão não foi totalmente descartado. Havendo um modo de se garantir uma participação mais efetiva de todos os presentes, assim como minimizar a influência exercida pelo fato de uma criança poder ouvir a resposta da outra, criando-se um ambiente no qual todos estivessem confortáveis o bastante para discordar uns dos outros ou confessar não saber a resposta de uma dada questão, a utilização desse tipo de instrumento garantiria uma maior espontaneidade às respostas das crianças e uma grande riqueza de dados.

Findada mais essa etapa da pesquisa, era preciso agora avaliar a terceira hipótese norteadora do trabalho.

6.4 A TERCEIRA HIPÓTESE

A terceira das hipóteses norteadoras do trabalho seria a de que as crianças demandariam uma audiodescrição necessariamente mais explicativa, ou seja, na qual palavras/conceitos considerados difíceis ou desconhecidos fossem obrigatoriamente esclarecidos por meio de estratégias como o emprego de apostos ou exemplos.

Para confirmar ou refutar essa hipótese, observou-se a reação das crianças frente aos desenhos audiodescritos apresentados, ou seja, se as mesmas acompanhavam as histórias com facilidade, e se elas faziam perguntas acerca de algum termo desconhecido durante a

exibição dos desenhos ou da aplicação dos questionários de compreensão. As observações registradas durante as sessões de exibição dos desenhos são relatadas a seguir.

6.4.1 Primeira etapa da pesquisa junto à audiência primária

Durante a primeira fase da pesquisa, foram exibidos três desenhos: *Chico Mico*, *O Guarda-Chuva Voador* e *Jacaré de Estimação*. Como as sessões de exibição dessas obras ocorreram após a etapa de coleta de dados junto à audiência secundária, todas elas foram audiodescritas tentando respeitar o princípio da clareza, apontado por professores e responsáveis como essencial para uma boa audiodescrição. Com relação à linguagem a ser usada nos roteiros, esse princípio prescrevia que palavras desconhecidas deveriam ser usadas com moderação e que, sempre que o tempo disponível permitisse e que isso não resultasse em frases difíceis de serem processadas, essas palavras novas deveriam ser explicadas por meio de estratégias como o uso de apostos e exemplos.

Duas das obras apresentadas às crianças nesse período, *Chico Mico* e *Jacaré de Estimação*, abordavam temáticas mais familiares às crianças, como avaliações escolares e o desejo de se ter um animal de estimação, por exemplo. Esses assuntos mais cotidianos também pediam locações mais comuns (a escola, a casa, etc.), eram representados por ações mais corriqueiras (fazer uma prova, levar um bichinho para passear, etc.) e envolviam personagens bem conhecidos (a professora, a mãe, etc.). Tudo isso tornava mais fácil a tarefa de descrever esses desenhos em termos lingüísticos, já que as principais categorias de informação a serem veiculadas pelo roteiro de audiodescrição (Quando? Onde? Quem? O quê?) poderiam ser transmitidas através de uma linguagem mais usual. Como as próprias obras demandavam um vocabulário simples, os roteiros produzidos para esses desenhos não continham termos que pudessem causar estranheza às crianças e, por isso, como esperado, não foram feitas quaisquer perguntas com relação a nenhum termo usado nas descrições durante a exibição dessas histórias. A clareza desses roteiros também foi atestada pela aplicação dos questionários de compreensão, já que as crianças que tiveram contato com a versão audiodescrita dos desenhos obtiveram um desempenho superior ao daquelas que só assistiram à versão original dessas obras.

O desenho *O Guarda-Chuva Voador*, por outro lado, abordava temáticas pouco familiares às crianças, como a invenção de equipamentos de alta tecnologia e a ocorrência de um ciclone. Além disso, sua trilha original já apresentava vários desafios em termos vocabulares. A linguagem usada era recheada de termos ligados à ciência e tecnologia

("cápsula de vento", "molécula de água", etc.) e o tom de muitas falas bastante formal ("Agora eu sou um garoto completamente confiante e emancipado, e totalmente...", "Sabe, o Cascão de outrora fugiria assim como um pinto molhado, mas o novo modernético está preparado.", etc.). Essas características intrínsecas à obra influenciavam as categorias de informação a serem veiculadas pelas descrições e, por conseguinte, a redação do próprio roteiro de audiodescrição. O início da história, por exemplo, ocorria num laboratório repleto de engenhocas criadas por Franjinha, um cientista maluco mirim. Era necessário, portanto, não só descrever esse ambiente estranho para as crianças, como as próprias invenções de Franjinha e as demonstrações que ele fazia de suas criações; tarefa que exigia o uso de muitas palavras potencialmente desconhecidas para os alunos.

Como o desenho *O Guarda-Chuva Voador* havia sido apresentado aos professores e responsáveis, algumas modificações já haviam sido feitas no sentido de minimizar esse problema. Palavras consideradas difíceis pelos responsáveis haviam sido substituídas por equivalentes mais simples, e um aposto introduzido para explicar o termo "ciclone" usado em uma das descrições. Entretanto, mesmo após essas modificações, o roteiro ainda continha termos que poderiam causar estranheza às crianças, como "estabilizador", "cápsula de ferro" ou "rajada de vento", e, devido à escassez de tempo, nenhuma delas era explicada. Qual foi, então, a reação das crianças ao desenho?

Essa obra foi exibida com e sem audiodescrição numa sessão para confirmação de dados junto à turma do vespertino. As crianças mais maduras obtiveram um índice de acertos bastante significativo já na primeira exibição do desenho e não manifestaram quaisquer dúvidas quanto ao vocabulário usado. A criança mais nova, por outro lado, se beneficiou mais do uso da audiodescrição e apresentou um desempenho superior com a utilização do recurso. Uma das perguntas que ela acertou após assistir à versão audiodescrita da história foi a questão a respeito do significado da palavra "ciclone". Como inicialmente ela havia se recusado a responder à pergunta, demonstrando não saber a resposta, sua mudança de atitude pode ser atribuída à presença do aposto na versão audiodescrita do desenho. Entretanto, afora essa ocorrência, nada mais pôde ser observado durante a realização da sessão com relação à linguagem utilizada no roteiro e o comportamento dessa criança. Assim como as demais, ela também não fez quaisquer perguntas sobre o vocabulário empregado nas descrições.

Esses, porém, não foram os únicos alunos presentes à sessão. Nesse mesmo encontro, havia uma criança ainda mais nova, fora da faixa etária estudada. Ela foi a única a fazer questionamentos a respeito de termos desconhecidos, tanto durante a exibição do desenho ("O que é laboratório?" [Após ouvir uma fala na qual a palavra era empregada]),

quanto durante a aplicação do questionário de compreensão (“O que é isso?” [Após ouvir a pergunta a respeito do significado da palavra ciclone]). O fator maturidade, portanto, também parecia influenciar a necessidade de uma audiodescrição mais ou menos explicativa. Seguindo-se esse raciocínio, quanto mais madura fosse uma criança, mais amplo seria seu vocabulário, assim como mais fácil seria para ela decodificar o significado de palavras desconhecidas através do contexto. Desse modo, uma criança mais madura estaria mais apta a controlar seu nível de ansiedade e ignorar aquilo que não fosse, de fato, relevante para o entendimento da história. Ela poderia, por exemplo, reduzir expressões mais complexas como “rajada de vento” a “vento” ou “uma forma de vento”, e interpretar “estabilizador” como “algum tipo de aparelho eletrônico”. Ela também ignoraria trechos como “protetor automático de gotículas carbonizadas ao acaso e de designação genérica”, ou, a depender de sua familiaridade com obras de ficção científica, reconheceria que o papel de falas sem sentido como essa seria apenas o de dar ao desenho um ar de cientificidade.

Conversas realizadas ao final da sessão acerca da atitude tomada pelas crianças frente a eventuais dúvidas (vocabulares ou não) ajudaram a esclarecer ainda mais a questão. Dois depoimentos foram especialmente reveladores:

> H: Quando eu escutei alguma coisa que eu quero saber o que é, eu fico, quando não tem ninguém, eu fico... querendo saber o que é.
> P: E aí depois você pergunta mais tarde a alguém?
> (Acena que sim)

> P: E você, G, quando você tá assistindo o desenho que não tem vozinha, como é que você faz? Você pergunta a alguém?
> G: Pergunto.
> P: Sim. E, se não tiver ninguém, você fica nervoso? Fica assistindo...
> G: Não. Fico só escutando.
> P: Sim. E aí depois você pergunta a alguém?
> G: É.

As falas dessas crianças demonstravam que elas tinham o hábito de recorrer a outras pessoas em busca de auxílio, tanto durante a exibição, quanto após terem tido contato com os desenhos. O uso dessa estratégia, aliada ao fator maturidade, relativizava a obrigatoriedade de uma audiodescrição mais explicativa. A presença de apostos e exemplos

tornaria as crianças mais autônomas e facilitaria o entendimento das obras, especialmente no caso das crianças menos maduras. No entanto, a impossibilidade do uso dessa ferramenta, devido a limitantes como a escassez de tempo, por exemplo, não inviabilizaria a compreensão das histórias. Em último caso, as crianças poderiam contar com o apoio de "professores, pais ou dicionário", como colocado por um dos profissionais do CEC, para esclarecer suas dúvidas.

O comportamento das crianças durante as demais sessões não só ratificou essas conclusões, como forneceu exemplos para ilustrar e aprofundar algumas das colocações feitas até aqui.

6.4.2 Segunda etapa da pesquisa junto à audiência primária

Durante a segunda fase da pesquisa foram exibidos outros três desenhos: *Oh, que dia!*, *O Carro Novo do Mickey* e *Ovos Mexidos*. Se comparados às obras exibidas durante a primeira fase, os três estariam mais próximos das histórias *Chico Mico* e *Jacaré de Estimação* do que do desenho *O Guarda-Chuva Voador*, ou seja, seus roteiros não apresentavam grandes desafios em termos vocabulares e, por isso, não se esperava que as crianças apresentassem quaisquer dificuldades para acompanhar as histórias. De fato, as sessões de exibição dessas obras foram bastante tranqüilas e as crianças demonstraram entender os desenhos. No entanto, duas ocorrências bastante significativas foram registradas durante os encontros.

A primeira delas envolveu as crianças H e G. Ao final da primeira exibição do desenho *Oh, que dia!*, H questionou a pesquisadora quanto ao significado da palavra "fortaleza" e foi auxiliada não só por essa última, mas também por G:

> H: Pró, o que é fortaleza?
>
> P: Fortaleza é como se fosse um prédio bem grande, bem forte pra você ficar bem protegido; ninguém conseguir chegar em você, entendeu? É bem alto com um muro alto...
>
> G: Tipo um forte.
>
> P: É. Tipo um forte, certo?
>
> H: Só que a de Cebolinha caiu! [152]

152 Ao final da explicação, a criança H demonstrou não só ter entendido o conceito associado à palavra "fortaleza", como ter sido capaz de integrá-lo ao contexto geral da história *Oh, que dia!* Ela percebeu o efeito

Esse episódio demonstrou na prática o que as crianças já haviam deixado claro durante a sessão de *O Guarda-Chuva Voador*: diante de qualquer palavra que lhes causasse estranheza, elas buscariam ajuda. H não titubeou a pedir auxílio para esclarecer o sentido de um termo desconhecido. Ela esperou o momento propício[153] e, ao final da exibição, questionou a pessoa que considerou mais preparada para lhe dar uma resposta. No entanto, ela foi ajudada não só pela pesquisadora, que procurou definir o termo "fortaleza", mas também por outra criança, que empregou um termo equivalente para deixar mais claro o sentido da palavra.

A intervenção de G ilustrou quanto o conhecimento de mundo de cada criança as auxilia a entender os desenhos e varia de indivíduo para indivíduo. H não conhecia a palavra "fortaleza". G, por outro lado, não só conhecia a palavra e, por isso, não havia feito nenhuma pergunta ao final da exibição do desenho, como também havia sido capaz de empregar um sinônimo para defini-la. Logo, o episódio havia também servido para demonstrar o quanto é difícil saber com exatidão que palavras causarão estranheza aos potenciais espectadores de uma determinada obra. Como o conhecimento de mundo das crianças é um reflexo das experiências de vida de cada uma, crianças diferentes dominarão um número diferente de palavras/conceitos e nenhum roteiro, por mais explicativo que seja, será capaz de atender às necessidades de todas elas.

Ao se audiodescrever o desenho *Oh, que dia!*, por exemplo, havia tempo para se explicar a palavra "fortaleza", mas isso não havia sido feito porque não se esperava que as crianças sentissem dificuldade para entendê-la. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, uma das crianças mais maduras do grupo da tarde desconhecia o termo. O uso de uma audiodescrição mais explicativa, portanto, na qual palavras/conceitos considerados mais complexos ou menos usuais fossem explicados, não seria uma garantia de que nenhuma criança viesse a ter dúvidas; assim como a presença de uma ou outra dúvida por si só não constituiria algo negativo, nem impediria o entendimento da obra. A dúvida apresentada por H havia se convertido numa oportunidade de aprendizado.

Outro episódio bastante ilustrativo ocorreu antes da exibição do desenho *O Carro Novo do Mickey*, mais precisamente durante a fase de preparação para a exibição do desenho:

---

de comicidade pretendido pelo autor ao captar a ironia por trás do fato de uma fortaleza não ter sido capaz de proteger Cebolinha, mas, ao contrário, ter desabado.

153 Em geral, para que não houvesse interferência sobre os resultados, explicações só eram supridas ou questionamentos respondidos na fase de preparação para a exibição dos desenhos ou após os testes de compreensão. Quando não havia testes a serem aplicados, apenas evitava-se responder perguntas durante a exibição das histórias para que a voz da pesquisadora não se sobrepusesse ao áudio dos desenhos.

P: Vamos ver se a gente sabe aqui o nome de umas partes de carro? Vocês sabem nome de partes de carro?

G: Motor.

P: Motor. Alguém sabe mais alguma coisa?

H: Retrovisor.

G: Roda.

P: Retrovisor, roda...

G: Espelho.

I: Jante, né, pró?

P: Jante, espelho... Vocês sabem o que é o capô do carro?

G: Sei. É a parte da frente.

P: Isso. É a parte da frente. Quando eu abro o capô, eu consigo ver o motor. E vocês sabem o que é a capota do carro?

H: É a parte de trás.

P: Não.

H: É a parte de trás!

P: Não é a parte de trás. A parte de trás parece com capota, mas não é capota. Capota sabe o que é?

G: Em cima!

P: Isso. Em cima. É o teto. É o teto do carro. Tem uns carros que chamam conversível. Sabe o que é isso?

G: A capota sai.

P: Isso. Você fica sem a parte de cima.

G: Eu vi na televisão!

P: Muito bem! Então, vou tocar. O carro do Mickey é um carro conversível. A capota dele desce.

I: E sobe depois.

P: Isso. Sobe e desce quando você quiser. Quando tá com calor, abaixa. Quando tá chovendo, você pode subir.

Essa discussão, ocorrida antes da exibição do desenho, tinha como objetivo checar os conhecimentos prévios das crianças e explicar os termos “capô”, “capota” e “conversível”, caso se verificasse que as crianças não sabiam seu significado. Durante a conversa, todas as três crianças participaram, mas G destacou-se das demais. Ele conhecia os três termos e

parecia mais familiarizado com o universo automobilístico do que H e I; o que talvez pudesse ser explicado pelo fato de ele ser um menino e H e I serem meninas. Pela segurança com que ele respondeu às perguntas, se eles estivessem assistindo ao desenho sem a presença da pesquisadora e dúvidas surgissem a respeito daqueles três termos, muito provavelmente ele auxiliaria as colegas. Isso quer dizer que, mesmo sem a ajuda de professores, pais ou dicionário, as dúvidas seriam esclarecidas porque, além de poder recorrer aos adultos, as crianças também podiam recorrer umas às outras. E, já que "a troca de informações sobre o que entenderam ao assistir um filme, um programa, é acontecimento corriqueiro nas rodas de conversas nas escolas e na comunidade", como havia afirmado um profissional do CEC, essa possibilidade não poderia ser desprezada ao se analisar a obrigatoriedade de uma audiodescrição mais explicativa para as crianças.

6.5 CONCLUSÕES

As três hipóteses norteadoras do trabalho foram submetidas a testes junto às crianças. Duas parecem ter sido confirmadas e uma refutada.

A primeira hipótese, segundo a qual a audiodescrição de desenhos animados facilitaria o entendimento das obras, foi confirmada. O resultado dos testes de compreensão e os depoimentos dos alunos demonstraram que o uso do recurso auxiliava tanto crianças cegas como aquelas com baixa visão. A audiodescrição tornava as obras mais fáceis de ser entendidas e diminuía o nível de ansiedade dos espectadores, tornando sua experiência mais prazerosa e educativa. Constatou-se também que o nível de maturidade das crianças, aliado ao tipo de desafio apresentado pelos próprios desenhos, interferiam diretamente nos resultados obtidos, levando-se a concluir que os benefícios do uso da audiodescrição seriam mais pronunciados no caso das crianças menos maduras e das obras cujo maior número de informações-chave fosse transmitido de forma essencialmente visual.

A segunda hipótese, segundo a qual as crianças teriam preferência por uma narração mais interpretativa, mais semelhante à contação de histórias, também foi confirmada. Quando questionadas acerca do estilo de narração de sua preferência, a maioria das crianças afirmou gostar mais do estilo no qual as nuances da obra eram transmitidas pela voz do narrador do que aquele em que nenhuma emoção era transmitida. Em sua opinião, a narração mais interpretativa tornava o desenho mais divertido. No entanto, constatou-se que o estilo de narração a ser utilizado teria menor peso para as crianças do que inicialmente se supunha.

O teste de compreensão realizado também descartou a hipótese levantada por um dos profissionais do CEC de que a narração mais interpretativa pudesse causar algum tipo de confusão para as crianças. Elas não só demonstraram ser capazes de diferenciar as descrições das falas dos personagens, como também não apresentaram qualquer dificuldade para acompanhar desenhos que contavam com mais de um narrador, se as vozes usadas eram de sexos opostos.

A terceira hipótese, segundo a qual as crianças demandariam uma audiodescrição **necessariamente** mais explicativa, foi refutada. A reação dos alunos aos textos audiodescritos revelou a importância do princípio da clareza, que limitava o emprego de palavras/conceitos estranhos às crianças, e prescrevia o uso de apostos e exemplos para explicá-los sempre que possível. No entanto, apesar do respeito a esse princípio garantir maior inteligibilidade aos textos e autonomia aos espectadores, constatou-se que fatores de ordem prática, como a escassez de tempo e o fato de cada criança dominar um número diferente de palavras/conceitos, interferiam em seu alcance. Nenhum roteiro, por mais explicativo que fosse, seria capaz de sanar cada uma e todas as dúvidas da totalidade dos potenciais espectadores de um desenho animado. Além disso, como as crianças tinham o hábito de recorrer à ajuda dos adultos e de conversar a respeito do que assistiam umas com as outras, dúvidas poderiam ser esclarecidas com professores e responsáveis, ou até mesmo com outras crianças mais maduras. A presença de um ou outro termo desconhecido, portanto, não só não inviabilizaria a compreensão da obra, como se transformaria numa oportunidade de aprendizado na qual a criança não-vidente seria desafiada a buscar o significado desses termos, como acontece com qualquer outra criança.

Logo, a audiodescrição para o público infantil não seria necessária e obrigatoriamente mais explicativa, e sim exigiria do tradutor um maior cuidado com a escolha do vocabulário a ser usado. Termos menos usuais deveriam ser empregados com parcimônia, mas sua presença seria saudável, mesmo quando explicações não pudessem ser inseridas. O equilíbrio precisaria ser encontrado para que o potencial das crianças não fosse subestimado e elas pudessem ser estimuladas a ampliar seu conhecimento de mundo, sem que com isso a clareza do roteiro fosse comprometida.

6.6 OBSERVAÇÕES RELEVANTES

O foco da pesquisa de recepção realizada e aqui descrita era a investigação da contribuição da audiodescrição para o aumento da compreensão dos desenhos animados por parte das crianças, sua possível preferência por uma narração mais interpretativa, e sua necessidade de uma descrição mais explicativa. Entretanto, durante a realização do estudo, foi possível não só confirmar ou refutar as hipóteses levantadas acerca dessas questões, como também colher uma série de outras informações a respeito das necessidades e preferências das crianças quanto a outros aspectos da audiodescrição de desenhos animados. Além disso, o próprio processo de redação dos roteiros levantou questões relevantes para uma melhor adequação do produto final a seu público alvo. Essas observações, não previstas na pesquisa e colhidas junto às crianças durante a exibição das histórias ou resultantes da roteirização dos desenhos, foram reunidas nesta seção e envolvem questões como a descrição dos personagens, a preservação dos efeitos sonoros, a sincronia das descrições com as imagens sendo exibidas e o uso de adjetivos. O objetivo de sua apresentação é, mais do que o relato de respostas prontas para os problemas encontrados, uma oportunidade de reflexão sobre a complexidade da audiodescrição de desenhos animados para crianças, e a exposição de algumas das questões a serem investigadas por estudos posteriores.

