

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

MARIA INÊS BATISTA BARBOSA

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO DA TV INES
PARA CRIANÇAS SURDAS

RIO DE JANEIRO
2020

Maria Inês Batista Barbosa

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO DA TV INES
PARA CRIANÇAS SURDAS

Tese apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências em Saúde do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Rio de Janeiro
2020

CIP - Catalogação na Publicação

BB
199m

Barbosa, Maria Ines Batista
Modos de Endereçamento de um programa educativo
da TV INES PARA CRIANÇAS SURDAS / Maria Ines
Batista Barbosa. -- Rio de Janeiro, 2020.
235 f.

Orientador: Luiz Augusto Coimbra de Rezende
Filho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Saúde, 2020.

1. Modos de Endereçamento. 2. Programa Infantil
Educativo. 3. Criança surda. I. Rezende Filho, Luiz
Augusto Coimbra de , orient. II. Título.

Maria Inês Batista Barbosa

MODOS DE ENDEREÇAMENTO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO DA TV INES
PARA CRIANÇAS SURDAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências em Saúde do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 27 de julho de 2020.

Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho – Nutes / UFRJ

Prof^a Dra. Solange Maria da Rocha – Diversidade e Inclusão / UFF

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Pereira – Nutes / UFRJ

Prof^a Dra Ana Lucia Nunes de Sousa – Nutes / UFRJ

Prof^a. Dra. Eliany Salvatierra Machado – UFF

Prof^a Dra Maria Cristina Amaral Moreira – IFRJ

Prof^o Dr. Marcelo Borges Rocha – Nutes

DEDICATÓRIA

A travessia para o doutoramento não é uma tarefa simples, eu já sabia, mas jamais pensei que ao final eu não teria, junto a mim, aqueles que foram os meus maiores incentivadores, meu pai e minha mãe. Eles que sempre me fizeram acreditar que a transformação de uma pessoa só é possível pela educação. Eu acreditei, e aqui estou. Escrevo um pouco da minha história como forma de agradecimento, pois não quero esquecer nada do que vivi e aprendi com eles. Certa de que de onde estão poderão receber todo amor que coloco neste espaço dedicado exclusivamente a eles, é que peço ao leitor deste trabalho licença para contar um pouco sobre nossa história. Faço isto pois este pequeno relato tem total relação com Educação, diferença, discriminação e ressignificação, temas que atravessam os sentidos desta tese. Concordo com Vygotsky quando afirma que somos fruto de uma construção sócio-histórica.

José, meu pai, nordestino, negro, saiu da Paraíba ainda jovem para tentar a vida, como se diz no Nordeste, no Sul. Veio ainda no pau-de-arara, levando quase uma semana para chegar no Rio de Janeiro. Tendo cursado somente até a 3ª série, o emprego que conseguiu foi na construção civil. Jovem, franzino, trabalhou em vários bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro. Dormia na obra, até que foi trabalhar como porteiro também em prédios pela Zona Sul, a moradia estava garantida. Gostava muito de forró e aqui também aprendeu a tomar uma “caninha”, talvez para suportar a saudade que sentia da família. Foi trabalhando num prédio que conheceu minha mãe, Celina, branca e buziana. Com 10 anos deixou a casa de sua mãe em Búzios para trabalhar como babá no Rio de Janeiro. Precisava ajudar sua mãe que era viúva com mais quatro filhos. Búzios não tinha naquela época o *glamour* que tem hoje. Analfabeta, minha mãe tinha trauma de escola, pois seu professor batia de palmatória e colocava as crianças no milho viradas para a parede. Um dia saiu da escola e jurou para sua mãe que nunca mais voltaria, e não voltou. Não se incomodava de não poder ler, dizia que quem tem boca vai a Roma. Tentei várias vezes ensiná-la, foi em vão. Não tinha o desejo e nem a curiosidade pela leitura e escrita. Trabalhou em muitas casas de família até que encontrou meu pai. Ficaram juntos e primeiro nasceu a Ângela, uma irmã que morreu ainda bebê, e pouco tempo depois eu chego nesta família. Não lembro, mas minha mãe dizia que passamos alguns apertos. Moramos na Rocinha por um tempo, mas saímos de lá numa chuvarada que soterrou o barraco onde morávamos. Ela me levava quando ia trabalhar nas casas de família, vivi muitas experiências de acolhimento, mas também de discriminação. Por ser filha da empregada, não podia passar da cozinha. No prédio onde meu pai trabalhava e morávamos muitas vezes tive que voltar para

casa, pois alguns moradores não desejavam ver seus filhos misturados com a filha da empregada e do porteiro. Meu pai, com todo cuidado, inventava sempre um motivo para me levar para casa. Em 1965, com cinco anos, via meu pai estudar em apostilas que chegavam pelo correio. Hoje, vendo seu diploma de relojoeiro na parede sei que ele foi pioneiro no ensino a distância, ou por correspondência, como se chamava na época. Vinha do Instituto Universal Brasileiro os materiais que, nos seus horários vagos, ele se dedicava aos estudos para aprender o ofício. Não havia um relógio que meu pai com toda paciência e cuidado não consertasse. À noite, o barulho era de muitos tic-tacs, sons de minha infância. Aos seis anos, fui para o jardim de infância numa escola pública perto de onde morávamos e nunca mais parei de estudar. Meu pai me ajudava no que podia nos deveres da escola e minha mãe não media esforços para arrumar quem me ajudasse nas minhas dúvidas. Quando já podia entender melhor sobre a vida, foi aí que eles começaram a conversar comigo sobre o valor da Educação. Comecei a entender que meu pai sofria discriminação de moradores, mas aguentava firme porque morávamos na Zona Sul do Rio, portanto, com mais acessibilidade às escolas. Entrei para o Pedro II em 1966, meu pai e minha mãe não cabiam em si de felicidade e eu também. Fiquei ali até a 1ª série do Ensino Médio, quando decidi que queria mais do que estava recebendo. Eles levaram um choque, mas confiaram e me apoiaram na minha decisão. Com a cumplicidade de minha mãe, consegui uma bolsa de estudo no Colégio Jacobina e entrei para o Curso Normal. Adorei!!! Terminei o Ensino Médio empregada e entrei para o curso de Fonoaudiologia. Eles não sabiam bem o que era esta profissão, mas me apoiaram. No segundo ano de faculdade fui fazer o curso de especialização de professores na área da surdez no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, mais uma vez, minha mãe esteve comigo todo o tempo. Logo no início do curso peguei hepatite e foi ela quem correu atrás dos materiais para que eu não perdesse nem o curso nem a faculdade. Foram eles que serviram de cobaia quando tive que treinar para minha prova prática no concurso público. Ficaram felizes em ver sua filha formada e trabalhando. Depois veio a pós-graduação, o mestrado e por fim o doutorado. Compreendo hoje que eles construíram pontes de carinho, amor, consciência e resiliência para que pudesse estar preparada para fazer minha caminhada numa sociedade tão desigual. Meu pai morreu em 2015, eu estava estudando para entrar para o doutorado, e minha mãe morreu em 2019. Ela vivia reclamando comigo: “não vai acabar isso nunca!!! Agora chega, né, Inês??!!

Ficava no sofá batendo cabeça e só ia dormir quando eu terminava de escrever e fosse dormir também. Com a dor da perda destes meus dois pilares, finalmente cheguei ao final dessa travessia... Como eu gostaria de poder dizer: “mãe, agora eu acabei mesmo!!! Vamos dormir”.

Agradeço de coração tudo que fizeram por mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado força e sabedoria para superar todas as minhas dificuldades no período de doutorado.

Aos meus três filhos, Bruno e Marianna, que me ajudaram em momentos complicados com a tecnologia, escrita e meus choros. Amo vocês!!!

Ao meu orientador que como um pai compreendeu meus momentos difíceis, mas também cobrou minha produtividade, serei sempre grata.

Aos meus irmãos do LVE todo meu carinho e agradecimento, não dá para nomeá-los agora, são muitos.

À Iolanda e Reinaldo meu muito obrigada, não vou esquecer das nossas festas e das conversas na salinha do café.

A Lucia e Ricardo, meu muito obrigado por toda paciência e orientação para orientar sobre os procedimentos administrativos desta caminhada.

A todos os professores do NUTES, por compartilharem seus conhecimentos, contribuindo para minha formação.

Aos colegas da turma 2015/2 todo meu carinho, e ficará a saudade na nossa cumplicidade nas disciplinas.

À toda equipe da TV INES que me recebeu com carinho e me permitiu acompanhar a produção do “Baú do Tito”.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos e a todas as minhas amigas que estiveram sempre presentes nos meus momentos de dúvidas e desespero.

À comunidade surda com quem tenho trabalhado há 38 anos, o meu muito obrigada, espero que este trabalho contribua para a mudança de olhar sobre a infância das crianças surdas.

RESUMO

BARBOSA, Maria Inês Batista. *Modos de Endereçamento de um Programa Educativo da TV INES para Crianças Surdas*. Rio de Janeiro, 2020. Tese de (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Nas últimas décadas, temos assistido a um número significativo de produções televisivas para crianças. Os estudos sobre estes produtos apontam que a mudança sociocultural do papel da criança na sociedade tem repercutido no modo de pensar e fazer produtos midiáticos para este público. Neste panorama, no entanto, ainda registramos a ausência de personagens e textos que apresentem a criança surda. Em 2013, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão do Ministério da Educação, com uma posição já consolidada no âmbito da Educação, amplia sua atuação ao criar uma *web* para surdos e produzir um programa infantil para uma audiência de crianças entre três e oito anos, o “Baú do Tito”. Ellsworth (2001) aponta que ao iniciar uma obra audiovisual o produtor visa e imagina um certo público e, para atingi-lo, irá fazer escolhas a fim de estabelecer um elo entre ele e a obra. Diante disto, este estudo pretendeu caracterizar os modos de endereçamento do programa por meio da descrição e análise das atividades desenvolvidas para sua produção. O tempo de acompanhamento da produção foi de um ano e deste período resultou um diário de campo, entrevistas com os produtores, além de vídeos e fotos. Os resultados mostraram que no percurso da produção do programa, embora a equipe fosse formada por surdos e ouvintes, nem sempre o surdo tinha o protagonismo desejado. Sendo assim, por esse motivo houve momentos de tensão quando da busca pelos surdos da quebra da hegemonia do português e da valorização da língua de sinais e da cultura surda. O tempo para as traduções de roteiros do português para Libras também se constituiu num desses momentos, indicando que este é um ponto que deve ser cuidado quando se deseja realizar um material audiovisual em Libras com e para crianças surdas. Por outro lado, a narrativa do programa foi construída com ingredientes de aventura com temáticas que buscam estimular na criança sua imaginação por meio de um esquema lúdico-afetivo. Os cenários, vinheta, figurinos, dublagens e legendas representam bem o universo infantil característico da faixa etária da audiência. O programa constituiu-se numa obra que apresenta uma visão contemporânea dos programas infantis como segmentação por faixa etária, interatividade e a criança como protagonista. Além de sensibilizar as crianças para o aprendizado da língua de sinais, o programa estimula aspectos socioemocionais importantes para o desenvolvimento futuro da sua audiência. A partir desses resultados, foi possível concluir que o “Baú do Tito” representa um momento importante de

produção audiovisual educativa para as crianças surdas, permitindo que esse público ao ver no vídeo elementos com os quais possa se identificar, crie um outro lugar de representação social.

Palavras-chave: Programa infantil - criança surda - modos de endereçamento - web TV.

ABSTRACT

BARBOSA, Maria Inês Batista – *Modes of Address of an educational program for deaf children*. Rio de Janeiro, 2020. Tese de (Doctoral in em Science and Health Education Saúde) Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde Tecnologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In the past few decades, we have seen a significant number of television productions for children. Studies on these products indicate that the socio-cultural change in the role of children in society has had an impact on the way of thinking and making media products for this audience. In this panorama, however, we still register the absence of characters and texts that present the deaf child. In 2013, the Brazilian National Institute of Deaf Education, a public agency of Education Ministry, with a position already consolidated in the scope of Education, expands its performance by creating a website for the deaf and producing a children's program for an audience of children between three and eight years old called "Baú do Tito". Ellsworth (2001) points out that when starting an audiovisual work, the producer aims and imagines a certain audience and, in order to reach it, he will make choices in order to establish a link between him and the work. In view of this, this study intended to characterize the program's addressing modes through the description and analysis of the activities developed for its production. The production monitoring time was one year and this period resulted in a field diary, interviews with the producers, as well as videos and photos. The results showed that in the course of the production of the program, although the team was formed by deaf and hearing people, the deaf did not always have the desired role. Therefore, there were moments of tension when searching for the deaf to break the Portuguese hegemony and valuing sign language and deaf culture. The time for translations of scripts from Portuguese to Libras was also one of those moments, indicating that this is a point that must be taken care of when you want to make audiovisual material in Libras with and for deaf children. On the other hand, the program's narrative was built with adventure ingredients with themes that seek to stimulate the child's imagination through a playful-affective scheme. The sets, vignette, costumes, voiceovers and subtitles well represent the children's universe characteristic of the audience's age group. The program was a work that presents a contemporary vision of children's programs as segmentation by age group, interactivity and the child as the protagonist. In addition to sensitizing children to learn sign language, the program encourages socio-emotional aspects that are important for the future development of their audience. From these results, it was possible to conclude that "Baú do Tito" represents an important moment of educational audiovisual production for deaf

children, allowing this audience to see in the video elements with which they can identify, create for themselves another place of social representation.