No caso da descrição dos personagens, por exemplo, ao se redigir os roteiros procurou-se mencionar seu vestuário e aparência física sempre que esse tipo de informação contribuísse para um melhor entendimento da história ("Chico pega no sono e o macaco sai do armário com uma roupa igualzinha a dele, camisa amarela e calça azul. Ele põe o chapéu de palha de Chico na cabeça e sai do quarto."),[154] ou que se tratasse de um personagem principal desconhecido ("Peterkin /pɛtɛrpũ/ tem cabelos vermelhos, olhos azuis, orelhas pontudas e corpo de bode da cintura para baixo, com rabo, pernas peludas e cascos no lugar dos pés.").[155] Cores foram incluídas, como recomendado pela Norma Inglesa, e a curiosidade exibida pela criança I nesse sentido confirmou a importância dessa prática: "O carro do Mickey é que cor, pró?".

No entanto, personagens considerados de domínio público, ou seja, bastante conhecidos e populares, como Cebolinha ou Cascão, não foram descritos. Nesse caso, procurou-se priorizar o tempo disponível para a transmissão de informações ligadas ao

154 O roteiro completo do desenho *Chico Mico* pode ser conferido no APÊNDICE H.
155 O roteiro completo do desenho *Ovos Mexidos* pode ser conferido no APÊNDICE N.

desenrolar da trama, ao invés de usá-lo para descrever personagens com os quais as crianças demonstravam familiaridade. Contudo, uma pergunta feita pela criança H durante a sessão do desenho *O Carro Novo do Mickey* levantou questionamentos quanto a essa decisão: "Ele [Mickey] é um a ratinho e ela [Minnie] também?".

Apesar de demonstrar certa familiaridade com os personagens, a criança H ainda não estava totalmente segura quanto ao fato de Mickey e sua namorada Minnie serem dois ratinhos. Quantas das crianças não-videntes pertencentes ao público alvo de um desenho como aquele teriam esse mesmo tipo de dúvida? Apesar de muitas conhecerem a *Turma da Mônica* e as características de seus integrantes, quantas dessas crianças estariam familiarizadas com a aparência física desses personagens e saberiam que Franjinha é loiro, que Cebolinha só tem cinco fios de cabelo, ou que o coelhinho da Mônica é azul? Esse tipo de informação deveria ser incluído no roteiro de todo desenho audiodescrito? E no caso dos desenhos de curta-metragem da TV, como *Chaves* ou *Bob Esponja*, que são geralmente parte de uma série exibida durante um período considerável de tempo? Somente os primeiros episódios deveriam contar com descrições? As descrições deveriam ser mais detalhadas nos primeiros episódios, mas também deveriam ser incluídas nos demais? Talvez nenhuma dessas opções fosse a mais adequada e a melhor solução fosse tentar incluir descrições detalhadas de tempos em tempos, levando-se em conta que novas crianças poderiam começar a assistir às séries a qualquer momento. No caso de DVDs, a solução talvez fosse a inclusão de uma faixa a mais, como um bônus, para a descrição dos personagens. No entanto, essa medida geraria custos adicionais.

Outra questão a ser considerada é o número de vezes em que menções à descrição física dos personagens deveriam ser feitas num mesmo episódio. Não se pode esquecer que uma menção feita uma única vez em nada garante que as crianças que tiveram contato com a obra se recordarão dela, especialmente devido ao número de informações que elas precisam processar para acompanhar a história. A pergunta da criança I sobre o carro do Mickey, por exemplo, foi feita após a exibição do desenho, no qual havia uma descrição do automóvel logo no início da história ("Seu carro, um velho conversível vermelho, está caindo aos pedaços.").[156] Seria recomendável, portanto, que, além de incluir descrições ao longo das séries, se reforçasse esse tipo de informação dentro de um mesmo episódio? Quantas vezes? O quão importante seriam essas descrições para as crianças? O que priorizar no caso de escassez de tempo? A cor dos olhos, cabelos e pele, ou o vestuário, por exemplo?

---

156 O roteiro completo do desenho *O Carro Novo do Mickey* pode ser conferido no APÊNDICE M.

Quanto à questão dos efeitos sonoros, durante a exibição dos desenhos observou-se que eram eles os maiores responsáveis pela comicidade das obras. As crianças riam ao ouvir os barulhos de choques, quedas, mordidas, etc., mesmo quando esses efeitos não eram literais e elas estavam assistindo à versão sem audiodescrição das estórias, ou seja, mesmo sem ter certeza do que de fato aqueles sons estariam representando, elas os consideravam engraçados.[157]

Uma das histórias que mais causaram risos foi o desenho *Oh, que dia!*. A obra, originalmente pensada para tirar proveito desse efeito de comicidade causado também em crianças videntes, praticamente não tinha falas e era repleta de efeitos de áudio para fazer rir, ou para ilustrar o desenrolar da trama. Ao se audiodescrever a história, portanto, procurou-se preservar ao máximo esses sons, encaixando as descrições entre eles, e explicando efeitos não literais para que seu sentido se tornasse claro.

00:01:28 **Ele cai num buraco. Depois de sair do buraco, ele tem uma idéia e desaparece correndo.**

Cebolinha: Aah!

(Som de Cebolinha correndo)

00:01:40 **Ele volta com uma pá e uma picareta e começa a cavar.**

(Som de Cebolinha cavando)

00:01:50 **O buraco fica enorme e Cebolinha suado. Ele limpa o suor da testa com um lenço e vai buscar madeira. Com um serrote, ele corta a madeira em pedaços.**

(Som do serrote) [158]

157 Como as crianças já estavam habituadas a assistir desenhos, elas sabiam que cenas engraçadas eram geralmente acompanhadas por efeitos sonoros. Talvez essa fosse a explicação para os risos no caso dos efeitos não literais da versão original das obras. Vale lembrar que se entende por efeitos não literais aqueles que não correspondem a sons encontrados no mundo real e, portanto, que não são facilmente reconhecíveis pelas crianças. Ao contrário de um toque de celular ou da batida de uma porta, efeitos não literais não apresentam uma correspondência direta com as imagens que procuram ilustrar. O “plim, plim” usado para representar o andar de um guarda-chuva é um exemplo desse tipo de efeito.

158 O roteiro completo do desenho *Oh, que dia!* pode ser conferido no APÊNDICE L.

No caso das cenas de humor, sempre precedidas pela frase “Oh, que dia malavilhoso!” e seguidas de um som para representar algum incidente, as descrições foram inseridas somente após os efeitos de áudio. Tentou-se, inclusive, realçar a comicidade desses trechos do desenho, criando certo suspense através do emprego do bordão “De repente...” para introduzi-los. O resultado alcançado foi muito positivo e as crianças divertiram-se bastante durante a exibição da obra.

> 00:00:05 **Um lindo dia. O sol brilha. Um passarinho azul passa voando e cantando pelo Cebolinha, que está na rua perto da janela da casa da Magali.**
>
> Cebolinha: Oh, que dia malavilhoso!
>
> (Som da Magali jogando uma bacia da água pela janela)
>
> Magali: Desculpe, Cebolinha. Foi sem querer.
>
> 00:00:24 **Magali joga uma bacia de água pela janela e acerta Cebolinha. Ele vai embora encharcado e chateado. Depois de andar um pouco e mais calmo, ele chega num terreno baldio. De repente...**
>
> Cebolinha: Oh, que dia malavi... Oooh!
>
> (Som de uma bola atingindo Cebolinha)
>
> Amigo do Cebolinha: Desculpe, Cebolinha. Foi sem querer.
>
> 00:00:46 **Ele é atingido no rosto por uma bola de basquete e cai no chão. Ele levanta irritado, ajeita a roupa e vai embora novamente. Mais adiante, um passarinho rosa passa por ele voando. Ele olha e sorri. De repente...**
>
> Cebolinha: Oh, que dia malavilho...
>
> (Latidos)
>
> Cebolinha: Oooh, aaaiiiii!
>
> Outro amigo do Cebolinha: Desculpe, Cebolinha, mas a coleira arrebentou.
>
> 00:01:12 **Cebolinha desce da árvore onde subiu para fugir do cachorro. Ele está desconfiado.**

A preservação dos efeitos sonoros, como recomendado pela Norma Inglesa e pelo documento do RNIB (*Audio Description for Children*), é de fundamental importância. Vale salientar, entretanto, que existem diferentes tipos de efeitos sonoros, como os denominados de efeitos *hard* e os sons de fundo, e a experiência com as crianças demonstrou que nem todos

eles devem ser tratados da mesma forma. Segundo Roos (2009), os sons de fundo, como o próprio nome já deixa claro, são aqueles que criam a ambiência das cenas. Eles são geralmente bem sutis, às vezes quase imperceptíveis. Os efeitos *hard*, por outro lado, são mais altos e nítidos, como batidas de porta ou explosões, por exemplo.

Nos desenhos, observou-se que muitas das falas dos personagens são sobrepostas aos sons de fundo, enquanto que, no caso dos efeitos *hard*, elas geralmente se intercalam a eles. São principalmente esses últimos, portanto, os quais precisam ser preservados intactos. Se informações importantes precisarem ser transmitidas, os efeitos *hard* podem ser transformados em sons de fundo, diminuindo-se o volume da trilha original em relação à descrição que precisa ser inserida. O ideal, entretanto, é que esse tipo de operação seja usada com parcimônia, mesmo que para tanto seja necessário se utilizar de estratégias como a divisão de uma mesma descrição em duas partes:

00:01:11 **Casa do Mickey. Ele desce as escadas cantarolando...**

(Mickey cantarolando)

00:00:18 **...e liga para a Minnie.**

(Som de teclas sendo discadas)

Entretanto, como o tempo disponível para a inserção de descrições é curto e a quantidade de informações a ser transmitida, em geral, bem maior do que esse tempo comportaria, nem sempre é possível preservar todos os efeitos *hard*. Estudos para determinar com mais precisão que critérios deveriam ser seguidos no momento de se escolher quais deles preservar e quais transformar em sons de fundo poderiam ser bastante úteis.

Dados interessantes também foram colhidos a respeito de outra questão: a sincronia, ou melhor, a falta de sincronia entre as descrições e as imagens. Duas ocorrências foram registradas durante o estudo a esse respeito. A primeira durante uma sessão do desenho *Chico Mico* e a segunda durante a exibição do desenho *O Carro Novo do Mickey*. Em ambos os casos, entretanto, concluiu-se que o leve desconforto provocado havia sido fruto da pouca familiaridade das crianças com a dinâmica da audiodescrição, que permite a inserção de descrições tanto antes, quanto depois que a ação, de fato, ocorre.

No caso do primeiro desenho, havia uma cena na qual o macaco fugia da escola e, logo em seguida, encontrava Rosinha, a namorada de Chico. No entanto, não havia tempo disponível para descrever a cena anterior, na qual a professora beijava o macaco e se pendurava no lustre antes de ele fugir da sala, e, ao mesmo tempo, introduzir a chegada de um novo personagem na história, nesse caso, Rosinha. Então, optou-se por descrever o encontro de Rosinha e do macaco, aproveitando para explicar de quem era a nova voz presente no desenho, após a primeira fala da menina:

> Professora: Chico Bento, sai já de cima dessa carteira ou então eu vou ... (Gritos) Esta foi a gota d'água. Espere um pouco. Chico, você tirou um dez! (Som de um beijinho) Pessoal, ele tirou um dez! Um dez! (Gritos de alegria)
>
> 00:04:22 **A professora dá um beijinho no macaco e até se pendura no lustre. Ele foge pela janela.**
>
> Rosinha: Chico! Nossa cê tá diferente hoje! Mais bunito, sei lá. Se ocê não fosse tão tímido, eu ia te dá um beijinho.
>
> 00:04:37 **O macaco beija Rosinha, a namoradinha do Chico, na boca.**

Entretanto, assim que a voz de Rosinha pôde ser ouvida, a criança H questionou de quem se tratava, não esperando sequer o tempo mínimo necessário para ouvir a descrição. Como outras vezes, em outros desenhos, novos personagens foram apresentados do mesmo modo e nenhum questionamento foi feito desde então, atribuiu-se esse comportamento à pouca familiaridade dessa criança com a audiodescrição. *Chico Mico* foi o primeiro desenho audiodescrito a que ela assistiu e, portanto, ela ainda não estava habituada a esperar e checar se a resposta a um questionamento estaria contemplada no roteiro. Sua reação natural foi a de recorrer à velha estratégia de fazer perguntas sobre informações obscuras no exato momento em que as dúvidas ocorriam.

O caso da criança X foi um pouco diferente. Ao contrário da criança H, X tinha baixa visão leve e não chegou a fazer qualquer pergunta. Seu semblante de surpresa ao ouvir a descrição acerca do controlador climático do novo carro do Mickey foi que denunciou a existência de algum problema.

> 00:04:03 **Cada vez que Mickey aperta um botão diferente, o clima dentro do carro muda. Aparece fogo, nuvens escuras com raios e chuva, um vento super forte, neve... O sinal fica vermelho e ele pára novamente ao lado da mesma motorista. Parte do carro está coberta de gelo. Tremendo e sem graça, ele dá uma desculpa.**

O problema é que descrições e imagens não coincidiam e, enquanto se ouvia que Mickey havia parado no sinal vermelho, o que se via eram as mudanças climáticas mencionadas anteriormente. Nada mais natural, portanto, do que sua reação de estranhamento. No entanto, logo em seguida, quando a mesma criança se viu diante de outros trechos do desenho em que situações semelhantes ocorriam, sua reação foi diferente. A falta de sincronia foi aceita com maior naturalidade, demonstrando que o hábito de assistir desenhos audiodescritos poderia, eventualmente, sanar problemas a esse respeito. [159]

Aparentemente, o desconforto gerado é maior quando imagens e descrições não coincidem, como no exemplo do controlador climático citado anteriormente, do que nos casos de meras antecipações ou atrasos, nos quais informações são simplesmente veiculadas com antecedência, ou explicações apresentadas após as cenas a que se referem (vide exemplo do desenho *Chico Mico*). De fato, nenhuma das crianças participantes do estudo demonstrou qualquer desconforto durante a exibição do desenho *Jacaré de Estimação*. Nessa estória, devido à escassez de pausas entre os diálogos e da presença de alguns poucos trechos mais longos nos quais descrições mais detalhadas podiam ser inseridas, blocos inteiros de cenas foram antecipadas numa espécie de pequeno resumo do que seria exibido a seguir:

> 00:02:37 **Ele leva outra mordida ao tentar dar um pedaço de sanduíche ao bichinho. O tempo passa e Onofre vai crescendo. O jacaré fica tão grande que não cabe mais embaixo da cama e derruba Cebolinha sempre que tenta se enfiar ali. Certo dia, Cebolinha resolve apresentar Onofre para todo mundo. Ele põe uma coleira no bicho e sai para passear.** [160]

---

159 A reação da criança também pode ter sido influenciada pelo fato da falta de sincronia das demais descrições do desenho ser mais branda que a do exemplo do controlador climático. Nesses casos, apesar de descrições e imagens não coincidirem, o lapso de tempo em que isso ocorria era bem menor, o que quer dizer que aquilo que era descrito passava a ser exibido na tela mais rapidamente.

160 O roteiro completo do desenho *Jacaré de Estimação* pode ser conferido no APÊNDICE J.

Além disso, devido ao tempo exíguo para a apresentação dos bombeiros e a explicação de como eles teriam entrado na trama, a versão audiodescrita da história fazia menção a esses personagens muito antes de eles entrarem em cena. Logo que Onofre era apresentado à mãe de Cebolinha, as crianças eram informadas de que ela havia ido procurar os bombeiros. Na versão original, em contrapartida, essa informação só era revelada quase dois minutos depois, quando a mãe de Cebolinha reaparecia na história já acompanhada dos bombeiros.

Outro exemplo de antecipação bem aceito pelas crianças foi o uso dos créditos iniciais do desenho *Ovos Mexidos* para a descrição do personagem principal. O desenho não havia nem sequer começado quando as crianças foram apresentadas ao fauno, com direito a detalhes que muito dificilmente poderiam ter sido incluídos se o momento da exibição dos créditos iniciais não tivesse sido escolhido para esse fim.

De modo geral, se informações relevantes precisavam ser transmitidas, mas não havia tempo para incluí-las em suas respectivas descrições, optou-se pela estratégia da antecipação. A intuição de que a antecipação pudesse causar menor desconforto, uma vez que as crianças não precisariam esperar para que cenas obscuras fossem esclarecidas, pode ter motivado essa escolha. Qualquer que seja a explicação, o fato é que poucas foram as ocasiões, com exceção dos incidentes ocorridos com Cebolinha no desenho *Oh, que dia!* e uma ou outra ocorrência nas demais histórias, em que atrasos ocorreram. Apesar da resposta positiva das crianças, estudos precisam ser feitos para saber se, de fato, a antecipação deve ser, preferencialmente, o procedimento a ser adotado. Como a questão do hábito parece influenciar a reação das crianças com respeito à falta de sincronia, como observado nos casos das crianças H e X citados anteriormente, o estabelecimento de algum tipo de padrão pode ser útil.

A última questão a ser discutida nesta seção se refere ao uso de adjetivos. Segundo o princípio da objetividade apresentado no segundo capítulo, o ideal seria que somente o que pudesse ser visto fosse descrito, o que tornaria o emprego de adjetivos para retratar emoções, ou qualificadores de caráter mais subjetivo, como “bonito” e “lindo”, não muito aconselhável. Segundo esse princípio, ao invés de simplesmente dizer que Cebolinha está “desconfiado”, o mais apropriado seria dizer que ele “olha de rabo de olho de um lado para o outro”. Do mesmo modo, ao invés de dizer “um lindo dia”, o melhor seria dizer “Céu azul. O sol brilha”.

Entretanto, a realidade é que a substituição de adjetivos por descrições como as propostas anteriormente apresenta dois problemas. Por um lado, essa não é uma solução muito prática, já que as frases tornam-se mais longas. Por outro, ela também não atende a

função educativa da audiodescrição. Se um dos benefícios do recurso para o público infantil é o de informá-lo a respeito da linguagem corporal e da cultura visual, a associação de adjetivos a esse tipo de descrição pode aumentar sua eficiência. O melhor, nesse caso, seria dizer "Cebolinha, desconfiado, olha de rabo de olho de um lado para o outro", ou "Um lindo dia. Céu azul. O sol brilha.",[161] o que geraria frases ainda mais longas. O que fazer, então?

Duas estratégias poderiam ser utilizadas. Quando possível, as descrições poderiam ser, de fato, associadas a adjetivos:

> 00:01:35 **Enquanto as mamães chocam os ovos, os papais, nervosos, andam de um lado para o outro num galho da árvore. Pertinho dali, um sapo se aproxima de Peterkin e ele, logo, pega sua flauta e começa a tocar para abusar o bichinho.**
>
> 00:08:18 **Os papais saem correndo atrás do Peterkin. À noite, cada casal está feliz em seu ninho com seu próprio filhotinho. É uma linda noite de lua cheia. Já o Peterkin está de castigo lavando as fraldas de todos os bebês.**

Outra opção seria o uso de construções mais curtas em que descrições, adjetivos, falas e efeitos sonoros reforçassem o sentido uns dos outros devido à contigüidade:

> 00:07:42 **Mickey chega à loja horas depois. No lugar onde deixou seu antigo carro, ele só encontra uma mancha de óleo no chão. Ele fica triste.**
>
> (Suspiros)
>
> Mickey: É, você podia até ser uma sucata velha, mas sabe você era uma incrível sucata velha.
>
> 00:07:59 **Ele põe as mãos nos bolsos, encolhe os ombros e senta no chão.**

161 Dias nublados e frios não são, em geral, considerados bonitos pelos videntes. No caso desse último exemplo, o adjetivo cumpriria a função de informar a criança não-vidente o que, na cultura visual, se entende como sendo um lindo dia.

O uso de adjetivos talvez seja um dos diferenciais entre a audiodescrição feita para crianças e aquela feita para adultos. Se os adultos têm um conhecimento de mundo maior e já estão mais familiarizados com a linguagem corporal e a cultura visual, vários adjetivos podem ser dispensados. Já no caso das crianças, que estão ainda em formação, talvez as descrições precisem ser mais explícitas e os adjetivos cumpram um importante papel nesse sentido. Eventualmente, se o hábito de assistir materiais audiodescritos contribuir, de fato, para educar as crianças com relação à cultura visual, elas se tornarão mais independentes e demandarão descrições mais enxutas com relação ao uso de adjetivos. Todas essas suposições, entretanto, precisam ser testadas através de pesquisas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica cujo escopo é tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas cegas ou com baixa visão. Trata-se de um processo intercultural complexo e assimétrico que requer do tradutor familiaridade com o universo da deficiência visual, especialmente no caso de produtos destinados ao público infantil.