Keywords: Children`s program – deaf child – modes of address – web TV

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criação de uma expressão para Tito.....	117
Fotografia 2 – Criação do sinal da Bel.....	118
Fotografia 3 – O cenário real.....	122
Fotografia 4 – Figurino da Bel.....	126
Fotografia 5 – Penteados da Bel.....	126
Fotografia 6 – Figurino do Tito.....	126
Fotografia 7 – Representação do sinal de “Baú do Tito”.....	130
Fotografia 8 – Expressão de Lúcio.....	135
Fotografia 9 – Representação do sinal “ <i>nossa</i> ”.....	138
Fotografia 10 – Chamando atenção.....	140
Fotografia 11 – Gravação no <i>chroma key</i> e cenário.....	145
Fotografia 12 – Visualizando a gravação no <i>suither</i>	145

FIGURAS

Figura 1 – Imagem do fluxograma de produção dos programas.....	119
Figura 2 – Croqui enviado pela cenógrafa.....	121
Figura 3 – Desenhos do cenário virtual.....	124
Figura 4 – Dinossauro 1.....	124
Figura 5 – Dinossauro 2.....	125
Figura 6 – Correndo do tubarão.....	125
Figura 7 – Pegando carona.....	125
Figura 8 – Abertura 1.....	125
Figura 9 – Abertura 2.....	122

Figura 10 – Nome do programa em Libras.....	130
Figura 11 – Bel chamando Tito.....	139
Figura 12 – Buscando atenção do outro.....	139
Figura 13 – Chamando Tito.....	139
Figura 14 – Voando com dinossauro.....	147
Figura 15 – Gravação no <i>chroma key</i> e visualização.....	147
Figura 16 – Reverência à rainha.....	148
Figura 17 – Pergunta.....	149
Figura 18 – Tito parabeniza.....	149
Figura 19 – Apresentando o sinal.....	149
Figura 20 – Planos.....	152
Figura 21 – Expressão corporal de Tito e Bel.....	152
Figura 22 – Representação do corpo da criança.....	156
Figura 23 – Vinheta.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes na produção do programa.....	88
Quadro 2 – Etapas e atividades de produção do programa.....	89
Quadro 3 – Etapas de acompanhamento da produção.....	91
Quadro 4 – Programação da TV INES.....	94
Quadro 5 – Primeiro projeto do programa infantil.....	103
Quadro 6 – Segundo projeto para o programa.....	106
Quadro 7 – Sinopses produzidas pelo roteirista para a equipe do programa.....	107
Quadro 8 – Característica do personagem contida na sinopse do programa.....	131

Quadro 9 – Roteiro do episódio <i>Dinossauro</i>	132
Quadro 10 – Roteiro as <i>Formigas</i>	133
Quadro 11 – Roteiro as <i>Formigas</i>	133
Quadro 12 – <i>Storyboard</i> do episódio <i>Corpo Humano</i>	141
Quadro 13 – <i>Storyboard</i> do episódio <i>Formigas</i>	143
Quadro 14 – Texto para a locução.....	154

ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ANCINE	Agência Nacional de Cinema
ACERP	Associação de Comunicação Roquete Pinto
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ASL	American Sign Language
AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico do INES
DEBASI	Departamento de Ensino Básico do INES
DEPA	Departamento Administrativo do INES
DESU	Departamento de Ensino Superior do INES
DST	Doença Sexualmente Transmissível
DVD	Digital Versatile Disc
E	Emissor
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LVE	Laboratório de Vídeo Educativo
MEC	Ministério da Educação
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OS	Organização Social
R	Receptor
SNC	Sistema Nervoso Central
TV	Televisão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VHS	<i>Video Home System</i>
VoD	<i>Video On Demand</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	APRESENTAÇÃO.....	19
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO.....	23
1.3	OBJETIVOS.....	31
1.3.1	Objetivo Geral	32
1.3.2	Objetivos Específicos	32
1.4	JUSTIFICATIVA	32
2	REVISÃO DE LITERATURA	37
2.1	NA ERA DA TELEVISÃO.....	37
2.2	INFÂNCIA E TELEVISÃO.....	42
2.3	CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS INFANTIS.....	47
2.4	CONHECENDO A AUDIÊNCIA DO PROGRAMA INFANTIL DA TV INES - A CRIANÇA SURDA.....	53
2.4.1	Visão de Vygotsky e Luria na construção do pensamento e da linguagem e o lugar da criança surda	55
2.4.2	Criança surda: privação auditiva ou privação linguística?	60
2.4.3	Ambiente social e ludicidade como formas de inclusão para a criança surda	65
2.4.4	Algumas reflexões sobre a Identidade e Cultura Surda	72
2.4.5	Os sinais com status de língua	74
3	QUADRO TEÓRICO	77
3.1	COMPREENDENDO O PROCESSO COMUNICACIONAL.....	77

3.2	PRODUÇÃO E MODOS DE ENDEREÇAMENTO.....	78
4	METODOLOGIA.....	84
4.1	NATUREZA.....	84
4.2	COLETA DE DADOS.....	87
4.2.1	Instituições envolvidas com a produção do programa	91
4.2.1.1	Estrutura Administrativa da ACERP.....	91
4.2.2.2	Estrutura física da ACERP/TV ESCOLA.....	92
4.2.2.3	TV INES.....	93
4.2.2.4	Estrutura administrativa do INES.....	95
4.2.2.5	Estrutura física do INES.....	96
4.2.3	Ética da pesquisa.....	97
4.2.4	Tratamento de dados.....	97
5	APRESENTAÇÃO DAS NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	99
5.1	ANTECEDENTES DA PRODUÇÃO.....	99
5.2	CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PROGRAMA.....	109
5.2.1	A chegada do preparador corporal surdo.....	111
5.2.2	A participação dos intérpretes.....	112
5.2.3	Os testes.....	112
5.2.4	Quem são os atores?.....	115
5.2.5	Início dos ensaios.....	116
5.2.6	Os cenários: real e de animação.....	120
5.2.7	O cenário da animação.....	123

5.2.8	O figurino	125
5.3	A ESCOLHA DO NOME DO PROGRAMA.....	127
5.4	OS ROTEIROS.....	131
5.4.1	Algumas traduções	134
5.5	MARCADORES DA CULTURA SURDA COMO ESTRATÉGIAS DE ENDEREÇAMENTO.....	138
5.6	STORYBOARD E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO.....	140
5.7	FILMAGEM EM ESTÚDIO.....	144
5.7.1	Gravação com <i>Chroma Key</i>	146
5.7.2	O Quiz	148
5.7.3	Cartelas	148
5.8	FILMAGEM NO CENÁRIO REAL.....	149
5.9	EDIÇÃO.....	150
5.10	LOCUÇÃO E LEGENDAGEM.....	152
5.11	TRILHA SONORA E VINHETA.....	154
5.12	UM ESPAÇO DE RECEPÇÃO.....	156
6	FINALIZAÇÃO DO DIÁRIO E DO PROGRAMA	159
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
8	REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES		
	APÊNDICE A: PERGUNTAS NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM A PRODUÇÃO.....	182
	APÊNDICE B: DIÁRIO DE CAMPO.....	183
	ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	234

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

O meu contato com narrativas orais teve início na minha infância por meio da contação de histórias na casa da minha avó, onde passava minhas férias. Na sala iluminada por uma lamparina, o ambiente na penumbra era o cenário ideal para histórias de assombração, morte entre outras. A imaginação corria solta e o medo também, eu dormia agarradinha com minha mãe, estávamos na década de 1960.

A entrada no mundo da leitura me permitiu o acesso aos textos escritos. O Sítio do Pica-Pau Amarelo, Reinações de Narizinho, Alice no País das Maravilhas, As Aventuras de Peter Pan e tantas outras histórias tomavam forma na minha imaginação. Somente no final da década de 1960 tive acesso à televisão. Primeiro assistindo na casa do vizinho, que gentilmente me chamava na hora do programa infantil para ver com ele os desenhos, e, mais tarde, com a televisão em casa, ainda em preto e branco. Naquele novo aparato tecnológico as histórias ganharam som e movimento. No início estranhei um pouco, achava que ver a imagem tão real tirava o encanto do que eu podia livremente imaginar com os livros. No entanto, aos poucos fui percebendo que a televisão me proporcionava outro tipo de experiência, me colocava diante de situações que eu, provavelmente, não poderia vivenciar presencialmente, como a chegada do homem à lua. Não deixei os livros, mas a televisão tomava boa parte das minhas tardes na volta da escola.