Ao se audiodescrever para crianças, adultos videntes traduzem obras para crianças não-videntes, obras essas originalmente produzidas por adultos videntes para crianças videntes. Logo, a adequação do produto final dependerá de quão bem se conheça essa criança com deficiência visual e suas preferências para que se produzam obras que despertem seu interesse e atendam suas reais necessidades. Para tanto, é preciso que se dê voz a essa criança para que ela possa se manifestar a respeito do assunto. Pesquisas de recepção são instrumentos extremamente úteis para esse fim, mas, de acordo com o que se pôde observar durante a realização deste estudo, o trabalho com crianças requer cuidados especiais.

Em primeiro lugar, é preciso criar uma ambiência na qual a criança sinta-se à vontade e seja estimulada a falar. Além disso, como esse público tem uma propensão maior à "cola", é preciso esclarecer o objetivo da pesquisa para que a mesma não seja confundida com um teste, nem qualquer tipo de jogo, e a criança expresse seus pontos de vista sem receio, especialmente quando sua opinião for diferente da dos demais. É necessário também estar preparado para lidar com o fato de que, diferentemente dos adultos, a falta de visão em crianças costuma estar associada a uma série de outras deficiências, o que torna o trabalho com essa faixa etária ainda mais delicado.

Em segundo lugar, deve-se lembrar que o público infantil tem características próprias que fatalmente influenciarão a metodologia a ser usada. Uma criança tende a se dispersar mais facilmente que um adulto, por exemplo, e seu nível de abstração é bem menor. Além disso, deve-se também ter em mente que o instrumento a ser utilizado vai variar a depender do objetivo a ser alcançado. A experiência adquirida durante este estudo apontou que o uso de questões abertas lançadas ao grupo oferece grande riqueza de dados. Entretanto, se o objetivo é checar o nível de compreensão e o desempenho individual de cada criança, questionários de múltipla escolha parecem ser a melhor opção. A metodologia aqui desenvolvida para a aplicação desse tipo de questionário mostrou-se bastante útil, mas é necessário que aprimoramentos sejam feitos e que outros estudos também a utilizem e testem.

Por fim, como a literatura infantil tem duas audiências distintas, não se pode esquecer de ouvir aqueles adultos que convivem mais diretamente com essas crianças e que, em última instância, têm a palavra final com relação aos produtos que elas consomem. Professores e responsáveis, por exemplo, são instâncias mediadoras da recepção infantil e beneficiários indiretos da audiodescrição. Sua opinião é relevante e seu envolvimento fundamental para o sucesso de pesquisas de recepção junto ao público infantil. Se os mesmos não forem devidamente conscientizados da importância de estudos dessa natureza, muito dificilmente as crianças serão liberadas para a participação na pesquisa ou trazidas para as sessões.

Ao colher a opinião desses informantes, é preciso atentar para seu nível educacional. A experiência com os responsáveis pelas crianças atendidas pelo ICB demonstrou que o registro escrito de suas respostas talvez não seja o modo mais apropriado de coleta de dados junto a esse público. A clientela do ICB é formada por famílias muito carentes. Além de baixo poder aquisitivo, elas têm pouca escolaridade. Contudo, a realidade de outras instituições de atendimento a crianças com deficiência visual espalhadas pelo país pode ser diferente. Cada caso precisa ser avaliado individualmente.

Quanto aos resultados obtidos através da pesquisa de recepção relatada neste trabalho, de modo geral, tanto os responsáveis quanto os profissionais do CEC mostraram-se bastante receptivos à audiodescrição de desenhos animados. Em sua opinião, o recurso não só torna os desenhos mais fáceis de ser entendidos, como também traz uma série de outros benefícios ao público infantil, como, por exemplo, o aumento de seu vocabulário, a sua socialização, uma experiência mais prazerosa e educativa com o meio audiovisual, e uma sensação de maior inclusão e autonomia. Entretanto, a maioria desses informantes não demonstrou ter familiaridade com a audiodescrição ou conhecimento da legislação a respeito, o que reforça a necessidade de divulgação do recurso entre os interessados para que essas pessoas possam se organizar e lutar por esse direito garantido por lei.

A reação das crianças participantes do estudo às obras audiodescritas também foi positiva. Durante as sessões de exibição dos desenhos animados, pôde-se observar que o uso do recurso tornou as estórias mais divertidas e deixou as crianças mais seguras e relaxadas. Quanto às três hipóteses norteadoras do trabalho, verificou-se que duas delas se confirmaram. A audiodescrição auxiliou a compreensão das estórias exibidas e as crianças, de fato, tiveram preferência por um estilo de narração mais interpretativo, ou seja, um estilo no qual as diferentes nuances do enredo (humor, suspense, aventura, etc.) são transmitidas pela voz. Contudo, o emprego de uma descrição necessariamente mais explicativa foi descartado.

Apesar do princípio da clareza apontado por pais e professores dever ser respeitado, o uso de um ou outro termo desconhecido mostrou-se saudável, uma vez que essa medida estimularia os espectadores a buscarem ajuda junto a pais, professores, ou outras crianças mais maduras.

Para os fins deste trabalho, o nível de maturidade de uma criança deve ser entendido como uma combinação de diversos fatores, como a faixa etária, o conhecimento de mundo, a capacidade de abstração e o nível de estímulos recebido por cada indivíduo. Durante a realização do estudo, observou-se que o nível de maturidade de uma criança, associado ao tipo de dificuldade apresentado por cada obra, parece ser, mais do que o grau de deficiência visual de uma criança, o fator determinante para uma maior ou menor compreensão dos desenhos. Isso quer dizer que os benefícios do uso da audiodescrição parecem ser maiores no caso de crianças menos maduras e/ou no caso de obras cujo maior número de informações-chave sejam transmitidas de maneira essencialmente visual.

Apesar de bastante promissores, antes de serem generalizados, os resultados obtidos nesta pesquisa precisam ser confirmados por estudos semelhantes realizados junto a instituições de apoio a crianças com deficiência visual situadas em outras regiões do país, assim como por pesquisas de caráter quantitativo. Na realidade, muito trabalho precisa ser feito antes que um modelo brasileiro de audiodescrição para o público infantil seja criado.

No caso da audiodescrição de desenhos animados, várias questões precisam ser ainda investigadas, entre elas, a descrição dos personagens, a preservação dos efeitos sonoros, a sincronia das descrições com as imagens sendo exibidas e o uso de adjetivos. No entanto, os estudos não podem restringir-se a esse gênero, é preciso também entender como outros diversos tipos de programas infantis oferecidos pela televisão brasileira serão descritos. Além disso, a faixa etária estudada precisa ser ampliada. Afinal, é de se supor que os interesses, necessidades e preferências de crianças de 0 a 4 anos, de 5 a 7 anos, e de 8 a 11 anos sejam muito diferentes.

A audiodescrição, portanto, se constitui num campo extremamente fértil para pesquisas. Espera-se, então, que este trabalho tenha não só contribuído para o delineamento dos primeiros parâmetros para a construção de um modelo de audiodescrição que leve em consideração a realidade brasileira, mas também que o mesmo possa servir como um estímulo a pesquisas na área e como um argumento a favor da efetiva implantação do recurso no país.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, José Maria C. Ver, oír y…aplaudir. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p.107-111. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

AMARAL, Ligia A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 3-12, 1996 apud BATISTA, Cecília G.; ENUMO, Sônia Regina F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C.S. (Org.). **Olhares diversos:** estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UEFS, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Capes, Proin, 2000, p. 157-174.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. **UNE 153020**: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. Madrid, 2005. 12p apud VERCAUTEREN, Gert. Practical guidelines for audio description: a comparative analysis. In: MUTRA: audiovisual translation scenarios, 2006, Copenhagen. **Abstracts**... Copenhagen: University of Copenhagen, 2006. p.79-85.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290:** acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, 2005. 10p. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2006.

AUDIO DESCRIPTION COALITION. **Standards for audio description and code of professional conduct for describers**: based on the training and experience of audio describers and trainers from across the United States. [S.L.]: Audio Description Coalition, 2007. Disponível em: <http: //audiodescriptioncoalition.org>. Acesso em: 05 out. 2007.

AUDIO DESCRIPTION FOR VISUALLY IMPAIRED PEOPLE, 2007, Guildford. **Towards an interdisciplinary research agenda**. Disponível em: <http://www.ias.surrey.ac.uk/reports/AUDIO-report.html>. Acesso em: 13 dez. 2008.

AZAMBUJA, Roseli S. A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil. In: SOUSA, Mauro W. de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.123-133.

AZENHA JR., João. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v.9, p.367-392, 2005.

BADIA, Toni; MATAMALA, Anna. La docencia en accesibilidad en los medios. **TRANS -** Revista de Traductología, Málaga, n. 11, p. 61-71, 2007.

BASSOLS, Margarida; SANTAMARIA, Laura. Las indicaciones lingüísticas para la audiodescripción en inglés, en español y en catalán. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p.197-209. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

BATISTA, Cecília G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v.21, n.1, p.07-15, jan./abr. 2005.

BATISTA, Cecília G.; ENUMO, Sônia Regina F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C.S. (Org.). **Olhares diversos:** estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UEFS, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Capes, Proin, 2000, p. 157-174.

BENECKE, Bernd. Audio description: phenomena of information sequencing. In: MUTRA: LSP translation scenarios, 2007a, Vienna. **Proceedings**… Vienna: Vienna University, 2007. p.1-13. Disponível em:<http://www.euroconferences.info/proceedings/proceedings.php>. Acesso em: 07 out. 2008.

BENECKE, Bernd. Audio-description and translation: a new relationship. In: MUTRA: LSP Translation Scenarios, 2007b, Vienna. **Abstracts**… Vienna: Vienna University, 2007. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/2007_abstracts.php>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BENECKE, Bernd. Audio-Description. **Meta**, Montréal, v.49, n.1, p.78-80, avril 2004. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/>. Acesso em: 04 nov. 2007.

BENECKE, Bernd; DOSCH, Elmar. **Wenn aus Bildern Worte werden – Durch Audio-Description zum Hörfilm**. München: Bayerischer Rundfunk, 2004.

BOURNE, Julian; HURTADO, Catalina J. From the visual to the verbal in two languages: a contrastive analysis of the audio description of The Hours in English and Spanish. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.175-187.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 661, de 14 de outubro de 2008. **D.O.U.**, 15 out. 2008a. Disponível em: <http://www.audiodescricao.com/acessivelportariasuspensao.htm>. Acesso em: 02 jan. 2009.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 466, de 30 de julho de 2008. **D.O.U.**, 31 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/o-ministerio/legislacao/portarias>. Acesso em: 02 jan. 2009.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 403, de 27 de junho de 2008. **D.O.U.**, 30 jun. 2008c. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/o-ministerio/legislacao/portarias>. Acesso em: 02 jan. 2009.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. **D.O.U.**, 28 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/gcs/file.asp?id=5834 >. Acesso em: 15 jun. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.762, de 27 de abril de 2006. Prorroga, por sessenta dias, o prazo previsto para expedição da norma complementar de que trata o art. 2º do Decreto nº 5.645, de 28 dezembro de 2005. **D.O.U.**, 28 abr. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5762.htm >. Acesso em: 15 jun. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.645, de 28 de dezembro de 2005. Dá nova redação ao art. 53 do Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004. **D.O.U.**, 29 dez. 2005. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5645.htm >. Acesso em: 15 jun. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 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. **D.O.U.**, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www010. dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 10 jul. 2006.

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. **D.O.U.**, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www3. dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2000/10098.htm>. Acesso em: 10 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **D.O.U.**, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2006.

BRAUN, Sabine. Audio description from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.357-372, 2007 apud REMAEL, Aline; NEVES, Josélia. A tool for social integration? Audiovisual translation from different angles. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.11-22, 2007. Disponível em: <http://www.artesis.be/vertalertolk/upload/docs/lans/LANS6_Introduction.pdf.>. Acesso em: 02 out. 2008.

CASADO, Ana B. La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación. **TradTerm,** São Paulo, v. 13, p. 151-169, 2007.

CHICO Mico. In: AVENTURAS em DVD Turma da Mônica: A Fonte da Juventude e outras histórias. Direção de Maurício de Souza. São Paulo: Maurício de Souza Produções, 2004. 1 DVD.

CLARK, Joe. **Standard techniques in audio description**. 2001. Texto publicado no site pessoal de Joe Clark. Disponível em: <http://joeclark.org/access/description/ad-principles.html>. Acesso em: 03 jan. 2009.

CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS PARA PERSONAS COM DISCAPACIDAD, 3., 2008, Barcelona. **AMADIS'08**.Disponível em: <http://www.cesya.es/estaticas/amadis07/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS PARA PERSONAS COM DISCAPACIDAD, 2., 2007, Granada. **AMADIS'07**. Disponível em: <http://www.cesya.es/estaticas/amadis07/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS PARA PERSONAS COM DISCAPACIDAD, 1., 2006, Madrid. **AMADIS'06**. Disponível em: <http://www.cesya.es/estaticas/congreso/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

COSTER, Karin De; MÜHLEIS, Volkmar. Intersensorial translation: visual art made up by words. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.189-199.

DEFININDO a cegueira e a visão subnormal. In: PORTAL DA OFTALMOLOGIA. 2004. Disponível em: <http://www.portaldaoftalmologia.com.br/home/saibamais.asp?cod=88>. Acesso em: 21 dez. 2008.

DESMET, Mieke K. T. Intertextuality / intervisuality in translation: the Jolly Postman's intercultural journey from Britain to the Netherlands. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.122-133.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. **TRANS** - Revista de Traductología, Málaga, n. 11, p. 45-59, 2007.

DÍAZ CINTAS, Jorge. **Competencias profesionales del subtitulador y del audiodescriptor**. Madrid: CESyA, 2006, 29 p. Disponível em: <http://www.cesya.es/files/documentos/informe_formacion.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Audiovisual translation today: a question of accessibility for all. **Translating Today**, London, n. 4, p. 3-5, July 2005.

CINTAS, Jorge Díaz; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007.

DINIZ, Thaís F. N. Apresentação. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: NUT, 2001, v.1, n.7, p.9-17. Disponível em: <http//www.cadernos.ufsc.br>. Acesso em: 10 jul. 2006.

DUARTE, Rosália. Crianças, televisão e valores: resultados preliminares de pesquisa. **Educação on-line**, Rio de Janeiro, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/ PRG_0599.EXE/7388.PDF?NrOcoSis=21200&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 23 dez. 2008.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.497-564, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2008.

FELS, Deborah I. et al. Comparación entre distintas formas de explicar las imágenes utilizadas en la audiodescripción de una telecomedia animada. **eNTRE dOS mUNDOS**: Revista de traducción sobre discapacidad visual, Madrid, n. 31, p. 21-30, agosto 2006. Disponível em:<http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-31-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

FERNANDES, Adriana H. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados**. 2003. 178 f. Dissertação (Mestrado) − Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0653.D2W/output?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 08 fev. 2007.

FERNANDES, Adriana H. **A produção de sentidos da criança sobre os desenhos animados**. [2002?]. Artigo publicado no site do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/docs/artigo9.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2008.

FERNANDES, Adriana H. **A busca do sujeito da/na contemporaneidade**. [2001 ou 2002]. Artigo publicado no site do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/docs/artigo8.pdf >. Acesso em: 07 jun. 2007.

FERNANDES, Adriana H.; OSWALD, Maria Luíza B. M. A recepção dos desenhos animados da Tv e a as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n.65, p. 25-41, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 fev. 2007.

FRANCO, Eliana P. C. et al. Confronting amateur and academic audiodescription: a case study. In: AUDIO DESCRIPTION FOR VISUALLY IMPAIRED PEOPLE, 2008a, Guildford. **Proceedings**… Guildford: University of Surrey, 2008. No prelo.

FRANCO, Eliana P. C. Audiodescribing dance performance: an interdisciplinary project. In: AUDIOVISUAL TRANSLATION, 2008b, Montpellier. **Multidisciplinary approaches**. Diponível em: <http://recherche.univ-montp3.fr/traduction_audiovisuelle/>. Acesso em: 14 dez. 2008.

FRANCO, Eliana P. C. A audiodescrição de produtos televisivos: longas-metragens. In: ENCONTRO NACIONAL DE AUDIODESCRITORES, 1., 2008c, São Paulo. **Traduzindo imagens em palavras**. Apresentação oral não publicada.

FRANCO, Eliana P. C. Em busca de um modelo de acessibilidade audiovisual para cegos no Brasil: um projeto piloto. **TradTerm,** São Paulo, v. 13, p. 171-185, 2007a.

FRANCO, Eliana P. C. Audiodescrição e audiodescritores: quem é quem? **Bengala Legal**, [S. L.], 19 abr. 2007b. Resposta à matéria da revista Sentidos. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/eliana.php>. Acesso em: 05 out. 2007.

FRANCO, Eliana P. C. Confronting amateur and academic audiodescription practices: a case study. In: AUDIO DESCRIPTION FOR VISUALLY IMPAIRED PEOPLE, 2007c, Guildford. **Towards an interdisciplinary research agenda**. Disponível em: <http://www.ias.surrey.ac.uk/reports/AUDIO-report.html>. Acesso em: 14 dez. 2008.

FRANCO, Eliana P. C. In the country of the blind: investigating audio-description from the perspective of the Brazilian Blind. In: MUTRA: audiovisual translation scenarios, 2006a, Copenhagen. **Abstracts**... Copenhagen: University of Copenhagen, 2006. p.28-9.

FRANCO, Eliana P. C. Legenda e áudio-descrição na televisão garantem acessibilidade a deficientes. **Revista Ciência e Cultura,** São Paulo, v.58, n.1, p.12-13, jan/mar 2006b. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/>. Acesso em: 10 jul. 2006.

FRANCO, Eliana P.C.; ARAÚJO, Vera L.S. Investigating accessibility for the deaf and blind in a developing country: the Brazilian context. In: MEDIA FOR ALL: International Conference on Audiovisual Translation, 2005, Barcelona. **Abstracts**… Barcelona: Universitat Autônoma de Barcelona, 2005. Disponível em: <http://www.fti.uab.es/transmedia/7-06-05.htm>. Acesso em: 15 dez. 2008.

FRAZIER, Gregory. **The autobiography of Miss Jane Pitman**: an all-audio adaptation of the teleplay for the blind and visually handicapped. 1975. Master's Thesis − San Francisco State University, San Francisco apud NAVARRO, M. H.; LÓPEZ, E. M. Accesibilidad de la cultura visual: límites y perspectivas. **Integración**: revista sobre ceguera y deficiencia visual, Madrid, n.40, Diciembre 2002. Disponível em: <http://www.once.es/home.cfm?id=351>. Acesso em: 05 out. 2007.

FRAZIER, G.; COUTINHO-JOHNSON, I. **The effectiveness of audio description in providing access to educational AV media for blind and visually impaired students in high school**. San Francisco: Audio Vision, 1995 apud SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.95, n.4, April 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

FUERTES, José Luis; MARTÍNEZ, Loïc. Media accessibility standards in Spain. **Translation Watch Quarterly**, Melbourne, v. 3, n. 2, p.61-77, June 2007. Disponível em: <http://www.translocutions.com/tsi/twq/>. Acesso em: 10 dez. 2008.

GAMBIER, Yves. La traduction audiovisuelle: um genre en expansion. **Meta**, Montréal, v.49, n.1, p.1-11, avril 2004.

GAMBIER, Yves. Screen transadaptation: perception and reception. **The Translator**, Manchester, v.9, n.2, p. 171-189, 2003. Edição especial. Disponível em: <http://www.stjerome.co.uk/periodicals/journal.php?j=72&v=135&i=139>. Acesso em: 02 out. 2008.

GARCÍA, Laura C.; ADAMS, Heather; RUIZ, Víctor M. G. Del marco ideal para la formación de los futuros subtituladores y audiodescriptores. In: HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Ed.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. p.165-171. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

GARCÍA, Laura C.; RUIZ, Víctor M.G.; ADAMS, Heather. El encuentro con un nuevo skopos: la formación de traductores en el subtitulado para sordos y la audiodescripción. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p.185-95. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun. Introducing multidimensional translation. In: MUTRA: challenges of multidimensional translation, 2005, Saarbrücken. **Proceedings**… Saarbrücken: Saarland University, 2005. p.1-15. Disponível em:<http: //www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_proceedings.html>. Acesso em: 26 set. 2008.

GILL, Carol J. A psychological view of disability culture. **Disability Studies Quarterly**, [S.L.], v.15, n. 4, p.16-19, fall 1995. Disponível em: <http://www.independentliving.org/docs3/gill1995.html>. Acesso em: 23 out. 2008.

GOMES, Itânia Maria M. **Ingenuidade e recepção**: as relações da criança com a tv. [1995]. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html>. Acesso em: 30 jan. 2007.

GOTTLIEB, Henrik. Multidimensional translation: Semantics turned Semiotics. In: MUTRA: challenges of multidimensional translation, 2005, Saarbrücken. **Proceedings**… Saarbrücken: Saarland University, 2005 p.33-61. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_proceedings.html>. Acesso em: 26 set. 2008.

GREENING, Joan; ROLPH, Deborah. Accessibility: raising awareness of audio description in the UK. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.127-137.

HERNÁNDEZ-BARTOLOMÉ, Ana I.; MENDILUCE-CABRERA, Gustavo. La semiótica de la traducción audiovisual para invidentes. **Signa:** Revista de la Asociación Española de Semiótica, Madrid, n.14, p.238-254, 2005. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29215&portal=180>. Acesso em: 02 out. 2008.

HERNÁNDEZ-BARTOLOMÉ, Ana I.; MENDILUCE-CABRERA, Gustavo. Audesc: translating images into words for the Spanish visually impaired people. **Meta**, Montréal, v.49, n.2, p.264-277, juin 2004. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/>. Acesso em: 04 nov. 2007.

HURTADO, Catalina J. La audiodescripción desde la representación del conocimiento general. Configuración semántica de una gramática local del texto audiodescrito. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.345-356, 2007 apud REMAEL, Aline; NEVES, Josélia. A tool for social integration? Audiovisual translation from different angles. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.11-22, 2007. Disponível em: <http://www.artesis.be/vertalertolk/upload/docs/lans/LANS6_Introduction.pdf.>. Acesso em: 02 out. 2008.

HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Ed.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

HYKS, Veronika. Audio description and translation: two related but different skills. **Translating Today,** London, n. 4, p.6-8, July 2005.

INDEPENDENT TELEVISION COMISSION. **Guidance on standards for audio description.** London, 2000. 35p. Disponível em: <http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/uploads/ITC_Guidance_On_Standards_for_Audio_Description.doc>. Acesso em: 03 jan. 2009.

IN SO MANY WORDS, 2004, London. **Language transfer on the screen**. Disponível em: <http://www.surrey.ac.uk/LIS/CTS/insomanywords.htm>. Acesso em: 11 dez. 2008.

JACARÉ de Estimação. In: AVENTURAS em DVD Turma da Mônica: Bicho-Papão e outras histórias. Direção de Maurício de Souza. São Paulo: Maurício de Souza Produções, 2004. 1 DVD.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: Marina Appenzeller. Revisão técnica: Rolf de Luna Fonseca. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KATZ, A.; TURCOTTE, J. **Measurement of comprehension changes in television viewing of visually impaired persons using descriptive video study**. Boston: New England College of Optometry, 1993. Research report apud SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.95, n.4, April 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

KONSTANTINIDIS, Bertha M. et al. Described Video Information and animation: a case study of Odd Job Jack. **Int. J. Social and Humanistic Computing**, [online], v.1, n.1, p.108-122, 2008. Disponível em: <http://www.inderscience.com/storage/f121103645791182.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

KUHN, David. **The use of descriptive video in science programming study**. Boston: WGBH Educational Foundation, 1992. Research report apud SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.95, n.4, April 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

KUHN, David; KIRCHNER, Corinne. **Viewing habits and interests in science programming of the blind and visually impaired television audience**. Arlington, VA: National Science Foundation, 1992. Research report apud SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.95, n.4, April 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985 apud AZENHA JR., João. A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v.9, p.367-392, 2005.

LANGUAGES AND THE MEDIA, 7., 2008, Berlin. **Global business - local access. Good-bye quality?** Disponível em:<http://www.languages-media.com/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

LANGUAGES AND THE MEDIA, 6., 2006, Berlin. **Free access – priceless rights?** Disponível em:<http://www.languages-media.com/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

LANGUAGES AND THE MEDIA, 5., 2004, Berlin. **New markets, new tools**. Disponível em:<http://www.languages-media.com/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

LANGUAGES AND THE MEDIA, 4., 2002, Berlin. **Viewers, languages and marketing**. Disponível em:<http://www.languages-media.com/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006a. (Topics in translation, 31)

LATHEY, Gillian. Time, narrative intimacy and the child: implications of tense switching in the translation of picture books into English. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006b. p.15-24.

LEME, Maria Eduarda S. **A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento**. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado) − Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2006.

LÓPEZ VERA, Juan F. Translating audio description scripts: the way forward? In: MUTRA: audiovisual translation scenarios, 2006, Copenhagen. **Abstracts**... Copenhagen: University of Copenhagen, 2006. p.42-45.

MARTÍN, Fernando P.; CRESPO, Ángel G.; POZO, Iratxe. Entorno de trabajo colaborativo para la audiodescripción de material audiovisual. In: HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Ed.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. p.115-121. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

MARTINS, Maria Isabel de L.; CHAVES, José Henrique. Imagem: um olhar caleidoscópico. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 6., 2001, Braga. **Actas**… Braga: Centro de Estudos em Educação e psicologia da Universidade do Minho, 2001, p. 363-370. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/656/1/JoseHenriqueSChaves.pdf>. Acesso em: 16 out. 2008.

MATAMALA, Anna. Audio description in Catalonia. **Translation Watch Quarterly**, Melbourne, v. 3, n. 2, p.37-47, June 2007. Disponível em: <http://www.translocutions.com/tsi/twq/>. Acesso em: 10 dez. 2008.

MATAMALA, Anna. Live audio description in Catalonia. **Translating Today,** London, n. 4, p.9-11, July 2005.

MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar. Accessible opera in Catalan: opera for all. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007a. p.201-213.

MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar. Designing a course on audio description and defining the main competences of the future professional. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.329-344, 2007b apud REMAEL, Aline; NEVES, Josélia. A tool for social integration? Audiovisual translation from different angles. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.11-22, 2007. Disponível em: <http://www.artesis.be/vertalertolk/upload/docs/lans/LANS6_Introduction.pdf.>. Acesso em: 02 out. 2008.

MEDIA FOR ALL, 2., 2007, Leiria. **Text on screen, text on air**. Disponível em:<http://www.transmediaresearchgroup.com/mediaforall.html>. Acesso em: 11 dez. 2008.

MEDIA FOR ALL, 2005, Barcelona. **International conference on audiovisual translation**. Disponível em <http://www.fti.uab.es/transmedia/>. Acesso em: 11 dez. 2008.

MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

MIGLIORA, Rita R. V. P. **Crianças e televisão**: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) − Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0653.D2W/output?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 23 dez. 2008.

MULTICULTURALISMO. In: E-ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural Artes Visuais. 2005. Disponível em: <http: //www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=termos_texto &cd_verbete=3186&cd_item=8>. Acesso em: 23 out. 2008.

MUTRA: MULTIDIMENSIONAL TRANSLATION, 3., 2007, Vienna. **LSP translation scenarios**. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/>. Acesso em 11 dez. 2008.

MUTRA: MULTIDIMENSIONAL TRANSLATION, 2., 2006, Copenhagen. **Audiovisual translation scenarios**. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/>. Acesso em 11 dez. 2008.

MUTRA: MULTIDIMENSIONAL TRANSLATION, 1., 2005, Saarbrücken. **Challenges of multidimensional translation**. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/>. Acesso em 11 dez. 2008.

NAVARRO, Mercedes H.; LÓPEZ, Evelio M. Accesibilidad de la cultura visual: límites y perspectivas. **Integración**: Revista sobre ceguera y deficiencia visual, Madrid, n.40, dic. 2002. Disponível em: <http://www.once.es/home.cfm?id=351>. Acesso em: 05 out. 2007.

NELSON, Thomas C. **Disability culture**. 1999. Disponível em: <http:// www.bipolarworld.org/bipolarworld/Disability/Disability/final.html>. Acesso em: 23 out. 2008.

NORD, Christiane. **Translating as a purposeful activity**: functionalist approaches explained**.** Manchester: St. Jerome, 1997.

O CARRO Novo do Mickey. In: FÁBRICA de Risos do Mickey. [S.L.]: Disney DVD, 2005. 1 DVD.

O'CONNELL, Eithne. Translating for children. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.15-24.

O'CONNELL, Eithne. What dubbers of children's television programmes can learn from translators of children's books? **Meta**, Montréal, v.48, n.1-2, p.222-232, mai 2003. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/>. Acesso em: 30 dez. 2008.

O GUARDA-CHUVA Voador. In: AVENTURAS em DVD Turma da Mônica: O Guarda-Chuva Voador e outras histórias. Direção de Maurício de Souza. São Paulo: Maurício de Souza Produções, 2004. 1 DVD.

OH, QUE dia! In: AVENTURAS em DVD Turma da Mônica: O Guarda-Chuva Voador e outras histórias. Direção de Maurício de Souza. São Paulo: Maurício de Souza Produções, 2004. 1 DVD.

OITTINEN, Riitta. The verbal and the visual: on the carnivalism and dialogics of translating for children. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.84-97.

OITTINEN, Riitta. Where the wild things are: translating picture books. **Meta**, Montréal, v.48, n.1-2, p.128-141, mai 2003. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/>. Acesso em: 30 dez. 2008.

ORERO, Pilar. Sampling audio description in Europe. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007a. p.111-125.

ORERO, Pilar. La accesibilidad en los medios: una aproximación multidisciplinar. **TRANS -** Revista de Traductología, Málaga, n.11, p.11-14, 2007b.

ORERO, Pilar. Audiosubtitling: a possible solution for opera accessibility in Catalonia. **TradTerm,** São Paulo, v. 13, p. 135-149, 2007c.

ORERO, Pilar. Audio description: professional recognition, practice and standards in Spain. **Translation Watch Quarterly**, Melbourne, v. 1, p.7-18, Dec.2005a. Disponível em: <http://www.translocutions.com/tsi/twq/>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORERO, Pilar. La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual. **Quaderns**: Revista de traducción, Barcelona, n.12, p. 173-185, 2005b. Disponível em: <http//ddd.uab.es/pub/quaderns/11385790n12p1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2007.

ORERO, Pilar. Teaching audiovisual accessibility. **Translating Today**, London, n.4, p.12-15, July 2005c.

ORERO, Pilar; PEREIRA, Ana María; UTRAY, Francisco. Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España. **TRANS** - Revista de Traductología, Málaga, n. 11, p. 31-43, 2007.

ORERO, Pilar; WHARTON, Steve. The audio description of a Spanish phenomenon: Torrente 3. **The Journal of Specialised Translation**, [online], v. 7, p.164-178, Jan. 2007. Disponível em: <http://www.jostrans.org/issue07/art_orero_wharton.php>. Acesso em: 05 out. 2007.

OROZCO, Guillermo. **La investigación de la recepción y la educación para los medios**: hacia una articulacion pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. Santiago do Chile, CENECA**;** Unesco, 1991. Comunicação apresentada no Seminário La Educación para los Medios de cara al 2000 apud GOMES, Itânia Maria M. **Ingenuidade e recepção**: as relações da criança com a tv. [1995]. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html>. Acesso em: 30 jan. 2007.

O'SULLIVAN, Emer. Narratology meets Translation Studies, or the voice of the translator in children's literature. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006a. p.98-109.

O'SULLIVAN, Emer. Translating pictures. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006b. p.113-121.

OVOS Mexidos. In: COLEÇÃO Clássica Pica-Pau e seus amigos – Volume 3. Direção Walter Lantz. [Los Angeles]: Universal Studios, 2007. 1 DVD. Episódios originais remasterizados digitalmente.

PACKER, Jaclyn. **Psychosocial benefits of accessible television for blind/visually impaired persons**. 1995. Paper presented at American Psychological Association national convention, New York City, 1995 apud PACKER, J. Video description in North America. In: BURGER, Dominique. (Ed.). **New technologies in the education of the visually handicapped**. Paris: John Libbey Eurotext, 1996. p.103-107. Disponível em: <http://www.afb.org/Section.asp?DocumentID=1231>. Acesso em: 04 nov. 2007.

PACKER, Jaclyn; KIRCHNER, Corinne. **Who's watching?** A profile of the blind and visually impaired audience for television and video. New York: American Foundation for the Blind, 1997. Disponível em: <http://www.afb.org>. Acesso em: 05 out. 2007.

PELI, E.; FINE, E. M.; LABIANCA, A. T. Evaluating information provided by audio description. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.90, Sept./Oct. 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2007.

PETERS, Tom; BELL, Lori. Audio description adds value to digital images. **Computers in Libraries**, [S.L.], v. 26, n.4, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2007.

PETTITT, Bridget; SHARPE, Katharine; COOPER, Steven. AUDETEL: Enhancing television for visually impaired people. **The British Journal of Visual Impairment**, London, v.14, n.2, May 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2007.

PIETY, Philip J. **Audio description, a visual assistive discourse:** an investigation into language used to provide visually disabled access to information in electronic texts. 2003. Master of Arts Thesis − Graduate School of Arts and Sciences, Georgetown University, Washington, DC. Disponível em: <http://grad.georgetown.edu>. Acesso em: 05 out. 2007.

POSADAS, Gala R. Webinarios: aprender a audiodescribir. In: HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Ed.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. p.181-193. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

PUJOL, Joaquim; ORERO, Pilar. Audio description precursors: ekphrasis and narrators. **Translation Watch Quarterly**, Melbourne, v. 3, n. 2, p.49-60, June 2007. Disponível em: <http://www.translocutions.com/tsi/twq/>. Acesso em: 10 dez. 2008.

PUURTINEN, Tina. Translating children's literature: theoretical approaches and empirical studies. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.54-64.

PUURTINEN, Tina. **Linguistic acceptability in translated children's literature**. Joensuu: University of Joensuu, 1995 apud O'CONNELL, Eithne. Translating for children. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.15-24.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción.** Tradução: Sandra Reina; Celia de Leon. Madrid: Akal, 1996.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Grundlegung einer allgemeinen translationstheorie**. Tübingen: Niemeyer, 1984

REMAEL, Aline. **Audio description for recorded SU, Cinema and DVD**: experimental stylesheet. 2005. Texto publicado on line para os alunos da HIVT. Disponível em: <http://www.hivt.be>. Acesso em: 03 jan. 2009 apud VERCAUTEREN, Gert. Practical guidelines for audio description: a comparative analysis. In: MUTRA: audiovisual translation scenarios, 2006, Copenhagen. **Abstracts**... Copenhagen: University of Copenhagen, 2006. p.79-85.

REMAEL, Aline; NEVES, Josélia. A tool for social integration? Audiovisual translation from different angles. **Linguistica Antverpiensia**, Antwerpen, NS6, p.11-22, 2007. Disponível em: <http://www.artesis.be/vertalertolk/upload/docs/lans/LANS6_Introduction.pdf.>. Acesso em: 02 out. 2008.

REMAEL, Aline; VERCAUTEREN, Gert. Audio describing the exposition phase of films. Teaching students what to choose. **TRANS -** Revista de Traductología, Málaga, n.11, p.73-93, 2007.

ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição**: repúdio à Portaria 661 do MiniCom. 2008. Texto publicado no site Bengala Lega. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/p661.php>. Acesso em: 03 jan. 2009.

ROOS, Dave. **Como funciona a edição de som**. Texto publicado em 13 de junho de 2008 e atualizado em 14 de janeiro de 2009. Traduzido por HowStuffWorks Brasil. Disponível em: <http://lazer.hsw.uol.com.br/edicao-de-som.htm>. Acesso em: 19 mar. 2009.

ROYAL NATIONAL INSTITUTE FOR THE BLIND; VOCALEYES. **Talking images research**: museums, galleries and heritage sites: improving access for blind and partially sighted people. 2003. Disponível em: <http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/publicwebsite/public_talkingimages.hcsp>. Acesso em: 04 nov. 2007.

ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE. **Audio description for children**. 2006. Texto publicado no site do RNIB. Disponível em: <http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/publicwebsite/public_ADforchildren.doc>. Acesso em: 08 dez. 2009.

SALGADO, Raquel. **[Entrevista]**. 2004. Entrevista concedida durante a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/riosummit2004/entrevista.asp?id_noticias=1022&idioma=por&forum=>. Acesso em: 23 dez. 2008.

SALWAY, Andrew. A corpus-based analysis of audio description. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.151-173.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.95, n.4, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

SHAVIT, Zohar. Translation of children's literature. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.25-40.

SHAVIT, Zohar. **Poetics of children's literature**. Athens: University of Georgia Press, 1986 apud O'CONNELL, Eithne. Translating for children. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.15-24.

SNYDER, Joel. Audio description: the visual made verbal across arts disciplines – across the globe. **Translating Today**, London, n. 4, p.15-17, July 2005.

SORIA, Fernando G. Las necesidades de accesibilidad de los usuarios con discapacidad visual a los productos audiovisuales. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p.51-54. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

STOLT, Birgit. How Emil becomes Michel: on the translation of children's books. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p.67-83.

STRAUSS, Susanne. Case history: the silent language. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v.18, n.3, 2000. Disponível em: <http://jvi.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/3/130>. Acesso em: 06 maio 2007.

SUGIMOTO, Luiz. A tela angelical. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 16-22 ago. 2004. Entrevista concedida por João Batista Melo sobre sua dissertação de mestrado, o primeiro registro completo da história do cinema infantil brasileiro. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/unihoje_jornal.html>. Acesso em: 10 jul. 2006.

UNIVERSITY OF SURREY. Department of Computing. **TIWO**: television in words. 2002-2005. Disponível em: <http://www.computing.surrey.ac.uk/personal/pg/A.Salway/tiwo/TIWO.htm>. Acesso em: 04 nov. 2007.

VALDÉS, Miguel H. Preferencias de los usuarios discapacitados visuales y auditivos y público en general frente al cine y la televisión. In: HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Ed.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. p.149-162. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

VALDÉS, Miguel H. Las preferencias de los usuarios de audiodescripciones. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS' 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p.95-105. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

VERCAUTEREN, Gert. Towards a European guideline for audio description. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.139-149.

VERCAUTEREN, Gert. Practical guidelines for audio description: a comparative analysis. In: MUTRA: audiovisual translation scenarios, 2006, Copenhagen. **Abstracts**... Copenhagen: University of Copenhagen, 2006. p.79-85.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**: fundamentos de defectología (tomo 5). Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934 apud BATISTA, Cecília G.; ENUMO, Sônia Regina F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C.S. (Org.). **Olhares diversos:** estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UEFS, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Capes, Proin, 2000, p. 157-174.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**: fundamentos de defectología (tomo 5). Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934 apud LEME, Maria Eduarda S. **A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento**. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado) − Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **The collected works of L. S. Vygotsky**: the fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). Vol. 2. Tradução e introdução: Jane Knox e Carol Stevens. New York: Plenum Press, 1993.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002 apud SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p.203-219, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a13n27.pdf>. Acesso em: 17 out. 2008.

WALL, John A. **Audio description and its potential**. 2002. Paper presented at the Open Workshop on Standardization in the Field of Subtitling, Sevilla, 2002. Disponível em: <http://ec.europa.eu/information_society/topics/telecoms/regulatory/publiconsult/comments/barriers_to_widespread_access/anec3.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

WARREN, David H. **Blindness and children**: an individual differences approach. New York: Cambridge University Press, 1994.

WELLS, Herbert G. The country of the blind. In: WELLS, H. G. **The country of the blind and other stories**. [S.L.]: Thomas Nelson and Sons, 1911. Disponível em: <http://www.online-literature.com/wellshg/3/>. Acesso em: 23 out. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische untersuchungen** – philosophical investigations. Oxford: Blackwell, 1953 apud SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

YEUNG, Jessica. Audio description in the Chinese world. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.231-243.

YORK, Greg. Verdi made visible: audio introduction for opera and ballet. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Ed.). **Media for all:** subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007. p.21.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PROFISSIONAIS DO CEC

1. Alguns dos trechos do desenho têm bastante informação visual (o interior do laboratório, especialmente no momento da chegada de Cascão; a engenhoca que troca a roupa do Franjinha; a cena do ciclone; a fuga do guarda-chuva arrastando Cascão; etc.). No entanto, o tempo é curto e é preciso priorizar o que for mais relevante. As escolhas feitas foram as mais acertadas? Você teria feito algo diferente? O quê? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

2. O tempo escolhido para as falas está bom? Você alteraria algo? O quê? Por quê?

_____

_____

_____

_____

3. A escolha do vocabulário é uma questão importante. Tivemos dúvidas quanto aos termos mais apropriados para a realidade das crianças (veja lista das principais dificuldades abaixo). Deve-se tentar usar os termos mais simples (mesmo que não tão exatos) para facilitar o entendimento ou a audiodescrição deve usar termos novos para ajudar a ampliação do vocabulário das crianças? A presença de termos novos na audiodescrição por si só pode ajudar esse aumento de vocabulário?

   Penumbra X Escuro Traje X Roupa Engenhoca X Máquina, Aparelho Arquivo de aço X Móvel, Armário Ciclone X Vento forte Atinge em cheio X Acerta em cheio, Acerta Finge que vai jogar X Ameaça jogar Se lança sobre X Pula

_____

_____

_____

_____

_____

4. Você acredita que a audiodescrição pode colaborar para uma melhor compreensão de desenhos animados por parte das crianças com deficiência visual? Por quê?