Ainda tenho na memória programas como Vila Sésamo, Capitão América e os desenhos animados de Tom e Jerry, Manda Chuva, os Jetsons, os Flintstones, Touché e Dum Dum, Lippy e Hardy e tantos outros que fizeram parte do final da minha infância e início da adolescência. As histórias me faziam sentir alegria, medo, espanto, dúvidas, mas também pude, com alguns personagens, reforçar meu aprendizado sobre formas, cores, tipos de animais e comportamentos, como respeitar os mais velhos, dar bom dia e dizer obrigada. Me intrigava a imortalidade dos personagens que caíam de grandes alturas, eram atropelados por carros e caminhões, mas logo se refaziam. O que dizer da tecnologia que fazia parte do dia a dia dos Jetsons? Com sorte eu alcançaria estes tempos. O Manda Chuva, tão gaiato e esperto, muitas vezes politicamente incorreto para um desenho infantil, mas o seu jeito falante o tornava um personagem que me fazia dar boas risadas.

O tempo passou, estávamos em 1977, ao fazer o Curso Normal com habilitação para lecionar na Educação Infantil, o contato com autores da área da psicologia e educação me permitiram compreender a importância dos momentos em que fui exposta a histórias por meio dos livros ou contadas oralmente e na televisão, com ou sem a mediação de um adulto. Como professora, eu tinha um compromisso de envolver as crianças no mundo da imaginação, dando-lhes a oportunidade de serem futuros leitores. Mas não apenas isto, pois de acordo com Bettlheim (2015) as histórias devem entreter as crianças, mas também estimular sua imaginação e tornar clara suas emoções, ou seja, devem relacionar-se simultaneamente com os diferentes aspectos que envolvem o seu desenvolvimento.

Adorava o momento em que, com livros, cartazes ou fantoches, eu contava histórias para meus alunos. A dramatização e a mudança da voz faziam com que meus alunos embarcassem nas aventuras dos personagens, me recordava de tudo que havia assistido na TV. Após contar a história, conversávamos sobre o que sentiram, de qual personagem gostaram mais ou que outro final daria para a história. Em muitas ocasiões eram eles que me contavam histórias e falavam de seus desenhos favoritos. Nessa época, não tínhamos a televisão na escola, mas nas mochilas e merendeiras as crianças traziam estampados personagens dos desenhos preferidos, assim como alguns bonecos que eram seus companheiros inseparáveis. Já havia aí um forte apelo comercial que associava os desenhos infantis, principalmente da televisão, a uma série de produtos. A criança já era vista como uma consumidora.

Quatro anos depois de estar atuando na Educação Infantil com crianças ouvintes, fiz um curso de especialização na área da surdez no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e fui dar aulas para crianças surdas, também neste segmento. O INES era uma instituição centenária, que fui aprendendo a conhecer à medida que estudava e interagia com professores que já lecionavam há mais de 25 anos e com mais de 1.000 alunos surdos, que estudavam em regime de internato ou por turnos. Foi ali que aprendi o sentido de ser servidora pública e de trabalhar na educação especializada com uma parcela da sociedade que, em sua maioria, se apresentava em situação de vulnerabilidade social. Uma instituição de grandes histórias e de muitas interfaces com a política nacional. Eu ainda não sabia, mas ali, naqueles corredores, aconteceria boa parte da minha formação pessoal e profissional.

A escola tinha naquele período uma proposta pedagógica baseada na aquisição da língua oral, portanto falávamos o tempo todo com as crianças. No mural da sala, imagens e o português escrito. A atividade que mais gostava de fazer com meus alunos ouvintes, a contação de história, me pareceu sem sentido para estes alunos. Aos poucos fui percebendo que o INES era, para aqueles alunos, um espaço onde eles podiam se sentir pertencentes a um grupo.

Nascidos na sua maioria em famílias de ouvintes, estar numa escola pensada para eles, com outros iguais, era a possibilidade da construção de uma identidade e a compreensão da diferença. Portanto, era preciso lhes oferecer atividades que rompessem com o bloqueio de comunicação e permitissem aflorar a criatividade e a possibilidade de interação, já que os pais normalmente se silenciam diante da surdez do filho, pois não sabem e por vezes não desejam aprender a língua de sinais.

No momento em que eu contava a história, as crianças surdas buscavam nas imagens o significado do movimento dos meus lábios. A imagem fazia sentido para elas, minha boca mexendo certamente não. Durante um bom tempo me questionei se podiam compreender o que viam e fiquei pensando como seria para elas assistir aos programas infantis na TV. Aos poucos fui percebendo que a imagem é para o surdo a porta mais importante para a entrada dos significados do seu entorno, no entanto ela não é autoexplicativa. A ausência de uma língua impedia a expressão do que percebiam, das suas dúvidas e observações, embora sua linguagem corporal fosse rica o suficiente para que pudéssemos construir um diálogo sobre a história. Faltava-lhes uma imersão de língua, ambientes com acessibilidade para que todo o seu potencial viesse à tona. Com a vivência comecei a compreender que, como professora, devia olhar para a criança que estava diante de mim, suas especificidades e fazer com que seus pais pudessem enxergar muito mais o filho do que a surdez. Partindo, então, desta mudança de olhar sobre a minha prática, minha aprendizagem da língua de sinais foi inevitável, não para abandonar o que eu fazia, mas para dar mais conforto linguístico na hora da contação da história para o meu aluno. Comecei a entender neste momento a tensão histórica que existia no campo da surdez: língua portuguesa x língua de sinais. Uma tensão que traz consigo não apenas uma diferença linguística, mas também sociológica, psicológica e antropológica sobre quem é essa pessoa surda e suas formas ser e de aprender. O aprendizado desta nova língua me transformou como professora e, sem dúvida, como pessoa. A hora da contação da história ficou mais significativa para as crianças e para mim.

Alguns anos depois, o INES, seguindo uma diretriz quase que mundial, passou a adotar a língua de sinais como língua de instrução na escola. A partir deste novo paradigma, essa língua passa a existir não apenas nos corredores da escola, preferencialmente entre os surdos, mas entra na sala de aula para dar ao surdo acesso ao conteúdo escolar. Foi libertador para os alunos e desafiador para nós, educadores. Essa nova fase exigiu que a escola buscasse uma mudança na forma de ensinar. A ausência de materiais na língua de sinais levou a instituição a contratar produtoras para elaboração dos primeiros materiais audiovisuais.