_____

_____

_____

_____

5. Que outro(s) benefício(s) a audiodescrição poderia trazer para as crianças?

_____

_____

_____

_____

6. Que tipo de narração as crianças devem preferir, mais neutra ou mais semelhante à contação de histórias?

_____

_____

_____

7. E você, que tipo de narração acha mais apropriada? Por quê?

_____

_____

_____

_____

8. A audiodescrição para crianças deve ser mais explicativa (maior número de apostos, explicitação de termos menos conhecidos, etc.)? Por quê?

_____

_____

_____

_____

9. As crianças de 8 a 11 anos já lêem? Como deve ser aplicado o questionário de compreensão com as crianças (dando opções e pedindo para levantar as mãos, lançando perguntas abertas para todo o grupo, etc.)? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B – TCLE PROFISSIONAIS DO CEC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa como voluntário. Se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Se não entender alguma coisa, peça esclarecimentos, e só assine após ter certeza de ter tirado todas as suas dúvidas. Este documento é formado por duas páginas e está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável, a mesma pessoa que irá agora apresentar este documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil"
Pesquisador Responsável: Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva
Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UFBa

DADOS DE IDENTIFICAÇÂO DO VOLUNTÁRIO:

Nome: **RG:**

Endereço:

Bairro: **Cidade:** **UF:**

CEP: **Fone:**

E-mail:

1. **Natureza da pesquisa**: *você está sendo convidado a participar de um estudo sobre a audiodescrição de desenhos animados para crianças. Queremos saber se a audiodescrição ajuda as crianças a entenderem melhor os desenhos animados, se a narração dos desenhos deve ser mais interpretativa (parecida com a contação de histórias) e se a audiodescrição para crianças deve ser mais explicativa.*
2. **Justificativa:** *com a implementação da televisão digital no país, a programação de TV também terá de ser oferecida com audiodescrição. É preciso que se façam estudos para que se ofereça às crianças um modelo de audiodescrição que atenda suas necessidades e preferências.*
3. **Participantes da pesquisa**: *estamos convidando a participar da pesquisa, como voluntários, crianças do sexo feminino e masculino entre 8 e 11 anos de idade atendidas pelo ICB, seus pais e professores.*

4. **Envolvimento na pesquisa**: *ao participar deste estudo você assistirá a desenhos animados com audiodescrição e responderá a questionários e entrevistas. As informações serão usadas na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável e em artigos e comunicações relacionados ao tema da audiodescrição. Você pode se recusar a participar ou desistir de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável (_____) ou de seu e-mail (_____), ou através do telefone do próprio ICB (_____).*
5. **Riscos e desconforto**: *você não estará correndo nenhum risco previsível ao participar deste estudo. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde*
6. **Confidencialidade**: *as informações que obtivermos de você serão confidenciais. Seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo.*
7. **Benefícios**: *ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, mas estará ajudando a entender melhor como a audiodescrição para crianças deve ser feita, o que poderá trazer benefícios para as crianças com deficiência visual a longo prazo.*
8. **Pagamento**: *você não terá despesas para participar desta pesquisa, nem receberá remuneração por sua participação.*

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção seguinte. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos já mencionados. Você apenas se compromete, se desistir de participar do estudo mais tarde, a informar a pesquisadora responsável sobre sua decisão. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Atenciosamente,

_____

Pesquisadora responsável

Concordância em participar

Eu, _____, concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICE C – FORMULÁRIO RESPONSÁVEIS

Perfil das crianças

Nome da criança: _____ Idade: _____

A criança tem deficiência visual: □ congênita □ adquirida

Qual o grau de deficiência visual? □ cegueira □ baixa visão

A criança freqüenta a escola regular? □ não □ sim (_____série)

A criança freqüenta o ICB desde _____

O que a criança gosta de fazer em seu tempo livre?

_____

_____

_____

A criança assiste a desenhos animados? Muito ou pouco? Por quê?

_____

_____

_____

Que programas de TV a criança mais gosta? Por quê?

_____

_____

_____

O Guarda-Chuva Voador

1. Você acha que a audiodescrição ajudou na compreensão do desenho? Por quê?

_____

_____

_____

2. Você acha que a audiodescrição pode trazer outro(s) benefício(s) para as crianças? Qual ou quais?

_____

_____

_____

3. Você teria feito algo diferente? O quê? Por quê?

_____

_____

_____

4. O vocabulário usado foi bom?

_____

5. Analise a lista abaixo e circule o que você acha melhor ser usado. Por quê?

Penumbra X Escuro Traje X Roupa Engenhoca X Máquina, Aparelho Arquivo de aço X Móvel, Armário Ciclone X Vento forte Atinge em cheio X Acerta em cheio, Acerta Finge que vai jogar X Ameaça jogar Se lança sobre X Pula

_____

_____

_____

6. É bom incluir palavras novas para que o vocabulário das crianças aumente?

_____

_____

_____

7. É preciso que todas as palavras novas sejam explicadas ou pode-se deixar algumas para serem explicadas pelo contexto?

_____

_____

_____

8. Que tipo de narração as crianças devem preferir, mais neutra ou mais parecida com contação de história?

_____

9. Que tipo de narração você acha melhor? Por quê?

_____

_____

_____

10. A audiodescrição para as crianças deve ter mais explicações que a dos adultos? Por quê?

_____

_____

_____

APÊNDICE D – TCLE RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você e seu filho(a) estão sendo convidados para participar de uma pesquisa como voluntários. Se aceitar fazer parte do estudo e autorizar a participação de seu filho(a), assine ao final deste documento. Se não entender alguma coisa, peça esclarecimentos, e só assine após ter certeza de ter tirado todas as suas dúvidas. Este documento é formado por três páginas e está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável, a mesma pessoa que irá agora apresentar este documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil"
Pesquisador Responsável: Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva
Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UFBa

DADOS DE IDENTIFICAÇÂO:

Informações sobre a criança:

Nome: **RG:**

Endereço:

Bairro: **Cidade:** **UF:**

CEP: **Fone:**

Informações sobre o responsável:

Nome: **RG:**

Grau de parentesco:

Endereço:

Bairro: **Cidade:** **UF:**

CEP: **Fone:**

E-mail:

1. **Natureza da pesquisa**: *você e seu filho(a) estão sendo convidados a participar de um estudo sobre a audiodescrição de desenhos animados para crianças. Queremos saber se a audiodescrição ajuda as crianças a entenderem melhor os desenhos animados, se a narração dos desenhos deve ser mais interpretativa (parecida com a contação de histórias) e se a audiodescrição para crianças deve ser mais explicativa.*
2. **Justificativa:** *com a implementação da televisão digital no país, a programação de TV também terá de ser oferecida com audiodescrição. É preciso que se façam estudos para que se ofereça às crianças um modelo de audiodescrição que atenda suas necessidades e preferências.*
3. **Participantes da pesquisa**: *estamos convidando a participar da pesquisa, como voluntários, crianças do sexo feminino e masculino entre 8 e 11 anos de idade atendidas pelo ICB, seus pais e professores.*
4. **Envolvimento na pesquisa**: *ao participar deste estudo você e seu filho(a) assistirão a desenhos animados com audiodescrição e responderão a questionários e entrevistas. As informações serão usadas na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável e em artigos e comunicações relacionados ao tema da audiodescrição. Você e seu filho(a) podem se recusar a participar ou desistir de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável (_____) ou de seu e-mail (_____), ou através do telefone do próprio ICB (_____).*
5. **Riscos e desconforto**: *você e seu filho(a) não estarão correndo nenhum risco previsível ao participar deste estudo. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde*
6. **Confidencialidade**: *as informações que obtivermos de você e seu filho(a) serão confidenciais. Seus nomes serão substituídos por outros em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo.*
7. **Benefícios**: *ao participar desta pesquisa você e seu filho(a) não terão nenhum benefício direto, mas estarão ajudando a entender melhor como a audiodescrição para crianças deve ser feita, o que poderá trazer benefícios para você e seu filho(a) a longo prazo.*
8. **Pagamento**: *você e seu filho(a) não terão despesas para participar desta pesquisa, nem receberão remuneração por sua participação.*

Se você decidir participar e autorizar a participação de seu filho(a), por favor, preencha e assine a seção seguinte. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos já mencionados. Você apenas se compromete, se desistir de participar do estudo mais tarde, a informar a pesquisadora responsável sobre sua decisão. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Atenciosamente,

_____

Pesquisadora responsável

Concordância do responsável em participar

Eu, _____,

concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura: _____

Local e data: _____

Permissão dos pais ou responsáveis para a participação da criança

Eu, _____,

concedo permissão para que _____,

participe do projeto descrito.

Assinatura do responsável: _____

Local e data:_____

APÊNDICE E – ROTEIRO *O GUARDA-CHUVA VOADOR* (VERSÃO INICIAL)

LEGENDA DAS CORES UTILIZADAS	
Preto	Áudio original
Negrito	Audiodescrição
Cinza	Marcação de tempo e efeitos sonoros originais
Verde	Observações para a gravação da audiodescrição
Realce amarelo	Trechos que, posteriormente, sofreram modificações

Narrador: Cascão em... O guarda-chuva voador!

00:00:09 **Cascão corre pro laboratório no quintal da casa do Franjinha e abre a porta.**

Cascão: Franjinha! Franjinha!

00:00:17 **Na penumbra, ele vê um barril de madeira ligado a um estabilizador, vidros com líquidos coloridos borbulhando, papéis, restos de uma maçã...**

Cascão: Sou eu, Cascão. Cadê você? Franjinha!

(Efeito para indicar que Cascão está com medo sobreposto a som de descarga elétrica)

00:00:37 (Rápido) **Uma cápsula de ferro começa a emitir raios e se abrir.**

(Som da cápsula se abrindo)
(Gritos de Cascão)

00:00:45 **Cascão joga-se numa das caixas de papelão no chão.**

(Som da cápsula se abrindo)

00:00:51 (Rápido) **De dentro da cápsula sai uma rajada de vento. Ela vira um redemoinho e ergue a caixa do Cascão rodopiando até o teto. Aí, desaparece e a caixa cai no chão.** (Descrição sobreposta a efeito para representar o vento)

(Som semelhante a um cuco para representar que Cascão está tonto)
(Som da caixa caindo no chão)

00:01:04 (± Rápido) **Da cápsula também sai alguém numa roupa espacial azul. Ele remove o capacete.** (Descrição sobreposta a efeito de descarga elétrica)

(Som semelhante a "Tchanrã" para indicar o fim do mistério)

Cascão: Franjinha, quer me matar de susto? Que porcaria de trambolho é esse?

Franjinha: Isso aqui? É minha cápsula de vento. Quando chegar o verão, não sentirei calor.

Cascão: Não é mais fácil comprar um ventilador?

Franjinha: Sossega, Cascão.

(Som de algo pesado tocando o chão)

00:01:29 (± Rápido) **Do teto desce uma engenhoca que instantaneamente troca a roupa do Franjinha.**

Franjinha: Advinha porque eu te chamei aqui.

Cascão: Não me diga que você finalmente terminou o..., o...

Franjinha: É isso aí. Aqui está ele, o fantástico protetor automático de gotículas carbonizadas ao acaso e de designação genérica.

Cascão: E você disfarçou ele de guarda-chuva?

Franjinha: Ele é um guarda-chuva, seu bobo. Só que ele detecta automaticamente qualquer molécula de água e se protege ins-tin-ti-va-mente. Observe.

00:02:06 **Franjinha aperta um botão e um balde com água se aproxima do guarda-chuva. Do balde sai uma mão mecânica que aperta um conta-gotas. Antes que a gota toque o guarda-chuva, ele abre rapidamente.** (Falar "rapidamente" mais rápido) (Descrição sobreposta a efeitos para representar o movimento do balde, a mão mecânica apertando o conta-gotas, a gota caindo e a abertura do guarda-chuva)

Cascão: Uau! Que beleza!

Franjinha: Acho que, depois de tantos fracassos, finalmente alcancei a perfeição.

Cascão: Fracassos? (Gagueja) Que fracassos?

Franjinha: Aquele ali, por exemplo.

00:02:31 **Escondido, atrás de um arquivo de aço, está um guarda-chuva idêntico, tremendo.**

Franjinha: É uma versão anterior que, depois de tantos testes, acabou com medo de chuva.

Cascão: Pobrezinho! Eu imagino como ele se sente.

Franjinha: Legal! Agora vai testar o guarda-chuva, tá bom?

Cascão: É pra já! Eu mal posso esperar pra... Aaah!

00:02:53 (Rápido) **Cascão tropeça na alavanca da cápsula.** (Descrição sobreposta a efeito para representar descarga elétrica)

Franjinha: Nãao! Você colocou ele no máximo!

00:03:02 (± Rápido) **Os dois derrubam a porta e fogem para o quintal.**

Franjinha: Corre, Cascão!

(Gritos de Cascão)
(Som de rajadas de vento)

00:03:10 **Um grande ciclone ergue o laboratório nos ares. Voam livros, pregos, latas, pneus... Um dos guarda-chuvas acerta Cascão em cheio. O ciclone quebra o muro e leva o laboratório embora.** (Descrição sobreposta a efeito para representar o ciclone, a gritos e ao som do guarda-chuva atingindo Cascão)

Franjinha: Lá se foi meu laboratório!

Cascão: Bom, pelo menos, na confusão eu consegui recuperar meu guarda-chuva automático.

(Franjinha rangendo os dentes de raiva)

Cascão: Bom, eu vou testar ele por aí, tá certo? Tchaaau!

Franjinha: Ah?!

00:03:35 **Cascão sai correndo.**

(Som de derrapagem para indicar a parada brusca de Cascão)

Cascão: Puxa! Que legal! Isso é o que eu sempre quis: um guarda-chuva inteligente pra me proteger de qualquer gota d'água. Agora eu sou um garoto completamente confiante e emancipado, e totalmente...

Cebolinha: Enchalcado.

00:03:53 **Cebolinha finge que vai jogar um balde d'água nele.**

Cebolinha: Como é que é? Não vai coler? (Risinho de Cebolinha)

Cascão: Chegou atrasado, velho amigo. Sabe, o Cascão de outrora fugiria assim como um pinto molhado, mas o novo modernético está preparado. Vamos! Em guarda!

00:04:11 **Cascão aponta o guarda-chuva em direção ao balde, mas ele foge aos pulos.** (Descrição sobreposta a efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Efeito para representar movimento do guarda-chuva)

Cascão: Ei, volta aqui!

Cebolinha: Ah?!

00:04:20 (Rápido) **Cascão corre atrás do guarda-chuva, se lança sobre ele e o agarra.** (Descrição sobreposta a efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Efeito para representar movimento do guarda-chuva)
(Som semelhante a Tcharã)

Cascão: Que idéia foi essa? Me deixou na mão quando eu mais precisava! De agora em diante eu vou segurar você com as duas mãos.

00:04:35 (Rápido) **Cascão passa por uma torneira. Pingam gotas d'água.** (Descrição sobreposta ao som de gotas pingando)

Cascão: Quero ver você fugir agora!Hum!

(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

00:04:48 **O guarda-chuva arrasta Cascão aos pulos na direção oposta à torneira.** (Descrição sobreposta ao som da Mônica suspirando de alegria e ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Som das bolhinhas pipocando)
(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)
(Som de água corrente)
(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

00:05:07 **O guarda-chuva foge das bolhas de sabão da Mônica e de uma moça que rega as flores de um jardim. Aos pulos ele se aproxima de um barranco. Ele e Cascão despencam em direção a um córrego.** (Descrição sobreposta aos gritos de Cascão e ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Gritos de cascão sobrepostos ao som de assovio para representar queda)

00:05:21 (± Rápido) **O guarda-chuva levanta vôo com Cascão.** (Descrição sobreposta ao som de asas batendo)

(Som de asas batendo)

Cascão: Já sei. Você é o guarda-chuva medroso. (Fala sobreposta ao som de asas batendo)

00:05:28 **O guarda-chuva abre e fecha bem rápido, como se batesse asas, e eles sobem cada vez mais alto.** (Descrição sobreposta ao som de asas batendo)

(Som de asas batendo)

(Som de raio)

Cascão: Um raio quase nos pego..!

(Som de raio)
(Som como de um assovio para representar a queda)

00:05:40 **Um raio atinge Cascão.**

Cascão: Alguém me ajudeeee!

00:05:47 **Ele se solta e despenca para o córrego. O guarda-chuva se fecha e se lança atrás dele. O guarda-chuva o ultrapassa e se abre de ponta cabeça. Cascão cai dentro dele.**

(Gritos de Cascão)

00:06:03 **Os dois flutuam em direção à margem, sequinhos.** (Falar "sequinhos" mais rápido)

Cascão: Você me salvou. No final das contas, você não é tão medroso assim, não é?

Franjinha: Cascão! Cascão! Até que enfim te achei! Você está com o guarda-chuva errado. Esse aí é o medroso. É melhor você trocar antes que ele te deixe na mão.

Cascão: Sossega, Franjinha. Eu já tinha percebido, mas sabe de uma coisa? Esse guarda-chuva me protegeu de verdade hoje e acabou de provar que todo mundo pode superar seus medos, (Começa a falar com uma voz empostada como se fizesse um discurso) pois ele é um exemplo de coragem que me inspira e...

(Som de raio)

00:06:43 **O guarda-chuva medroso se esconde atrás de Cascão.**

Cascão: Quer saber? Passa esse guarda-chuva pra cá. Mais vale dois guarda-chuvas na mão do que um voando.

(Cascão vai embora cantarolando)

APÊNDICE F – ROTEIRO *O GUARDA-CHUVA VOADOR* (VERSÃO FINAL)

LEGENDA DAS CORES UTILIZADAS	
Preto	Áudio original
Negrito	Audiodescrição
Cinza	Marcação de tempo e efeitos sonoros originais
Verde	Observações para a gravação da audiodescrição
Realce amarelo	Trechos modificados

Narrador: Cascão em... O guarda-chuva voador!

00:00:09 **Cascão corre pro laboratório no quintal da casa do Franjinha e abre a porta.**

Cascão: Franjinha! Franjinha!

00:00:17 **No escurinho, ele vê um barril de madeira ligado a um estabilizador, vidros com líquidos coloridos borbulhando, papéis, livros...**

Cascão: Sou eu, Cascão. Cadê você? Franjinha!

(Efeito para indicar que Cascão está com medo sobreposto a som de descarga elétrica)

00:00:37 (Rápido) **Uma cápsula de ferro começa a emitir raios e se abrir.**

(Som da cápsula se abrindo)
(Gritos de Cascão)

00:00:45 **Cascão joga-se numa das caixas de papelão no chão.**

(Som da cápsula se abrindo)

00:00:51 (Rápido) **De dentro da cápsula sai uma rajada de vento. Ela vira um redemoinho e ergue a caixa do Cascão até o teto. Aí, desaparece e a caixa cai no chão.** (Descrição sobreposta a efeito para representar o vento)

(Som semelhante a um cuco para representar que Cascão está tonto)
(Som da caixa caindo no chão)

00:01:04 (± Rápido) **Da cápsula também sai alguém numa roupa espacial azul. Ele remove o capacete.** (Descrição sobreposta a efeito de descarga elétrica)

(Som semelhante a "Tchanrã" para indicar o fim do mistério)

Cascão: Franjinha, quer me matar de susto? Que porcaria de trambolho é esse?

Franjinha: Isso aqui? É minha cápsula de vento. Quando chegar o verão, não sentirei calor.

Cascão: Não é mais fácil comprar um ventilador?

Franjinha: Sossega, Cascão.

(Som de algo pesado tocando o chão)

00:01:29 (± Rápido) **Do teto desce uma máquina que instantaneamente troca a roupa do Franjinha.**

Franjinha: Advinha porque eu te chamei aqui.

Cascão: Não me diga que você finalmente terminou o..., o...

Franjinha: É isso aí. Aqui está ele, o fantástico protetor automático de gotículas carbonizadas ao acaso e de designação genérica.

Cascão: E você disfarçou ele de guarda-chuva?

Franjinha: Ele é um guarda-chuva, seu bobo. Só que ele detecta automaticamente qualquer molécula de água e se protege ins-tin-ti-va-mente. Observe.

00:02:06 **Franjinha aperta um botão e um balde com água se aproxima do guarda-chuva. Do balde sai uma mão mecânica que aperta um conta-gotas. Antes que a gota toque o guarda-chuva, ele abre rapidamente.** (Falar "rapidamente" mais rápido) (Descrição sobreposta a efeitos para representar o movimento do balde, a mão mecânica apertando o conta-gotas, a gota caindo e a abertura do guarda-chuva)

Cascão: Uau! Que beleza!

Franjinha: Acho que, depois de tantos fracassos, finalmente alcancei a perfeição.

Cascão: Fracassos? (Gagueja) Que fracassos?

Franjinha: Aquele ali, por exemplo.

00:02:31 **Escondido atrás de um armário, está um guarda-chuva igualzinho, tremendo.**

Franjinha: É uma versão anterior que, depois de tantos testes, acabou com medo de chuva.

Cascão: Pobrezinho! Eu imagino como ele se sente.

Franjinha: Legal! Agora vai testar o guarda-chuva, tá bom?

Cascão: É pra já! Eu mal posso esperar pra... Aaah!

00:02:53 (Rápido) **Cascão tropeça na alavanca da cápsula.** (Descrição sobreposta a efeito para representar descarga elétrica)

Franjinha: Nãao! Você colocou ele no máximo!

00:03:02 (± Rápido) **Os dois derrubam a porta e fogem para o quintal.**

Franjinha: Corre, Cascão!

(Gritos de Cascão)
(Som de rajadas de vento)

00:03:09 **Um ciclone, um vento muito forte, ergue o laboratório nos ares. Voam livros, pregos, latas, pneus... Um dos guarda-chuvas acerta Cascão em cheio. O ciclone leva o laboratório embora.** (Descrição sobreposta a efeito para representar o ciclone, a gritos e ao som do guarda-chuva atingindo Cascão)

Franjinha: Lá se foi meu laboratório!

Cascão: Bom, pelo menos, na confusão eu consegui recuperar meu guarda-chuva automático.

(Franjinha rangendo os dentes de raiva)

Cascão: Bom, eu vou testar ele por aí, tá certo? Tchaaau!

Franjinha: Ah?!

00:03:35 **Cascão sai correndo.**

(Som de derrapagem para indicar a parada brusca de Cascão)

Cascão: Puxa! Que legal! Isso é o que eu sempre quis: um guarda-chuva inteligente pra me proteger de qualquer gota d'água. Agora eu sou um garoto completamente confiante e emancipado, e totalmente...

Cebolinha: Enchalcado.

00:03:53 **Cebolinha finge que vai jogar um balde d'água nele.**

Cebolinha: Como é que é? Não vai coler? (Risinho de Cebolinha)

Cascão: Chegou atrasado, velho amigo. Sabe, o Cascão de outrora fugiria assim como um pinto molhado, mas o novo modernético está preparado. Vamos! Em guarda!

00:04:11 **Cascão aponta o guarda-chuva em direção ao balde, mas ele foge aos pulos.** (Descrição sobreposta a efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Efeito para representar movimento do guarda-chuva)

Cascão: Ei, volta aqui!

Cebolinha: Ah?!

00:04:20 **Cascão corre atrás do guarda-chuva, pula sobre ele e o agarra.** (Descrição sobreposta a efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Efeito para representar movimento do guarda-chuva)
(Som semelhante a Tcharã)

Cascão: Que idéia foi essa? Me deixou na mão quando eu mais precisava! De agora em diante eu vou segurar você com as duas mãos.

00:04:35 (Rápido) **Cascão passa por uma torneira. Pingam gotas d'água.** (Descrição sobreposta ao som de gotas pingando)

Cascão: Quero ver você fugir agora!Hum!

(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

00:04:48 **O guarda-chuva arrasta Cascão aos pulos na direção oposta à torneira.** (Descrição sobreposta ao som da Mônica suspirando de alegria e ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Som das bolhinhas pipocando)
(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)
(Som de água corrente)
(Gritos de Cascão sobrepostos ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

00:05:07 **O guarda-chuva foge das bolhas de sabão da Mônica e de uma moça que rega as flores de um jardim. Aos pulos ele se aproxima de um barranco. Ele e Cascão despencam em direção a um córrego.** (Descrição sobreposta aos gritos de Cascão e ao efeito para representar movimento do guarda-chuva)

(Gritos de cascão sobrepostos ao som de assovio para representar queda)

00:05:21 (± Rápido) **O guarda-chuva levanta vôo com Cascão.** (Descrição sobreposta ao som de asas batendo)

(Som de asas batendo)

Cascão: Já sei. Você é o guarda-chuva medroso. (Fala sobreposta ao som de asas batendo)

00:05:28 **O guarda-chuva abre e fecha bem rápido, como se batesse asas, e eles sobem cada vez mais alto.** (Descrição sobreposta ao som de asas batendo)

(Som de asas batendo)

(Som de raio)

Cascão: Um raio quase nos pego..!

(Som de raio)
(Som como de um assovio para representar a queda)

00:05:40 **Um raio atinge Cascão.**

Cascão: Alguém me ajudeeee!

00:05:47 (+ Lento) **Cascão se solta e despenca para o córrego. O guarda-chuva se fecha e se lança atrás dele. O guarda-chuva ultrapassa Cascão e se abre de ponta cabeça. Cascão cai dentro dele ao invés de cair no córrego.**

(Gritos de Cascão)

00:06:03 **Os dois flutuam em direção à margem, sequinhos.** (Falar "sequinhos" mais rápido)

Cascão: Você me salvou. No final das contas, você não é tão medroso assim, não é?

Franjinha: Cascão! Cascão! Até que enfim te achei! Você está com o guarda-chuva errado. Esse aí é o medroso. É melhor você trocar antes que ele te deixe na mão.

Cascão: Sossega, Franjinha. Eu já tinha percebido, mas sabe de uma coisa? Esse guarda-chuva me protegeu de verdade hoje e acabou de provar que todo mundo pode superar seus medos, (Começa a falar com uma voz empostada como se fizesse um discurso) pois ele é um exemplo de coragem que me inspira e...

(Som de raio)

00:06:43 **O guarda-chuva medroso se esconde atrás de Cascão.**

Cascão: Quer saber? Passa esse guarda-chuva pra cá. Mais vale dois guarda-chuvas na mão do que um voando.

(Cascão vai embora cantarolando)

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO *O GUARDA-CHUVA VOADOR*

1. No começo da estória, o Cascão vai se encontrar com o Franjinha. Onde eles se encontram?
a) Na casa do Franjinha
b) No laboratório do Franjinha
c) No quintal do Franjinha

2. Antes de ver o Franjinha, como o Cascão estava se sentindo?
a) Com medo
b) Com raiva
c) Com sono

3. O guarda-chuva automático que o Franjinha inventa para o Cascão é especial. Por quê?
a) Porque ele pode falar
b) Porque ele pode andar
c) Porque ele se abre bem rápido se for chover

4. Acontece um acidente e o laboratório do Franjinha é destruído. Quem causa o acidente?
a) O Cascão
b) O Franjinha
c) O guarda-chuva

5. O laboratório é destruído por um ciclone. O que é um ciclone?
a) Um raio
b) Um vento muito forte
c) Uma onda muito grande

6. Na confusão que acontece por causa do ciclone Cascão acaba ficando com o guarda-chuva medroso. Por quê?
a) Porque o guarda-chuva medroso é mais bonito
b) Porque o guarda-chuva medroso é mais moderno
c) Porque o guarda-chuva medroso parece muito com o outro guarda-chuva

7. Como Cascão descobre que está com o guarda-chuva trocado?
a) Porque o guarda-chuva foge toda vez que eles chegam perto de água
b) Porque o guarda-chuva não quer abrir
c) Porque o guarda-chuva quer nadar num riozinho que tinha lá por perto

8. O que o guarda-chuva medroso faz quando chega perto de água?
a) O guarda-chuva medroso se abre bem rápido
b) O guarda-chuva medroso começa a tremer
c) O guarda-chuva medroso sai pulando, arrastando Cascão

9. Como Cascão vai parar lá no alto no céu?
a) O guarda-chuva sai voando e leva Cascão
b) Cascão pega um balão
c) Cascão dá um pulo bem alto

10. Quem salva Cascão quando um raio acerta ele e ele cai lá do alto?
a) O Franjinha
b) O guarda-chuva medroso
c) O guarda-chuva automático

APÊNDICE H – ROTEIRO *CHICO MICO*

(Fundo musical)

Narrador: Chico Bento em...Chico Mico!

(Fundo musical)

00:00:11 **Chico está numa árvore do pomar do Nhô Lau, comendo as frutas.**

(Som de mordidas)

Chico: Que bão! Agora vô caprichá. Vô pegá uma lá do fundão!

(Risos)

00:00:24 (Rápido) **Ele agarra uma mão e cai**.

Chico: Aaah!

00:00:27 (Rápido) **Jogam uma fruta na cabeça dele.**

Chico: Um lobisomi... Ouh!

00:00:32 **Ele olha pra trás.**

Chico: Ara, qui coisa sô! Num é lobisomi. É só um macaquinho. Cumé q'ocê veio pará aqui? Purum acaso fugiu do circo, é?

Nhô Lau: Ara, quem é qui tá delirano no meu pomar? (Fala mais baixa, distante)

Chico: Credo im cruz! É o Nhô Lau. E vem di ispingarda e tudo! Eu posso tomá uns tirinho de sar, mais ocê não. Ocê tá im ixtinção.

00:01:00 **Chico pega o macaco no colo e corre do pomar do Nhô Lau pra casa. Ele entra no quarto e fecha a porta.**

(Som de porta se fechando)

Chico: Pronto! Aqui nu meu quarto ocê tá sarvo pur inquanto.

00:01:13 **O macaco agarra Chico e beija sua bochecha.** (Descrição sobreposta ao som do beijo)

Chico: Bregh!Ah, num carece di agradecê cum esse beijo melequento não. Larga mão!

(Música circense) (Esperar um pouco e sobrepor a próxima descrição ao resto da música)

00:01:26 **O macaco se pendura no lustre, pula na mesa, pega um lápis, risca o caderno do Chico e começa a arrancar as páginas.** (Mais rápido. Ênfase no "agarra.") **Chico agarra ele e esconde no armário.**

Chico: Larga já das minhas coisa di iscola. (O início da fala seguinte se sobrepõe a essa)

Mãe de Chico: Chico! Tudo certo c'ocê, fio?

Chico: Craro, mãe.

Mãe de Chico: Ocê não isqueceu qui hoje tem ixame finar na iscola, né?

Chico: Não, mais bem qui eu quiria isquecê!

Mãe de Chico: Bom, fio, é mior ocê ir si aprontano qui já, já o armoço tá na mesa.

Chico: Ta bão! Ta bão! Tô indo. Êta! Iche!

00:01:57 (Rápido) **Chico senta na mesa pra estudar.**

Chico: Que sono! Não istudei nadica de nada! Acho qui eu vô sê é reprovado... (Fala vai diminuindo até ficar quase inaudível)

(Bocejos)

00:02:08 **Chico pega no sono e o macaco sai do armário com uma roupa igualzinha a dele, camisa amarela e calça azul. Ele põe o chapéu de palha do Chico na cabeça e sai do quarto.** (Descrição sobreposta a roncos)

Mãe de Chico: Fio, já si arrumô! Que bão!

00:02:23 **A mãe do Chico põe um prato na mesa. O macaco joga toda comida fora e pula em cima da mesa.**

Mãe de Chico: Chico, quis modo são esse?!

00:02:33 **O macaco come umas bananas, joga as cascas pro ar, foge e passa por dois amigos do Chico a caminho da escola.**

Mãe de Chico: Fio, ocê isqueceu a sua lanchera. (Gritando em direção ao macaco)

Zé: Puxa vida! Exame final!

Outro amigo de Chico: Que nervoso! Hoje eu nem queria chegar na escola!

Zé: Minha nossa! Você viu o que eu vi? Viu quem passou todo saltitante?

Outro amigo: O Chico!

Zé: Será que ele estudou dessa vez?

Outro amigo: Acho que não. Ele tá passando direto pela escola.

Zé: Caramba! Você acha que ele esqueceu do exame?

Outro amigo: Não vamos deixar ele cabular aula hoje. Chico!

Zé: Chico!

00:03:12 (Rápido) **Eles agarram o macaco.**

Outro amigo de Chico: Sinto muito, Chico. É para o seu bem. Tá com frio, hein? Veio de agasalho por baixo da blusa... (Última fala vai ficando bem baixinha)

Zé: Pronto, Chico. Agora senta aí e boa sorte.

(Música circense)

00:03:26 **Na sala, o macaco pula em cima da professora.**

Professora: Bom dia, queridos!Estudaram para o exame? Ah!

Zé: Professora!

Professora: Chico Bento, mas o que significa isso?!

00:03:39 (Rápido) **Eles tiram o macaco de cima dela.**

Outro amigo: Ele estudou demais. Toma, Chico. Eu te empresto uma caneta.

Professora: Bem, crianças, o exame consiste em cinqüenta testes de múltipla escolha. Assinalem cada resposta certa com um "x".

00:03:57 **O macaco responde a prova rapidinho.**

Outro amigo: Credo! O Chico atacou a prova!

Professora: Chico Bento, sai já de cima dessa carteira ou então eu vou ... (Gritos) Esta foi a gota d'água. Espere um pouco. Chico, você tirou um dez! (Som de um beijinho) Pessoal, ele tirou um dez! Um dez! (Gritos de alegria)

00:04:22 **A professora dá um beijinho no macaco e até se pendura no lustre. Ele foge pela janela.**
Rosinha: Chico! Nossa cê tá diferente hoje! Mais bunito, sei lá. Se ocê não fosse tão tímido, eu ia te dá um beijinho.

00:04:37 **O macaco beija Rosinha, a namoradinha do Chico, na boca.** (Ênfase em "na boca") (Descrição sobreposta ao som do beijo)

Rosinha: Aah! Vrige sô! Foi bão demais!

00:04:48 **O macaco sai correndo. Ele se lembra das bananas da casa do Chico e vai pra lá aos pulos. Na casa, a mãe de Chico e um médico aguardam. O macaco entra plantando bananeira.** (Ênfase em "bananeira")

Mãe de Chico: Aí vem ele, dotô. Quero qui o senhô ixamine ele. Ele tava tão isquisito!

Doutor: Pode deixar, Dona Cotinha.

Doutor: Vamos cuidar dele já.

(Som do macaco comendo)

Doutor: Muito bem, Chico, mostre a lingüinha. Mostre a língua assim ó... Aaaaaa. (Grito) Que é que é isso? Está ficando louco? Está fazendo minha língua de estilingue, seu!

Doutor: Calma!

Mãe de Chico: Que peludo!

00:05:32 **A mãe do Chico agarra o macaco pro médico aplicar uma injeção, mas ele foge pro quarto.**

Mãe de Chico: Oh, meu Deus! Sarve o meu fio dotô!

00:05:40 **O macaco se esconde embaixo da mesa onde Chico está dormindo.** (Descrição sobreposta a roncos)

(Ronco)

Mãe de Chico: Chico! Uai!

Doutor: Fique calma, Dona Cotinha!

(Som de Chico acordando)
(Risos de Chico)

Mãe de Chico: Oh! (Interjeição sobreposta ao "Nossa!" da próxima fala)

Doutor: Nossa! Por que a senhora não me disse que eles eram gêmeos?

Mãe de Chico: Chico Bento, mi isprica issso!

Chico: Isprico. Esse é o macaquinho qui eu achei no pomá do Nhô Lau e eu... (A fala de Chico vai ficando cada vez mais baixa)

00:05:03 **No outro dia...**

Zé: Puxa! Quer dizer que era o macaco o tempo todo?

Chico: Pois é, Zé. Mais eu já devorvi ele pru circo.

Zé: Ah, mas então por que você ainda tá com essa cara, Chico?

Chico: Ara! É duro sabê qui um macaco é muito mior qui eu!

Professora: Puxa! Meu melhor aluno!

Chico: Num falei?

Rosinha: Ei, Chiquinho!

Zé: A Rosinha tá vindo, Chico. Inté, amigão!

Chico: Inté!

Rosinha: Ai, Chico, cê qué sabê duma coisa? Eu não consigo me isquecê daquele beijinho!

(Efeito sonoro)
(Som de “Plim” para representar o susto)

Chico: Iih!(Riso de alguém sem graça)

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO *CHICO MICO*

1. Quando Chico encontra o macaco que fugiu do circo, ele está no pomar de Nhô Lau, que mora num sítio perto do de Chico. O que Chico estava fazendo lá?

a) Plantando umas árvores
b) Comendo as frutas do Nhô Lau
c) Fugindo do Lobisomem

2. Chico foge do pomar de Nhô Lau com o macaco e vai direto pro quarto. Como ele não quer que a mãe dele descubra o bichinho, ele esconde o macaco. Onde?

a) Embaixo da cama
b) Embaixo da mesa
c) Dentro do armário

3. Chico tem prova na escola e aí ele decide estudar um pouco. O que acontece quando ele começa a estudar?

a) Chico pega no sono
b) O macaco começa a fazer bagunça
c) Chico fica com muita fome

4. O macaco foge do quarto de Chico, mas ninguém percebe a troca. Por que todo mundo acha que o macaco é Chico?

a) Porque Chico gosta de fazer macaquices
b) Porque o macaco está usando as roupas e o chapéu de Chico
c) Porque Chico e o macaco são do mesmo tamanho / têm o mesmo peso e a mesma altura

5. Depois de fugir da casa de Chico o macaco vai parar na escola. Como?

a) O macaco mesmo decide ir pra lá
b) O macaco encontra uns amigos de Chico e decide ir com eles
c) Os amigos de Chico levam o macaco a força

6. Quem tira dez na prova?

a) O macaco
b) Chico
c) Os amigos de Chico

7. Quem dá um beijo na Rosinha?

a) O macaco
b) Chico
c) Os amigos de Chico

8. Depois de um tempo o macaco decide voltar para a casa de Chico. Por quê?
a) Porque ele está com saudade de Chico
b) Porque ele se lembra das bananas da casa de Chico
c) Porque ele está cansado

9. Acontecem mil e uma confusões na estória, mas o Chico não apronta nada. Onde o Chico está esse tempo todo?
a) No quarto, estudando
b) No quarto, brincando
c) No quarto, dormindo

10. No final da estória, Chico devolve o macaco pro circo e tudo se resolve. Mas ele fica um pouco triste. Por quê?
a) Porque o macaco não vai visitar ele
b) Porque o macaco conseguiu tirar uma nota melhor que a dele
c) Porque o macaco comeu todas as bananas

APÊNDICE J – ROTEIRO *JACARÉ DE ESTIMAÇÃO*

(Fundo musical)

00:00:05 **Anoitece. Cascão está no quarto do Cebolinha. O caminhão do zoológico passa pela rua. Uma caixa cai do caminhão e quebra. Dela sai um filhotinho.** (Descrição sobreposta ao som do motor do caminhão e da caixa caindo e se quebrando)

Narrador: Jacaré de Estimação

00:00:18 **O bichinho entra na casa do Cebolinha.**

Cebolinha: E daí, Cascão, eu dei no pé. Imagina se a Mônica me pega! Eu não estalia aqui contando essa estólia pla você não.

Cascão: Puxa, Cebolinha, você foi corajoso mesmo, hein?

Cebolinha: Olas, que é isso! Mas nem tanto.

Cascão: Cebolinha, veja. Uma lagartixa!

Cebolinha: Ah, puxa vida, Cascão! Não plecisava glitar tanto desse jeito. Até palece menina.

Cascão: Ma, ma, mas ela se escondeu embaixo da sua cama!

Cebolinha: Ah, deixa ela aí, Cascão. Selá que você não sabia que elas dão solte?

Cascão: Não sabia. È?

Cebolinha: É clalo.

Cascão: Bom, já é tarde e eu tenho que ir. Tchau, Cebolinha. Tchau, Onofre.

Cebolinha: Onofle?

Cascão: É o nome que eu dei pra essa lagartixinha. Tchau.

Cebolinha: O-no-fle. É... até que é legal! (Bocejo) Boa noite, Onofle.

00:01:15 **Cebolinha vai dormir. O jacarezinho passa a noite embaixo da cama. Amanhece e Cebolinha acorda.**

(Fundo musical)
(Cebolinha se espreguiça)

00:01:27 **Cebolinha leva uma mordida**.

Cebolinha: Onofle! Você ainda tá aí! Que bom! Que coisinha linda! Bilu, bilu, bilu, bi... (Som de mordida) Ooaaii! Minha nossa! Você deve tá molendo de fome. Vem que eu vou dar uma comidinha pla você. Puxa, mas que englaçado! Eu não consigo me lemblar, mas selá que a lagaltixa tem dentes?

Mãe de Cebolinha: Cebolinha!

Cebolinha: Opa, a mamãe! Ela não pode ver você, Onofle.

Cebolinha: Bom dia, mamãe. Bom dia, papai.

Pai de Cebolinha: Oi! (Fala extremamente curta e rápida, quase se sobrepõe à fala seguinte)

Mãe de Cebolinha: Sente-se, meu filho, e coma o seu sanduíche.

Cebolinha: Aaaiii!

Mãe de Cebolinha: Que foi, Cebolinha?

Cebolinha: Ah, é... é só uma letla de uma música que eu tô compondo e eu quelia muito que vocês ouvissem. É assim ó...

(Cebolinha canta)

Cebolinha: Bom, agola com licença que eu vou comer no qualto, tá?