Entre 1998 e 1999, o INES, através da contratação de profissionais da área de audiovisual, iniciou a produção de alguns materiais em VHS. As primeiras produções foram de temas na área de educação e saúde, como DSTs, AIDS e drogas. Em seguida a produção foi de contos (Galinha Ruiva), lendas (Curupira, A Lenda da Mandioca) e alguns clássicos da literatura infantil (Os Três Porquinhos, O Patinho Feio.) Mais tarde, os materiais foram direcionados aos professores contendo práticas para a Educação Infantil, surdocegueira e atendimento fonoaudiológico. Já neste momento a orientação para as produtoras era que os atores contratados deveriam ser pessoas surdas, mesmo que não possuíssem experiência na área de audiovisual. Com cenários reais ou produzidos em estúdio, o material já possuía o formato bilíngue, isto é, língua de sinais, legenda e áudio em português. Com o avanço tecnológico, todo material produzido até então foi reeditado em DVD e CD. Foram mais de 50.000 cópias distribuídas para escolas especiais e regulares, igrejas e universidades com licenciatura em todo o Brasil. O surdo era protagonista não apenas na apresentação dos materiais, mas também na produção dos mesmos (roteiros, tradução e edição). Acompanhando os avanços tecnológicos, a última criação do INES foi uma *web TV*, a TV INES¹. Buscava-se diminuir o *gap* de informações imposto à comunidade surda ao longo de décadas dentro da área de comunicação. Seria um canal via web para ocupar o espaço que faltava à comunidade surda de acesso mais democrático ao entretenimento, educação e cultura e mais uma vez tendo o surdo como protagonista.

Foram mais de três décadas vendo o INES investir em tecnologia para produzir material audiovisual em Libras, permitindo que as crianças, adolescentes e adultos surdos na escola ou em casa pudessem ter acesso a um material audiovisual em língua de sinais contendo histórias, informação e entretenimento. Participei de todos esses momentos.

Buscando fazer o mestrado, encontrei no LVE/Instituto Nutes/UFRJ (Laboratório de Vídeo Educativo/Instituto NUTES de Educação em Ciências em Saúde) um caminho para pesquisar sobre a eficácia do material audiovisual produzido pelo INES e enviado para as escolas especiais ou regulares das redes municipais e estaduais do Brasil. Claro que não obtive a resposta que estava procurando. O caminho que encontrei para minhas questões me levaram a estudar os processos que envolvem a comunicação e sua interface com a educação e autores como Elizabeth Ellsworth, Stuart Hall, Kim Schroeder, Martin-Barbeiro e tantos outros passaram a ser meus referenciais teóricos para pensar as diferentes etapas de uma obra audiovisual e o campo da surdez.

¹ Site: www.tvINES.org.br

Indicada para ser uma das consultoras da *web* TV criada pelo INES, a partir da contratação da Associação de Comunicação Roquete Pinto (ACERP) em 2013, a discussão sobre como produzir material para uma audiência surda me despertou o interesse em estudar mais profundamente os processos que envolvem a comunicação. A entrada no doutorado coincidiu com o início da criação do primeiro programa infantil da TV INES. Assim, a produção deste programa passou a ser o objeto de estudo da minha tese.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Nos estudos no campo da comunicação, Stuart Hall (2003) aponta para a importância de um debate político-epistemológico entre os setores acadêmicos e sociais que tenham a compreensão da comunicação como direito do humano. Esta visão do autor tem como base as suas convicções democráticas embasadas na observação da cena cultural contemporânea e da ideia de que vivemos numa sociedade plural. A luta e o posicionamento dos grupos denominados de minorias ou não hegemônicos, nas últimas décadas, vêm por meio de movimentos sociais reivindicando respeito, o reconhecimento e seu lugar, por direito, dentro da teia social, provocando assim transformações e novas configurações sociais e de poder, modificando a sociedade e quebrando preconceitos.

Para Staiger (2005), quando falamos de minoria não estamos nos referindo a uma mera conotação quantitativa, mas sim da condição em que vivem determinados grupos, ou seja, posições de exclusão e de desigualdade social. Ainda segundo a mesma autora, alguns grupos considerados minorias não possuem suas marcas tão visíveis como é o caso das questões raciais e étnicas. Podemos considerar, então, a surdez como um destes casos, já que a sua invisibilidade levou por muito tempo a um estereótipo negativo sobre estes sujeitos. Para autores como Strobel (2008), Perlin (2004) e Quadros (1997), os surdos sinalizantes representam uma minoria linguística, por usarem a língua de sinais como seu idioma, e por possuírem particularidades na sua maneira de aprender, ver e agir no mundo.

Para Figueiredo (2012), a surdez como campo discursivo está para além do espaço médico e educacional que já conhecemos. O espaço midiático, que nos interessa nesta pesquisa, tem ao longo de décadas feito a difusão e a legitimação de uma representação social “de falta” sobre a surdez e o sujeito surdo. A partir de movimentos sociais deste grupo, as marcas culturais de identidade, diferenças, de exclusão e inclusão estão possibilitando não apenas o debate e a busca de uma maior consciência social, mas também ações que modifiquem sua realidade.

Sob o ponto de vista legal, portarias e leis buscam no campo da comunicação criar mecanismos para produções culturais que atendam a este público. A Lei nº 10.098, vigente a partir de 2000, indica normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade nos sistemas de comunicação, de radiodifusão sonora e de sons e imagens, recomendando o uso de mecanismos e alternativas técnicas que permitam ao deficiente sensorial o acesso à informação, à comunicação, à cultura e ao lazer. Em 2002, por meio da lei nº 10.436 a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas e determinou que fossem criados mecanismos de acessibilidade, ao surdo, por meio desta língua, em diferentes campos da sociedade. Neste mesmo ano o Decreto nº 5645 do Ministério das Comunicações regulamentou o art. 53 da lei 10.098 sobre a acessibilidade nos meios de comunicação. No entanto, os avanços não caminharam de acordo com as necessidades dos surdos. Do mesmo modo, a norma técnica da ABNT de 2005 apontou para a acessibilidade da mídia televisiva indicando, entre outras coisas, que a janela de Libras deve ocupar $\frac{1}{4}$ da tela. Em 2014, por meio da Instrução Normativa nº 116, a Agência Nacional do Cinema (Ancine) instituiu a obrigatoriedade de recursos de legendagem, audiodescrição e Libras em todos os projetos de produção audiovisual financiados por ela, como forma de acessibilidade (BRASIL, 2014). Em 2018, na posse do presidente da república, o discurso de sua esposa em Libras parecia indicar finalmente que a comunidade surda e sua língua ganharia o reconhecimento de todos. A nomeação de professores e pesquisadores surdos para diretoria e coordenações de Educação de Bilíngue dentro da estrutura do Ministério da Educação também veio como esperança para tão sonhada mudança política-educacional, isto é, a criação de salas ou escolas bilíngues para esse grupo, no entanto, este é um campo de disputas há muito tempo e as conquistas ainda estão em processo.

Embora tenhamos avançado com relação ao tempo e a frequência da presença da acessibilidade em veículos de comunicação e espaços não formais de aprendizagem, ainda estamos longe do que determinam os documentos oficiais e o desejo da comunidade surda.

Sabemos por meio dos escritos de estudiosos surdos, como Campello (2008), Perlin e Strobel (2014), que a comunidade surda considera que os ouvintes fazem parte de um grupo hegemônico e colonizador das suas condutas. Sentiu-se e, apesar dos avanços sociais, educacionais, midiáticos e legais de reconhecimento e valorização da língua de sinais, ainda se sente oprimida ou de alguma forma marcada pelo período do não reconhecimento dos seus gestos como uma língua e do papel destes na sua constituição identitária. Já para a maioria dos ouvintes, os surdos fazem parte de um grupo específico que durante muito tempo foi visto como deficientes ou portadores de um déficit cognitivo, por não dominarem a língua falada pela

maioria. Ainda que habitando o mesmo país, a sua língua se constrói e se apresenta com uma estrutura diferente do português.

De acordo com Ribeiro (2017), a língua dominante pode ser usada como forma de manutenção de poder e o discurso é o lugar onde se articula saber e poder. Essa articulação pode emoldurar o olhar e a atitude sobre um sujeito ou um grupo em situação de exclusão. Com relação ao surdo, o discurso sempre foi voltado para a sua incapacidade de aprendizagem e de aquisição da língua utilizada pela maioria, no nosso caso o português. Por vezes, foram vistos pela comunidade em geral como estrangeiros dentro do seu próprio país, já que tinham pouco ou nenhum acesso a língua falada pela maioria, em função da sua perda de audição. Estigmatizados, sempre foram considerados de valor social menor e os gestos usados na sua comunicação eram vistos com muito preconceito (SANTANA; BERGAMO, 2005). No entanto, podemos considerar que a ascensão de alguns surdos aconteceu inicialmente por um pequeno grupo que conseguiu o domínio da língua da maioria, principalmente na modalidade escrita e, nos últimos anos, com o reconhecimento da língua de sinais como língua pertencente à comunidade surda e constitutiva de sua identidade. A entrada na área acadêmica tem permitido a formação de mestre e doutores que pesquisam e escrevem sobre suas próprias questões. Essa mudança social permitiu que seu “lugar de fala” se tornasse também um lugar de resistência, lutando para serem sujeitos políticos e produzindo discursos contra hegemônicos. Buscam romper com um lugar de desigualdade social e convocam a todos a experimentarem novos paradigmas, visando a construção de um novo modelo de sociedade (RIBEIRO, 2017).

Vamos tomar aqui emprestado o conceito de “lugar de fala”, como colocado por Ribeiro (2017) em seu livro “O que é o Lugar de Fala?“, em que aborda as questões do negro na sociedade. No entanto, nos permitimos transpô-las para a nossa temática, já que o lugar de fala, apontado pela autora, implica em uma postura ética e não somente do ato de emitir palavras. Considera que o posicionamento social do sujeito é fundamental para pensarmos hierarquias, questões de desigualdade e discriminações.

O conceito pode nos ajudar a compreender alguns dos discursos que circulam com relação à surdez e sobre os indivíduos surdos, desta forma podemos pensar a relevância e o que está implicado na criação de uma *web* TV e de um programa infantil como artefato cultural para surdos.

A ausência ou a dificuldade em adquirir a língua da maioria sempre colocou o surdo numa condição de inferioridade cognitiva, emocional e social em relação aos ouvintes. Além

de inviabilizar o seu acesso a bens culturais como cinema, teatro, museus, seu posicionamento social foi na maioria do tempo de exclusão e dependência dos ouvintes.

Por mais de dois séculos o surdo foi “falado” pelo ouvinte, ou seja, o discurso era sempre do ouvinte sobre o surdo. No entanto, Ribeiro (2017) ressalta que não apenas o sujeito em situação de exclusão ou vulnerabilidade poderá falar sobre as questões que o envolvem: o mais importante é o lugar social de onde se fala e não somente quem fala, isto é, as pessoas ouvintes também podem estar ao lado da comunidade surda desde que entendam sua luta e possam contribuir com a divulgação e esclarecimento das suas questões.

De acordo com Skliar (1997), o não reconhecimento de uma língua implica também em aspectos políticos, sociais, culturais que envolvem o grupo usuário daquela língua, levando-os à exclusão de um exercício pleno de sua cidadania.

Podemos pensar que o que separa ou distingue, no senso comum, um surdo de um ouvinte é um fator biológico. De acordo com Magni, Freiburger e Tonn (2005), a audição é um dos sentidos fundamentais para a vida, já que se constitui como a base do desenvolvimento para a comunicação humana. Quando falamos de pessoas ouvintes, sobre o ponto de vista biológico, nos referimos ao sujeito que possui uma audição com limiares² auditivos em torno de 25 dB e esta condição permite que ele adquira a língua usada pela maioria, que o levará a uma interação com diferentes grupos durante o seu desenvolvimento. Sob o mesmo ponto de vista, o surdo é aquele que nasce ou adquire nos primeiros anos de vida uma perda auditiva de 90 dB ou mais, impedindo assim a aquisição natural da língua falada usada pela maioria. Esta condição irá interferir na sua vida social, psicológica e profissional. Sentimentos como insegurança, medo, depressão, isolamento podem acometer tanto as crianças quanto os adultos ou idosos.

Tanto no âmbito social quanto educacional, de acordo com Thomas e Lopes (2017), as intervenções foram durante muito tempo baseadas no modelo clínico-terapêutico, em que a diferença básica entre surdos e ouvintes era a audição, isto é, o marcador biológico como repercussão importante numa das áreas mais significativas do desenvolvimento humano: a linguagem, que acaba por atingir também outras áreas.

De acordo com Ladd e Gonçalvez (2011), a escolha metodológica tanto para as questões educacionais como para a inclusão social do surdo era a aproximação por meio da oralização com os ouvintes – marcas de um tempo. Ainda segundo os mesmos autores, o poder político e econômico pode ser ou não a força que opera por trás da opressão de uma língua.

² Graus de perdas auditivas: < 25dBNA – audição normal; 26-40dBNA – perda leve; 41-55dBNA – perda moderada; 56-70dBNA – perda moderadamente severa; 71-90dBNA – perda severa; >91-120dBNA – perda profunda (LLOYD; KAPLAN, 1978).

O discurso, então construído historicamente, homogeneizou e ao mesmo tempo naturalizou os surdos considerando a surdez como um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso valeu-se das representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem, portanto, a raiz do significado identitário era de fonte biológica (SKLIAR, 1997). O mesmo autor coloca, então, que a surdez deve ser vista como uma questão epistemológica, ou seja, os surdos podem se constituir numa diferença política em oposição a certa homogeneidade resultante de políticas educacionais excludentes:

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência (SKLIAR, 1997, p. 24).

Foi na década de 1980 que os estudos da área da surdez e os movimentos sociais dos surdos, no Brasil e internacionalmente, buscaram uma retomada do reconhecimento dos gestos como uma língua, ressaltaram sua importância para a escolarização e formação da identidade desses indivíduos e buscavam a valorização de sua língua no espaço familiar e social.

Na década de 1990, com a tendência da Educação Bilíngue, isto é, o ensino da língua de sinais como primeira língua e do português como segunda língua para os surdos, trouxe para o campo uma visão socioantropológica destes sujeitos, saindo assim da condição de deficientes para sujeitos culturais. Os movimentos sociais desse grupo reafirmaram o lugar de sujeitos culturais na busca de construir diferenças e afirmar as identidades surdas (PERLIN; STROBEL, 2014). A aproximação com o ouvinte deve ser pelo respeito à diferença, à língua e à cultura e não pelo viés biológico marcado pela falta de audição e não aquisição da língua falada pela maioria.