00:02:29 **No quarto, ele tira o jacaré do bolso.**

Cebolinha: Calma, Onofle! Quanta fome, hein? Toma um pedaci... Aaaiii!

00:02:37 **Ele leva outra mordida ao tentar dar um pedaço de sanduíche ao bichinho. O tempo passa e Onofre vai crescendo. O jacaré fica tão grande que não cabe mais embaixo da cama e derruba Cebolinha sempre que tenta se enfiar ali. Certo dia, Cebolinha resolve apresentar Onofre para todo mundo. Ele põe uma coleira no bicho e sai para passear.**

(Som de Onofre se enfiando embaixo da cama e derrubando Cebolinha)

Cebolinha: Oooh! Onofle, já é a quinta vez que você me deluba dessa cama! Eu acho que você clesceu demais pluma lagaltixa, viu? Eu tô começando a achar que você vai me dar muito, mas muito tlabalho mesmo! E olha aqui: eu quelo que você se compolte di-lei-ti-nho hoje, viu? Porque eu vou te aplesentar pla minha mamãe e pla toda minha tulma. Você entendeu? Olha só, Onofle, a mamãe tá logo ali.

Cebolinha: Oi, mãe. Tudo bem? Selá que a senhola já conhece a Onofle, a minha lagaltixinha de estimação?

Mãe de Cebolinha: (Risos) Esse menino!

Cebolinha: Fala com ela.

Mãe de Cebolinha: Então, meu filho, deixe-me ver. Oi, Onofre. Oh! Ma, ma, ma, mi, mi, minha no, nossa! É um já, já, já... (Fala intercalada/sobreposta à fala seguinte)

Cebolinha: Vem, Onofle. Tá, mãe. Já vou passear com ela.

00:03:48 (Rápido) **Cebolinha sai. Sua mãe vai chamar os bombeiros**.

Cebolinha: Olha, Onofle! A tulma tá ali. Eu vou tilar a dúvida. Vamos ver se você é ou não é uma lagaltixa de veldade.

Cebolinha: Oi, tulma! Por acaso vocês já conhecem a Onofle?

00:04:03 **Mônica, Cascão e Magali sobem rápido numa árvore.** (Descrição sobreposta a uma música de suspense e a um efeito indicando movimento rápido)

Cebolinha: Ah, mas que gente mais sem educação! Eu só faço uma pelgunta e sai todo mundo colendo. Sai colendo?! Puxa, até a Mônica saiu colendo! Ela teve medo de miiim! É isso aí. Seu coelho é encaldido mesmo, sua golducha! Nossa, ela continua lá em cima da álvole com medo! Selá que ela sacou quem manda aqui?

00:04:33 (Rápido) **Onofre abocanha uma cachorrinha.**

(Som de Onofre abocanhando a cachorrinha)

A dona da cachorrinha: Aaah! Minha Fifi! Manda esse seu bicho largar a minha Fifi! Seu monstro! Socorro!

Cebolinha: Calminha, madame. Onofle, você quer lagar a Fifi!

(Choro de cachorro)

Cebolinha: Ah, ah...Plontinho, madame. Aqui tá a sua Fifi. Onofle, por que você não me avisou que tava com fome, hein? Você sabe que é muito feia essa mania!

Cebolinha: Olha só. É uma casa de animais, Onofle. Eu vou complar comida pla você.

Dono da loja: Aaah! Um jaca, um jaca... aaah!

(Som de diversos animais em fuga)

Cebolinha: Ei, moço, espela aí. Não é uma jaca não. É só uma espécie de lagaltixa.

Cebolinha: É, Onofle, hoje não é o nosso dia de fazer amizade.

Mãe de Cebolinha: Lá está ele!

Primeiro bombeiro: Cuidado, garoto! Esse bicho é muito perigoooso!

00:05:23 (Muito rápido)**Os bombeiros chegam.**

Cebolinha: Que bicho?

Mãe de Cebolinha: Oh! (Fala sobreposta à seguinte)

Primeiro bombeiro: Aquele que está lá.

Cebolinha: Mas e a Onofre?

Segundo bombeiro: Deixe que eu pego a Onofre.

Mãe de Cebolinha: Meu filho querido!

Segundo bombeiro: Mas cadê essa Onofre?

Cebolinha: Olha ela ali.

Primeiro bombeiro: Mas isso aí é um jacaré.

Cebolinha: Jacalé? Ué, mas isso não é uma lagaltixa, não?

Primeiro bombeiro: Lagartixa? Isso é um jacaré! Sorte sua não ser mordido.

Mãe de Cebolinha: Agora, vamos pra casa, Cebolinha, que você está precisando descansar, ouviu?

Cebolinha: Um jacalé! Puxa! Nem acledito.

Mãe de Cebolinha: Durma bem, Cebolinha.

(Fundo musical)

00:06:02 **Os bombeiros levam o jacaré embora. À noite, o caminhão do zoológico passa pela rua novamente. Uma caixa cai do caminhão e quebra. Dessa vez, é um filhotinho de cobra. A cobrinha vai direto para a casa do Cebolinha. No quarto, o Cebolinha se revira na cama de um lado para o outro.** (Descrição sobreposta ao barulho do motor do caminhão)

(Som da caixa caindo do caminhão e se quebrando)

Cebolinha: Não adianta! Eu me acostumei a dolmir com a Onofle embaixo da cama. E, agola que ela foi embola, eu não consigo mais pegar no sono.

(Fundo musical)

00:06:37 **Ele vê a cobrinha se aproximando e se escondendo embaixo da cama.**

(Risos)

Cebolinha: Agola sim! Boa noite, Godofledo!

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO *JACARÉ DE ESTIMAÇÃO*

1. Cebolinha arranjou um bichinho de estimação chamado Onofre. Que tipo de bicho é Onofre?
a) Um cachorro
b) Uma lagartixa
c) Um jacaré

2. Como Onofre vai parar na casa de Cebolinha?
a) Cascão leva o bichinho para ele
b) O jacaré cai do caminhão do zoológico e vai pra lá
c) Ele aparece, de repente, embaixo da cama

3. Na hora do café, Cebolinha esconde Onofre para que sua mãe e seu pai não vejam o bichinho. Onde ele esconde Onofre?
a) No bolso
b) Embaixo da mesa
c) No quarto

4. Na hora do café, de repente, Cebolinha começa a cantar (cantar um pedacinho da música para eles lembrarem) pra disfarçar alguma coisa. O que aconteceu?
a) A mãe dele viu Onofre
b) Onofre fugiu
c) Onofre mordeu ele

5. Depois que Cebolinha apresenta Onofre para a mãe dele, o que ela faz?
a) Ela desmaia
b) Ela vai chamar os bombeiros
c) Ela sai correndo

6. Cebolinha apresenta Onofre para alguns amigos. Quem?
a) Mônica, Cascão e Magali
b) Mônica, Franjinha e Magali
c) Mônica, Cascão e Chico Bento

7. Onofre abocanha Fifi, o bichinho de estimação de uma moça que ia passando na rua? Que tipo de bicho é Fifi?
a) Uma gatinha
b) Uma lagartixa
c) Uma cachorrinha

8. Cebolinha finalmente descobre que Onofre não é uma lagartixa, mas um jacaré. Quem diz isso pra ele?
a) Sua mãe
b) Os bombeiros
c) Cascão

9. No final do desenho, Cebolinha arranja um novo bichinho de estimação e põe nele o nome de Godofredo. Que tipo de bicho é Godofredo?
a) Um cachorrinho
b) Um jacarezinho
c) Uma cobrinha

10. Como Godofredo vai parar na casa de Cebolinha?
a) A mãe de Cebolinha dá ele de presente
b) Ele cai do caminhão do zoológico e vai pra lá
c) Ele aparece, de repente, embaixo da cama

APÊNDICE L - ROTEIRO *OH, QUE DIA!*

Narrador: Oh, que dia!

00:00:05 **Um lindo dia. O sol brilha. Um passarinho azul passa voando e cantando pelo Cebolinha, que está na rua perto da janela da casa da Magali.**

Cebolinha: Oh, que dia malavilhoso!

(Som da Magali jogando uma bacia da água pela janela)

Magali: Desculpe, Cebolinha. Foi sem querer.

00:00:24 **Magali joga uma bacia de água pela janela e acerta Cebolinha. Ele vai embora encharcado e chateado. Depois de andar um pouco e mais calmo, ele chega num terreno baldio. De repente...**

Cebolinha: Oh, que dia malavi... Oooh!

(Som de uma bola atingindo Cebolinha)

Amigo do Cebolinha: Desculpe, Cebolinha. Foi sem querer.

00:00:46 **Ele é atingido no rosto por uma bola de basquete e cai no chão. Ele levanta irritado, ajeita a roupa e vai embora novamente. Mais adiante, um passarinho rosa passa por ele voando. Ele olha e sorri. De repente...**

Cebolinha: Oh, que dia malavilho...

(Latidos)

Cebolinha: Oooh, aaaiiiii!

Outro amigo do Cebolinha: Desculpe, Cebolinha, mas a coleira arrebentou.

00:01:12 **Cebolinha desce da árvore onde subiu para fugir do cachorro. Ele está desconfiado.**

Cebolinha: Oh, que di...

00:01:20 (Rápido) **Ele anda um pouquinho. E de repente...**

Cebolinha: Oh, que dia malaviooooo....

(Som de queda)

00:01:28 **Ele cai num buraco. Depois de sair do buraco, ele tem uma idéia e desaparece correndo.**

Cebolinha: Aah!

(Som de Cebolinha correndo)

00:01:40 **Ele volta com uma pá e uma picareta e começa a cavar.**

(Som de Cebolinha cavando)

00:01:50 **O buraco fica enorme e Cebolinha suado. Ele limpa o suor da testa com um lenço e vai buscar madeira. Com um serrote, ele corta a madeira em pedaços.**

(Som do serrote)
(Som de marteladas)

00:02:08 **Ele usa a madeira, pregos e um martelo para construir uma fortaleza no buraco. Ele martela, martela e martela até tudo estar pronto e se tranca lá dentro.** (Descrição sobreposta a algumas marteladas e ao som da ponte elevada da fortaleza sendo fechada)

Cebolinha: Oh, que dia malavilhoso! (Fala com eco)

(Som de desabamento)

00:02:27 **De repente...tudo desaba.**

APÊNDICE M – ROTEIRO *O CARRO NOVO DO MICKEY*

(Música introdutória)

00:01:03 **Mickey em... O Carro Novo do Mickey.**

(Final da música introdutória)

00:01:11 **Casa do Mickey. Ele desce as escadas cantarolando...**

(Mickey cantarolando)

00:00:18 **...e liga para a Minnie.**

(Som de teclas sendo discadas)

Minnie: Alô?

Mickey: Olá, Minnie. Pronta para o nosso grande encontro?

Minnie: Claro que estou. E não vá se atrasar dessa vez!

Mickey: Ah! Não se preocupe. Estarei aí num minuto. Oh, Puxa!

(Som do telefone sendo colocado no gancho)

00:01:34 **Ele desliga e sai imediatamente. Seu carro, um velho conversível vermelho, está caindo aos pedaços. Na estrada, ele anda com dificuldade.** (Descrição sobreposta a efeitos para dar a impressão de que o carro é muito velho)

(Som do carro se despedaçando)

Narrador: Pare. (Traduzindo uma placa de sinalização em inglês)

(Som do carro se despedaçando)

Mickey: Ora, vamos lá, sucata velha! Vai me atrasar desse jeito!

00:02:05 **O carro pára de vez. Mickey sai e abre o capô. Uma gota de óleo respinga em seu sapato.** (Descrição sobreposta ao efeito usado para retratar um motor aquecido e a gota de óleo caindo no sapato de Mickey)

Mickey: Ah, que maravilha! Pneus furados, paralama amassado e ainda essa, óleo no meu sapato.

00:02:18(Rápido) **Aí, ele ouve o rádio.**

Mickey: Não posso sair com a Minnie num calhambeque velho e quebrado. O que é que eu vou fazer?

Locutor: O seu carro velho deixou você na mão a caminho de um grande encontro? (Voz como a de um locutor vinda do rádio)

Mickey: Hum, hum.

Locutor: Com pneus furados, paralama amassado e até mesmo óleo no seu sapato? (Fala sobreposta aos efeitos para retratar os problemas sendo mencionados)

Mickey: Acertou em cheio!

Locutor: Então, por que não trocar esse calhambeque velho por um carro moderno e totalmente novo?

Mickey: Ah! É exatamente isso que eu vou fazer. Eu vou comprar um carro novo!

00:02:44 **Mickey vai até a loja.**

(Som do carro andando com dificuldade)

Narrador: Casa dos Carros. (Traduzindo letreiro em inglês)

00:02:48 **O carro sobe a ladeira com dificuldade. Mickey estaciona e olha para ele pela última vez, um pouco triste. Mas logo começa a andar decidido, entra na loja e passa por um cartaz de propaganda.** (Descrição sobreposta ao som do carro andando com dificuldade)

Narrador: Compre um carro novo. (Traduzindo um dos cartazes em inglês) (Fala sobreposta ao som de uma máquina registradora)

00:03:04 **Mickey vê um carro de luxo vermelho brilhando, novinho em folha. A porta se abre automaticamente, ele se senta e o cinto de segurança se fecha sozinho. Ele sai para testar o carro.** (Descrição sobreposta ao som do carro arrancando e cantando os pneus)

(Som do carro em alta velocidade)

Mickey: Nossa! Este carro é muito melhor que aquele que eu tinha! E veja quantos acessórios: tem som estéreo (Som de um botão sendo apertado seguido pelo som de uma banda de jazz tocando bem alto), salão automático (Som de um botão sendo apertado)....

00:03:31 **Um secador de cabelo aparece.** (Descrição sobreposta ao som de um secador de cabelo)

Mickey: Opa! (Risinhos de quem está sem graça) Eu acho que isso é pra Minnie. (Som do carro em movimento) (Risos) Olha só isso! (Risos) É conversível também.

00:03:40(Rápido) **O teto desce, mas sobe novamente.** (Descrição sobreposta ao efeito usado para representar o movimento da capota)

Mickey: Isso não tá certo.

00:03:45 **Ele aperta o botão várias vezes. Aí, o botão trava e a capota fica subindo e descendo sem parar. No sinal, ele explica a outra motorista o sobe e desce do teto.** (Descrição sobreposta ao som da capota subindo e descendo e do botão sendo apertado diversas vezes)

Mickey: É automático. A capota. (Fala sobreposta ao som da capota subindo e descendo)

00:03:59 **O sinal abre. A capota pára.** (Descrição sobreposta ao som de um carro arrancando)

Narrador: Controlador Climático. (Traduzindo texto na tela em inglês)

00:04:03 **Cada vez que Mickey aperta um botão diferente, o clima dentro do carro muda. Aparece fogo, nuvens escuras com raios e chuva, um vento super forte, neve... O sinal fica vermelho e ele pára novamente ao lado da mesma motorista. Parte do carro está coberta de gelo. Tremendo e sem graça, ele dá uma desculpa.** (Descrição sobreposta aos efeitos usados para indicar as mudanças climáticas: fogo crepitando, chuva, rajadas de vento, sinos natalinos, etc.)

Mickey: O ar condicionado é ótimo. (Tremendo)

(Som de carro arrancando)

00:04:30 **O sinal abre. Mickey usa o computador do carro.**

(Som do carro em movimento)

Narrador: Digitar destino. (Traduzindo texto na tela em inglês)

Mickey: Oh, puxa! Hora de ir buscar a Minnie.

(Som de teclas sendo pressionadas)

Narrador: Casa de Minnie. (Traduzindo texto na tela em inglês) (Fala sobreposta ao som das teclas)

Mickey: Estou com muita pressa.

Narrador: Turbo. (Traduzindo texto na tela em inglês)

(Efeito usado para indicar velocidade turbo)

00:04:42 **Mickey aperta o botão de velocidade turbo e o carro dispara.** (Descrição sobreposta ao efeito para indicar velocidade turbo)

(Efeito usado para indicar velocidade turbo)

Narrador: Túnel. (Traduzindo placa em inglês)

(Efeito usado para indicar velocidade turbo)

00:04:51 **Ele sai do túnel voando, rodando no ar, e cai de novo ao lado da mesma motorista em outro sinal vermelho. A motorista olha assustada. A queda é tão forte que Mickey vai parar dentro do motor do carro. Ele sai de lá tontinho. Sem graça, ele vê uma moeda no chão perto da roda do carro e tenta disfarçar...** (Descrição sobreposta ao som do impacto, ao capô sendo aberto, etc.)

Mickey: Ha, ha, uma moeda! Parei bem na hora.

Outra motorista: Hum! (Demonstrando desaprovação)

00:05:18 **A motorista vai embora. Mickey entra no carro.** (Descrição sobreposta ao som de um carro arrancando)

Mickey: Oh, minha nossa! Estou atrasado pro encontro! (Fala sobreposta ao som da porta sendo aberta e fechada)

Mickey: Vamos lá! Anda logo! Qual o problema? (Fala sobreposta ao som de um pedal sendo pressionado)

Narrador: Sem combustível. (Traduzindo texto na tela em inglês) (Fala sobreposta a efeito para indicar alerta eletrônico)

Narrador: Gasolina. (Traduzindo letreiro em inglês)

00:05:31 **Mickey empurra o carro até o posto.**

Mickey: Boa tarde, Bart.

00:05:34(Rápido) **Ele discute com o frentista.**

Mickey: Não adianta falar nada porque eu sei o que está pensando. Pra que eu precisava de um carro se o meu carro velho estava em perfeitas condições, hã? Bom, mas eu garanto que não estava, e eu não podia levar a Minnie pra sair naquele traste velho, e este carro é melhor, por isso eu não quero ouvir mais nada de você.

00:05:49 **Bart nem liga e continua sentado e calado.**

(Efeito para indicar um botão sendo apertado e uma tomada sendo ejetada)

Mickey: Hã, interessante.

00:05:55 **Mickey vai até o fundo do carro e acha uma tomada. O carro é elétrico. Não usa gasolina. Ele puxa o fio da tomada e começa a procurar onde ligá-la.** (Descrição sobreposta ao efeito para indicar que a tomada está sendo puxada)

(Bocejo)

Mickey: Não levante.

00:06:06(Rápido) **Bart boceja e continua sentado.**

Mickey: Hã, hã! Aqui está.

(Som de descarga elétrica)

Narrador: Potência. (Traduzindo texto na tela em inglês)

(Ronco do motor)
(Som do carro arrancando)
(Gritos de Mickey)

00:06:21 **O carro recarrega e dispara, arrastando Mickey a toda velocidade. Mickey se enrola em Bart e acaba arrancando o macacão dele, deixando o frentista só de cueca. Agarrado no fio da tomada, Mickey atravessa uma árvore, se bate numa cerca... Enfim, passa por maus bocados até cair dentro do carro.** (Descrição sobreposta a todos os barulhos de fundo usados para representar a ação e aos gritos de Mickey)

Mickey: Você já está me cansando sabia? Então é melhor eu dirigir.

(Som de algo sendo partido)

00:06:46 **Mickey agarra o volante, mas ele quebra. O carro invade uma área proibida e começa a bater em várias placas.** (Descrição sobreposta ao som do carro derrapando)

Narrador: Pare. Perigo. Vire. Desista. Ei. Essas placas. São caras. Portanto. Pare. De passar. Em cima delas. (Traduzindo placas em inglês) (Fala sobreposta ao som das placas sendo destruídas pelo carro)

00:07:00 **O carro cai num rio, mas se transforma num avião e sai voando com Mickey.** (Descrição sobreposta ao som do carro caindo na água)

(Som do carro saindo da água)
(Gritos de Mickey)
(Som de turbina de avião)
(Pneus cantando)

00:07:18(Rápido) **O carro aterrisa e joga Mickey pra fora.**

Mickey: Ei, mas que história é essa! Não pode dirigir sem motorista.

Narrador: Piloto automático. (Traduzindo texto na tela em inglês) (Fala sobreposta a efeito para indicar alerta eletrônico)

(Ronco do motor)

00:07:31 **O carro vai embora.**

(Som do grito de uma águia voando ao longe)

Mickey: Bom, então, acho que vou pegar o meu carro velho de volta.

00:07:38(Rápido) **Mickey vai a pé até a loja.**

Narrador: Casa dos Carros. (Traduzindo letreiro em inglês)

00:07:42 **Mickey chega à loja horas depois. No lugar onde deixou seu antigo carro, ele só encontra uma mancha de óleo no chão. Ele fica triste.**

(Suspiros)

Mickey: É, você podia até ser uma sucata velha, mas sabe você era uma incrível sucata velha.

00:07:59 **Ele põe as mãos nos bolsos, encolhe os ombros e senta no chão.** (Descrição sobreposta a suspiros)

(Som do antigo carro de Mickey andando com dificuldade)

Minnie: Iuhu, Mickey!

Mickey: Minnie, você comprou o meu carro velho?