A cultura como espaço de significação social, com base nos Estudos Culturais, é o lugar da coexistência da diversidade humana. Deve ser vista como algo vivo, contemporâneo, lugar de construção de sujeitos, de modos de subjetividade (HALL, 2003). Ainda, segundo o autor, diferentes artefatos culturais como a mídia, a arte, músicas, filmes, livros, currículo entre outros, possibilitam a construção de sujeitos e podem promover e/ou reforçar estereótipos e desigualdades sociais (HALL, 2003). Expressos em sua maioria na língua portuguesa, os artefatos culturais não possibilitam que o surdo possa compartilhar espaços e informações que contribuam para o seu capital cultural.

Com as contribuições advindas dos Estudos Culturais, o discurso sobre a normalização do surdo a partir de todo um processo de oralização foi dando lugar, sem deixar de lado a possibilidade de aquisição de fala pelo surdo, ao entendimento da língua de sinais como um dos elementos importantes para a formação da identidade desses sujeitos. Carvalho (2019), no entanto, questiona se ao atribuímos somente à língua a formação identitária do sujeito surdo, não estaríamos saindo da opressão do discurso clínico, tal qual no passado, para a opressão do discurso do campo da linguística ou socioantropológico. Será, portanto, a convivência, o caminho sem disputa destas duas línguas, e um ambiente social igualitário que poderá de fato permitir ao sujeito surdo ocupar o seu lugar na família, na escola, enfim na sociedade.

De acordo com Thomas e Lopes (2017), a articulação dos estudos na área da surdez aos Estudos Culturais propõe novos olhares para as representações e os discursos produzidos socialmente sobre a surdez. O *locus* destes discursos e representações abrange desde o espaço midiático até os espaços legais, relacionando estas produções às lutas políticas desta comunidade que busca o reconhecimento da surdez com possibilidades de construção de artefatos culturais onde esteja implicada as especificidades desta comunidade (THOMAS; LOPES, 2017).

De acordo com Hooks (2010), ver televisão ou filmes comerciais pode representar para um espectador envolver-se com imagens que produzem a negação de uma diferença. A autora fala sobre a importância do olhar opositor do espectador com relação às questões de exclusão presentes em filmes e programas de televisão; considera que são os movimentos políticos e a ação de assistir televisão que podem desenvolver um senso crítico sobre o produto que estão assistindo. Considerando como Hall (2003) que o espectador tem sempre uma posição ativa na recepção da mensagem, as características como raça, sexo, idade, classe, nacionalidade vão influenciar no modo como essas subjetividades serão preenchidas pelo espectador. Considera que quando o espectador não se identifica com o lugar construído para ele, pode ser entendido como “momentos de ruptura onde o espectador resiste a uma completa identificação com o discurso do filme” (HALL, 2017, p. 3). Fazendo uma analogia com o campo da surdez, as pesquisas de Thomas (2002) sobre filmes hollywoodianos nos mostram que existe nesta área narrativas com uma visão hegemônica sobre a surdez, com representações baseadas no conflito entre língua oral e língua de sinais, com a busca de tornar o surdo eficiente por meio da linguagem oral. Este tipo de narrativa, diz Thomas (2002), provoca no espectador surdo uma leitura de oposição, pois para eles ainda vigora a ideia de superação, busca da normalidade e não a apresentação do surdo como possuidor de uma identidade cultural, tendo a língua de sinais

como um instrumento de comunicação efetiva, ferramenta para acesso ao conhecimento e às suas questões subjetivas.

Ao falar sobre cinema e surdez, Bubniak (2016) considera que os filmes sobre surdos parecem ser endereçados aos ouvintes para que estes possam entrar em contato com a temática.

Em 2014 o filme *The Tribe*, dirigido por Myroslav Slaboshpytskiy, traz para o cinema uma produção realizada somente em língua de sinais ucraniana e sem legenda. Cruz (2018), ao escrever sobre o filme, diz que ele não possui em sua narrativa questões da surdez ou sobre o sujeito surdo, é um filme sobre amor e ódio, com surdos, mas que poderia ser com qualquer outro grupo. Mesmo sem a legenda e áudio, o diretor construiu com os diálogos e sequências do filme um enredo em que o espectador que não conheça a língua de sinais ucraniana poderá compreendê-lo. Na fala do diretor, ele coloca: *amor e ódio não precisam de tradução*.

No âmbito da mídia televisiva, a presença do surdo esteve a maior parte do tempo dentro do discurso referente à patologia e às possibilidades de superação da deficiência. Presente em diferentes reportagens de telejornais, a temática da surdez gira sempre em torno do diagnóstico, o implante coclear como possibilidade do surdo ouvir novamente, língua de sinais vista apenas para a comunicação, a inclusão educacional nas escolas regulares e a inclusão no mercado de trabalho. Em todos estes eventos o protagonismo do surdo na televisão é quase nulo, ele é sempre falado por especialistas.

Na televisão, as telenovelas, vez ou outra, abordam a temática da surdez, porém, ainda, num discurso muito voltado para o debate entre língua de sinais x língua oral e o ouvinte fazendo o papel de surdo.

Na área do jornalismo, o Telejornal Visual, criado em 1990 pela TV Educativa do Rio de Janeiro, foi o primeiro telejornal em rede aberta a transmitir as notícias com acessibilidade em língua de sinais por meio da janela de intérpretes. Em 2010, o jornal adota outra estratégia de acessibilidade com a colocação do intérprete não mais no quadro de tradução, mas estando ao lado do narrador em português oral durante a apresentação das reportagens (orientação dada pelo INES).

Com relação a programas infantis, tema deste trabalho, Golos (2010) aponta a escassez de programas educativos em língua americana de sinais (ASL) e, em função disto, alguns programas educativos são traduzidos e disponibilizados nas escolas para as crianças surdas incluídas em escolas regulares ou especiais. A mesma autora, ao investigar a representação de personagem surdo em programas para crianças, encontrou apenas em Vila Sésamo, *Reading Rainbow* e *Pistas de Blue* esta representação. Após analisar os episódios, verificou-se que os

personagens surdos ainda são retratados numa visão mais voltada para a normalização do que da valorização das suas características linguísticas e culturais.

No Brasil, somente em 1990 a TV Brasil lançou o programa *Vejo Vozes*³, com atores surdos e ouvintes em língua de sinais e locução em português. Criado a partir da experiência de uma mãe de surdo que ao ver o interesse do filho pelos programas infantis, mais especificamente o *Castelo Rá-Tim-Bum*, fez a proposta para a emissora de um programa em língua de sinais e sobre as questões do surdo. Infelizmente, o programa ficou no ar apenas um ano, de 1994 a 1995, em função de um baixo índice de audiência. Embora tivesse a classificação de programa infantil, trazia temáticas que estavam endereçadas não apenas para as crianças, mas também para pais e professores, pois os episódios apresentavam o dia a dia de uma família com um filho surdo e eram feitas indicações de material para o trabalho com surdo, respostas às cartas dos telespectadores sobre a surdez, formas de intervenção e jogos (RAMOS; REZENDE FILHO, 2017).

Buscando ocupar na mídia um espaço reivindicado pela comunidade surda, em 2013, num contrato realizado entre ACERP e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, inaugura-se uma TV com uma proposta diferenciada de disponibilização de conteúdo audiovisual via web. Com uma programação apresentada num modelo bilíngue (língua de sinais e português), pretende atingir um público em geral, mas principalmente a comunidade surda, permitindo que esse público possa ter acesso aos temas e notícias da atualidade de maneira acessível (SIQUEIRA, 2015).