Minnie: (Risos) Comprei sim. Está pronto para um grande encontro?

Mickey: Hã, hã. Com certeza!

(Som do carro andando com dificuldade)

00:08:22 **Mickey pula para dentro do carro e eles vão embora.**

(Som do carro andando com dificuldade)

APÊNDICE N – ROTEIRO *OVOS MEXIDOS*

00:00:02 **Hoje, vamos conhecer um personagem de faz-de-conta bem diferente. Seu nome é:**

Narrador 1: Peterkin /pɛtɛrpũ/.

00:00:10 **Peterkin** /pɛtɛrpũ/ **tem cabelos vermelhos, olhos azuis, orelhas pontudas e corpo de bode da cintura para baixo, com rabo, pernas peludas e cascos no lugar dos pés. A história de hoje é...** (Utilizar pronúncia do primeiro narrador para o nome Peterkin)

Narrador 1: Ovos Mexidos.

00:00:32 **Numa floresta bem longe daqui, bem lá no fundo da nossa imaginação, cercado de montanhas e com um rio de águas limpas e claras, existe um lugar especial. É lá que mora Peterkin** /pitɛrpũ/**.** (A partir de agora, incluindo essa descrição, usar mesma pronúncia do resto do desenho para o nome Peterkin)

Narrador 2: Vigia noturno. (Traduzindo texto na tela em inglês)

(Sr.Coruja bocejando)

00:00:52 **Seu coruja se espreguiça.**

Sr. Coruja: Ah, Peterkin!

(Peterkin bocejando)

00:01:00 **Peterkin também acorda.**

Sr. Coruja: Qual será a molecagem que ele vai aprontar hoje?

00:01:08 **Perto dali...**

Narrador 2 : Árvore maternidade. Silêncio. (Traduzindo texto na tela em inglês)

00:01:13 **A árvore está cheia de futuras mamães, cada uma chocando seus ovos em seu ninho.**

Narrador 2: Sr. e Sra. Melro. (Traduzindo texto na tela em inglês)

00:01:21 **Cada ninho tem uma placa!**

Narrador 2: Sr. e Sra. Pássaro Preto. Sr. e Sra. Pica-pau. (Traduzindo texto na tela em inglês)

00:01:35 **Enquanto as mamães chocam os ovos, os papais, nervosos, andam de um lado para o outro num galho da árvore. Pertinho dali, um sapo se aproxima de Peterkin e ele, logo, pega sua flauta e começa a tocar para abusar o bichinho.**

(Som de um sapo coaxando)
(Som de flauta)

Pais: Xiii! (Pedindo silêncio) (Fala sobreposta ao som da flauta)

Dr. Cegonha: Silêncio!

00:02:09 **O Dr. Cegonha reclama. Ele examina um dos ovos na luz de uma vela. Não é que o filhotinho está lá dentro, na dele, brincando de jogo da velha pra passar o tempo?**

Dr. Cegonha: Todos eles vão nascer em uma hora.

00:02:23 **Os papais comemoram a notícia trocando charutos e fumando. O charuto que o papai Canário recebe explode na cara dele e ele fica uma fera.**

(Som de explosão)

(Efeito utilizado para demonstrar a raiva do Canário)

Mamãe 1: Meu bebê vai ter um lindo topete vermelho e grandes olhos azuis!

Mamãe 2: Meu bebê terá uma linda voz!

Mamãe 3: Espere pra ver os casaquinhos que meu bebê terá!

Mamãe 4: O meu terá uma linda calda!

(Todas as mães começam a falar ao mesmo tempo) (Esperar um pouco e, então, sobrepor a descrição às vozes das mães)

00:02:52 **As mamães falam sem parar. Peterkin tapa os ouvidos.**

Peterkin: Ouçam só que falatório! Só queria ver elas falarem assim se as coisas fossem diferentes.

00:03:04(Rápido) **Ele tira as mãos dos ouvidos e arregala os olhos.**

Peterkin: Se as coisas não fossem como elas esperam... Se os ovos fossem todos misturados... (Risos) Eu tive uma idéia!

00:03:20 **Ele sobe na árvore de fininho e troca os ovos do canário, do papagaio, do pássaro preto, do pica-pau, do melro, do curió... Enfim, de todo mundo. As mamães estão nos ninhos, mas estão distraídas. Algumas estão tricotando ou até cochilando. Uma delas sente o ovo mexer, mas acha que é seu filhinho Willy querendo nascer antes da hora e reclama com ele.**

Mamãe 5: Fique quieto, Willy!

00:03:52(Rápido) **Peterkin desce da árvore e os passarinhos começam a nascer nos ninhos trocados!**

Narrador 2: Sr. e Sra. Curió. (Traduzindo texto na tela em inglês)

(Som de ovo se partindo)

Sr. Curió: Que coisa! Isso não se parece com um pardal inglês!

Filhote 1: Que coisa! Isso aí não se parece com um pardal inglês! (Fala com tom jocoso de quem está imitando alguém)

Sr. Curió: Isto é um melro muito feio. Isto sim!

(Som de ovo se partindo)

Filhote 2: Curupaco. Louro quer café. Curupaco.

(Pio de pássaros)

Filhote 2: Curupaco. Louro quer café.

(Som de vários ovos se partindo)

Filhote 3: Alô! Já cheguei, o escurinho saindo do forno.

(Risos)

00:04:37 **Peterkin vê tudo e se diverte com a confusão, escondido atrás de uma árvore. Os papais estão furiosos. Acham que foram traídos. Os casais brigam.**

Pais em coro: Vamos embora!

Mães em coro: E nós vamos também!

Pais em coro: Vamos abandonar o clube!

Mães em coro: E nós vamos pra casa da mamãe!

00:04:58 **Eles vão embora, cada um para um lado, deixando os filhotes nos ninhos.**

Peterkin: E agora posso tocar minha flauta.

(Som de choro de bebês)

Peterkin: O que é que há, nenê?

Filhote 4: Tô com fome!

Filhote 5: Tô com sede!

Trigêmeos: Estamos com sede!

Peterkin: Se eu cuidar de vocês, ficarão quietos?

Filhotes em coro: Sim!

00:05:28 **Peterkin vai até à árvore com um saco de alpiste. Um dos passarinhos come tudo e quer até engolir o saco. De repente, outro passarinho cai do ninho e fica pendurado num galho.** (Descrição sobreposta ao efeito usado para representar o alpiste sendo derramado)

(Pio de pássaros)

Filhote 6: Socorro! Socorro! Alguém me salve! Socorro! (Fala sobreposta ao efeito usado para representar o galho se quebrando)

00:05:47 **O galho quebra. Peterkin corre e consegue pegar o passarinho antes que ele caia no chão.** (Descrição sobreposta ao som de um assovio)

Trigêmeos: Queremos comer! Queremos comer! Queremos comer! Queremos comer! Queremos comer!

00:06:01 **São muitos filhotinhos. Peterkin tem que alimentar, dar banho e proteger todos eles.**

Filhote 7: Quero tomar banho!

Filhote 8: Ei, estúpido, eu quero encher a pança!

Filhote 9: Curupaco. Louro quer café.

Filhote 6: Socorro! Socorro!

Filhote 9: Louro quer biscoito. Curupaco

Filhote 6: Socorro!

Trigêmeos: Queremos melhores condições! Queremos melhores condições! Queremos melhores condições!

Gêmeos: Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida!

00:06:35 **Peterkin traz várias minhocas e joga para um dos ninhos, mas um dos filhotes come tudo e começa uma briga.** (Descrição sobreposta a vários pios)

(Som de estampidos para representar briga)

Filhote 8:Escute aqui. Que tal uma feijoada?

Gêmeos: Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida!

Narrador 2: Oito horas depois. (Traduzindo texto na tela em inglês)

Gêmeos: Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida! Queremos comida!

Filhote 4: Eu tô com fome!

Filhote 5: Eu tô com sede!

Filhote 8: Eu quero a minha feijoada!

Filhote 9: Louro quer biscoito. Curupaco.

Trigêmeos: Queremos melhores condições! Queremos melhores condições!

Filhote 4: Estou com fome!

Filhote 8: Eu quero comida! Estou com fome!

Peterkin: Tá bem. Está bem. Vou trazer suas mamães de volta. Isto é demais pra mim!

00:07:35 **Peterkin vai até a árvore clube onde estão os papais, todos tristes.**

Peterkin: Foi um engano! Foi um engano! Alguém misturou os ovos! Por isso, tiveram os filhos trocados. Mas eu já arrumei tudo. Eu já coloquei todos nos lugares certos.

Pai 1: Quem misturou os ovos?

Peterkin: Oh! Algum engraçadinho, eu suponho. Talvez fosse um esquilo

Sr. Coruja: Queeem?

Peterkin: Bem... Talvez o gambá.

Sr. Coruja: Queeem?

Peterkin: Bem, acho que... Acho que...

Pais em coro: Foi você!

Pais: É foi Peterkin. Vamos, rapazes. Vamos pegá-lo. Vamos lá. Vamos! (Vários pais falando ao mesmo tempo dando a impressão que vão partir para a briga)

00:08:18 **Os papais saem correndo atrás do Peterkin. À noite, cada casal está feliz em seu ninho com seu próprio filhotinho. É uma linda noite de lua cheia. Já o Peterkin está de castigo lavando as fraldas de todos os bebês.**

Peterkin: Esta é positivamente a última brincadeira que vou fazer. Até a próxima, é claro.

00:08:41 **Ele cruza os dedos e pisca o olho.**

APÊNDICE O – QUESTIONÁRIO *OVOS MEXIDOS*

1. Existem duas vozinhas. Isto está atrapalhando?
2. Qual é o personagem de faz-de-conta que aparece na história? Como é o nome dele?
3. Como ele é?
4. Ele é quietinho?
5. Onde ele mora?
6. O que ele resolve fazer na história?
7. O que acontece quando os papais vêem os filhotes trocados?
8. Quando os pais vão embora, o que acontece com os filhotes?
9. Peterkin consegue tomar conta dos filhotes? Por quê?
10. O que Peterkin resolve fazer então?
11. O que acontece no final com os casais e os filhotes?
12. O que acontece com Peterkin no final?
13. O vozinha está bem assim (demonstrar a interpretação) nesse desenho. Isto atrapalha? Ficou bom?

OBS: Ao final, tentar fazer as crianças recontarem a história e passar o desenho novamente se elas quiserem.

APÊNDICE P – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO *OVOS MEXIDOS*

LEGENDA	
P	Pesquisadora
A, B, M, X e Y	Crianças
Z	Mãe da criança B
/	Falas simultâneas
***	Interrupção para exibição do desenho

P: No desenhinho tem duas vozinhas que tão falando. Tem a voz da moça, que é a minha, e tem a voz do rapaz. Atrapalha?

A, M, X e Y: Não.

P: Não atrapalha? Tá. Eu quero saber de vocês... Tem um personagem que é de faz de conta na estória. Quem lembra do nome dele? Como é o nome dele?

A e M: Peterkin.

P: Isso. E como é que ele é?

(Silêncio)

P: Sabem como é que ele é?

A e M: Não.

P: Não? Deixa eu perguntar uma coisa. Ele tem cabelo vermelho ou ele tem cabelo amarelo?

A, M e X: Vermelho.

P: Hum... Ele tem... No lugar das pernas dele, ele tem perna normal ou ele tem perna de bode?

A: Perna de bode.

P: No lugar do pé dele, ele tem pé normal ou ele tem... casco que nem cavalo?

A, X e Y: Casco.

P: Hum... E ele mora onde? Ele mora na cidade?

A: Não.

(X balança a cabeça em sinal negativo)

P: Onde é que ele mora?

A: Na floresta.

P: Na floresta... Hum, e ele é, ele é bem quietinho?

A: Não.

P: Não? Que é que ele gosta de fazer? Quem sabe?

M: Pegar ovo.

P: Pegar ovo. E aí, na estorinha ele pegou o ovo e ele fez o quê na estorinha?

A, M, X: Trocou.

P: Trocou o ovo de todo mundo, não foi?!

M: Foi.

P: E vocês se lembram de alguns passarinhos que fala na estorinha?

(Silêncio)

M: Se lembra.

P: Diz aí um passarinho, o nome de um passarinho...

A: Passarinho preto...

P: Isso. O pássaro preto... Que mais fala na estória, lembram?

(Silêncio)

M: Não.

P: Não lembram mais não?

(X balança a cabeça em sinal negativo)

P: Deixe eu ver, eu vou falar assim uns nomes de passarinho e vocês me dizem se apareceu na estória, tá certo? Apareceu na estória pica-pau?

A e X: Apareceu.

P: Apareceu na estória periquito?

A: Não.

P: Apareceu na estória... um passarinho chamado... melro?

M: Não.

P: Apareceu na estória... canário?

M: Não.

A: Apareceu.

P: Apareceu? A acha que apareceu. Você acha que não né, M? E, Y, acha que apareceu canário?

Y: Não.

P: E você, X, acha que apareceu canário?

X: Não.

P: Hum... Certo. Aí M disse que ele gosta de trocar os ovos, não foi? Trocou os ovos e aí aconteceu o quê?

A: Os passarinho foi embora.

P: Hum, eles foram embora, não foi? O papai...

M: Guardou o ovo!

P: Ele fez o quê?

M: Guardou o ovo.

P: Guardou como assim?

M: Aqui. (Aponta para a TV)

P: Ah, ele trocou o ovo, botou no ninho... E aí os passarinhos nasceram?

A: Não.

M: Não.

P: Não nasceu não, o ovo? Ficou o ovo lá...

M: Nasceu.

P: Ficou o ovo lá paradinho ou nasceu?

A: Nasceu.

P: Nasceu? Nasceu com o paizinho e a mãezinha certo, ou o paizinho e a mãezinha trocada?

A e X: Trocado.

P: E aí o paizinho e a mãezinha ficaram felizes ou brigaram?

A, M e X: Brigaram

P: E aí eles foram pra onde?

A e X: As mulher foi pra casa da mãe.

P: As mulheres foram pra casa da mãe, não foi?! E o pai foi embora! Vamos descobrir agora o que é que vai acontecer?

M: Vamos.

(X acena com a cabeça que sim)

P: Vamos lá? Vou tocar o resto, tá certo?

***

P: Vou fazer outras perguntinhas, tá certo? Aí os papais e as mamães vão embora, né? E aí o que é que acontece?

M: Fica de cartigo.

P: Antes. Antes. O papai e a mamãe vão embora e os filhotinhos ficam nos ninhos, né isso?

M: É.

P: E aí acontece o quê? O que é que os filhotinhos começam a fazer?

M: Corre.

P: Corre? Os filhotinhos, os passarinhos, vão correndo? Saem do ninho?

M: Não. O papai.

P: O papai. Isso. Mas e os filhotinhos que tão no ninho fazem o quê?

X: Eles pedem comida. / A: Fica pedindo comida.

P: Isso. Fica pedindo comida!

A: E água.

P: E água!

A: E banho.

P: E quer tomar banho, não é isso? E quem é que vai tomar conta deles?

X: Peter Pan. / M: Comer feijoada.

P: Isso. É o Peterkin que vai tomar conta deles, né? E ele consegue tomar conta dele? Consegue tomar conta de todos os passarinhos? / Z: Bom dia!

(X balança a cabeça em sinal negativo)

P: Bom dia!

(B entra na sala)

A, M e X: Não.

P: Consegue?

A, M e X: Não.

P: Não. E aí o que é que acontece quando ele descobre que ele não consegue tomar conta de todo mundo? B, quer puxar a cadeirinha? Você, puxa e põe do lado de A.

X: Ele arruma tudo e vai buscar os pais.

P: Ah! Ele vai buscar os pais! Ele não agüenta não! Já pensou? "Eu quero comida! Eu quero água! Eu quero tomar banho!" Imagine! Ele vai buscar...

M: "Eu quero comer feijoada".

P: "Eu quero comer feijoada!" Imagine! Aí ele vai buscar os pais dos passarinhos, não é isso? Muito bem! E aí, ele vai buscar os pais dos passarinhos... No final, o que é que acontece no final?

X: Ele fica de cartigo lavando as fralda.

P: Isso! Já pensou lavar as fraldas dos bebês todinho? (Risos)

(X ri)

P: E os passarinhos ficam cada um com seu pai e sua mãe ou fica trocado?

A e X: Fica com seu pai e sua mãe.

P: Fica com seu pai e sua mãe. Muito bem!Querem assistir de novo?

A: Quero. / X: Eu quero. / M: Eu quero.

P: Quer? Vamos assistir de novo sabe por que também? Acabou de chegar uma outra amiguinha da gente. Sabe quem é que chegou aí? Tchan, tchan, tchan, tchan! Fala aí pra descobrirem quem é?

(Silêncio)

A: B.

P: Ela tá hoje calada! (Risos) B chegou. Vou tocar pra B assistir de novo, tá certo?

***

X: Pró!

P: Diga.

X: Você já assistiu Peter Pan em filme?

P: Não, é porque esse nome é bem parecido com o dele, mas o nome dele é Peter-kin /pɛtɛrpũ/.

(X ri)

P: (Risos) Não é Peter Pan. É Peter-kin /pɛtɛrpũ/!

(A e X riem)

P: Repete aí, todo mundo. Peterkin!

A, M e X: Peterkin!

P: Isso. O outro Peter Pan é diferente. Peter Pan é um menininho que não quer crescer, né? Esse aí eu já assisti. Agora, faz de conta que eu não assisti o desenho. Será que vocês conseguem me contar a estória toda? Será que consegue?

(X acena que não)

P: Vamos ver mais ou menos. Como é essa estória? É a estória de quem?

A: Peter Pan.

P: Êta! Não é Peter Pan. Como é o nome dele?

X: Peterkin.

(A e X sorriem)

P: Ah, sim! Peterkin. E ele mora aonde?

A: Na floresta.

P: E ele é quietinho?

A e X: Não.

P: Não. Ah, e ele gosta de tocar um instrumento! Que instrumento é?

A e X: Flauta.

P: Hum... E aí um dia tinha um monte de passarinho na árvore pra ter... filhotinho. E aí Peterkin resolve fazer o quê?

A e X: Troca os ovos.

P: Troca os ovos! E aí troca os ovos de todo mundo, não é?

M: É.

(X acena que sim)

P: E aí os filhotinhos nasce tudo trocado, não é?

M e X: É.

P: E quando os pais descobrem que os filhotinhos tão tudo trocado, eles fazem o quê?

A e X: Vão pra casa da mãe.

P: As, as...

A: Vão pro clube.

P: Vão pro clube e as mamães vão pra casa da...

A e X: Mãe.

P: Mãe, né isso? X falou. Aí os filhotinhos ficam com quem?

X: Peter Pan.

A: Peterkin.

P: Êta, que toda hora...

M: Peterkin.

P: Êta, Peterkin. Repete aí.

A, M e X: Peterkin.

P: Muito bem! Aí ficam com ele. E aí os filhotinhos querem fazer o quê?

(Silêncio)

P: Ficam lá quietinho?

A, M e X: Não.

P: Querem fazer o quê?

A e X: Pedindo comida...

P: Pedindo comida.

A e X: Pedindo água...

P: Pedindo água.

M: Feijoada.

P: Pedindo feijoada.

A e X: Pedindo banho.

P: Pedindo banho.

M: Eu quero uma feijoada.

P: Isso! E aí Peterkin consegue tomar conta desses filhotinhos?

A e X: Não.

X: Não. Ele chama o pai.

P: Isso! Vai lá e chama o pai, né isso?

M: E o pai descobre.

P: E o pai descobre que quem foi que trocou?

A, M e X: Peterkin.

P: E eles ficam felizes quando descobrem que ele trocou os ovos?

A, M e X: Não.

M: Fica triste.

P: Hum... E eles fazem o quê?

X: Eles corre atrás.

P: Isso!

A: Vão pro ninho.

P: Não. Eles correm atrás do Peterkin pra bater nele! Aí, no final, de noite, o quê que acontece?

M: Ele lava fralda.

A: Ele fica lá no ninho e o Peterkin fica lavando as fraldas. / X: Lavando, lavando as fraldas. (Gesticulando como se estivesse lavando as fraldas)

P: Lavando as fraldas que ele está de...

A, M e X: Castigo!

P: Isso! E está certo fazer essas molecagens?

(M acena que não)

A e X: Não!

P: Não! Tem que ficar de castigo, não é não?

(X acena que sim)

P: Agora, deixe eu perguntar uma outra coisinha pra vocês. A vozinha quando tava contando a estória tava bem assim: Peterkin apareceu e aí aconteceu assim e assado (imitando a narração interpretativa). Atrapalhou?

A, M e X: Não.

P: Gostaram?

A e M: Gostamos.

P: Gostou do desenho?

A e X: Gostei.

P: Aprenderam alguma coisa nova com o desenho que não sabia? Descobriu alguma coisa?

A: Não.

P: Não? Todo mundo é sabichão! Todo mundo já sabia tudo! Muito bem! Brigado, queridos.