Como uma *web TV* vinculada a uma instituição de educação, os conteúdos educativos e de entretenimento, a rotina de produção, divulgação e circulação do produto certamente exigiriam características próprias, buscando construir com o uso de técnicas convencionais e de novas técnicas, estratégias para atender a especificidade da audiência pretendida – a comunidade surda (SIQUEIRA, 2015).

De acordo com Rocha (2011), é no momento da produção que a identidade do programa é criada; por meio de uma linguagem própria as estruturas narrativas e argumentativas específicas da obra são construídas em busca do diálogo com o público desejado. Estas estratégias realizadas pelo produtor buscam manter um certo controle sobre a audiência, muito embora para Ellsworth (2001) os modos de endereçamento não ocorram no interior do texto fílmico, mas no espaço social e psíquico do receptor. A história e as imagens que compõem a

³ Atualmente, o programa encontra-se no site da Editora Arara Azul https://editora-arara-azul.com.br/site/tv_arara

obra precisam ser significadas pela audiência. Morley (1996) chama de *destinação* a forma como o produtor busca estabelecer uma relação específica com a sua audiência.

De qualquer maneira, estes dois autores estão trabalhando com a ideia de que, a partir dos pressupostos do produtor sobre sua audiência, as decisões sobre o roteiro, a narrativa, os planos, cenário, a edição e outros elementos do filme/programa serão constitutivos do texto audiovisual. Morley (1996) também destaca a importância de se considerar o contexto pessoal e cultural do evento comunicativo como um elemento que irá influenciar na recepção do texto pela audiência. Muito embora, como coloca Hall (2003), nem produtor nem audiência conseguem ter um domínio total sobre suas intenções de direcionar ou de leitura a respeito de uma obra. Estudos na área da comunicação mostram que existe uma tendência maior da audiência em buscar uma negociação sobre o que está assistindo, isto é, o espectador tem seus pontos de discordância e aproximação com aquilo que está consumindo. No entanto, o que nos aponta os estudos de Thomas (2002), é que a comunidade surda possui mais pontos de discordância com relação as obras audiovisuais, já que, não se sente representada naquilo que assiste seja no cinema ou na televisão.

A TV INES nasce, então, com o desafio de diminuir o *gap* de informação imposto à comunidade surda ao longo de décadas, sobretudo nos processos de midiaticização e trazer o olhar e as referências da comunidade surda para o espaço midiático. Criada com o princípio básico de dar continuidade a proposta que embasava toda a produção audiovisual do INES até aqui – ser bilíngue, isto é, ter a língua de sinais como língua principal, mas também ter áudio e legenda e dar ao surdo o protagonismo não só na atuação frente às câmeras, mas também na criação e produção dos programas. A partir desta premissa o programa infantil ao ser pensado tinha como intenção criar para a criança surda um espaço de identificação e dar, pela primeira vez, voz a estas crianças. Neste sentido, o objetivo principal deste trabalho foi, a partir de estudo etnográfico, buscar responder a nossa questão de pesquisa: existe diferença ou diferenças no processo de produção quando se pensa num programa infantil endereçado principalmente para a criança surda?

1.3 OBJETIVOS

Considerando as crianças surdas como um público a ser conquistado a partir de estratégias textuais, pedagógicas e estéticas endereçadas a elas, esta pesquisa se propõe a acompanhar e discutir a criação de um programa da TV INES e de seus modos de endereçamento.

1.3.1 Objetivo Geral

Caracterizar os modos de endereçamento do programa infantil “Baú do Tito”, produzido para crianças surdas, por meio da descrição e análise dos caminhos percorridos para a sua produção.

1.3.2 Objetivos Específicos

Discutir as relações entre TV e infância;

Conhecer a audiência da programação infantil – a criança surda;

Discutir o conceito de modos de endereçamento em produções para a televisão, tendo em vista as mudanças contemporâneas dos programas televisivos direcionados ao público infantil;

Analisar como o conhecimento pedagógico e psicológico sobre a criança orienta a produção dos programas infantis;

Identificar as estratégias de produção utilizadas pela TV na construção de seu primeiro programa infantil.

1.4 JUSTIFICATIVA

A possibilidade de acesso a um código linguístico é uma característica primordial do humano, e o que o diferencia dos outros animais. O homem não vive apenas num mundo de impressões imediatas, mas também num mundo de conceitos abstratos, o que permite que ele possa penetrar de forma mais profunda na essência das coisas e das suas relações. A linguagem é, portanto, o instrumento que dá suporte aos progressos do pensamento, permitindo que o homem deixe de referenciar somente aquilo que está diante de si, isto é, as situações concretas e possa ter as suas equivalências em imagens e símbolos (GALVÃO, 2001). De acordo com Luria (1987), para desenvolver as formas mais complexas da vida consciente, o homem usa não apenas o seu aparelho biológico, mas as condições externas da vida social e as formas histórico-sociais de sua existência. Partindo desta visão, podemos considerar que são muitos os textos e personagens que permeiam a existência do indivíduo e suas formas de representação por meio da linguagem. De acordo com Bakhtin (1997), a palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. É nesta impossibilidade concreta, mas também discriminatória, que se fixou a ideia da surdez como falta e incompletude diante do bloqueio comunicacional entre o locutor e

interlocutor ou surdos e ouvintes. Foram séculos vividos dentro da busca da normalidade, isto é, o aprendizado da língua usada pela maioria.

Seus gestos ou sinais eram utilizados no processo de ensino aprendizagem apenas com o objetivo de auxiliar na aquisição da modalidade oral ou escrita da língua majoritária. O reconhecimento desta forma diferenciada de se comunicar veio somente a partir do entendimento de que as movimentações das mãos, juntamente com expressões corporais e faciais, não eram gestos sem sentido, mas uma materialidade da comunicação que confere aos sinais propriedades diferentes das línguas orais. A partir da característica viso-espacial desta comunicação, podemos compreender a importância dos aspectos de visualidade preponderante para as relações das pessoas surdas com o mundo. Neste sentido, os discursos puramente orais possuem pouco significado para a maioria dos surdos, mas os discursos e textos presentes em imagens, fotos, filmes fazem mais sentido e despertam seu interesse. Os textos imagéticos, sejam eles fixos ou em movimento, veiculam mensagens que lhes chamam atenção e criam significados (CAMPELLO, 2008).

É preferencialmente, no espaço educacional, que estes meninos e meninas surdas têm a oportunidade de estar, por vezes, com outros surdos e que conseguem dar sentido aos textos (orais ou imagéticos) com os quais tem contato. No entanto, também podem ser únicos dentro de uma sala de aula ou na escola. A partir do projeto político pedagógico da escola, suas especificidades podem ou não ser atendidas pois, sabemos que historicamente levou muito tempo para que a educação compreendesse a importância do uso da língua de sinais e estratégias imagéticas para trabalhar com estes alunos, não como recurso de aprendizado da língua oral, mas como acesso ao conhecimento.

Podemos compreender esta transição baseado na história da primeira escola de surdo no Brasil, o INES, que teve seu início de escolarização para o surdo com uma grade curricular que contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre Lábios. Neste momento a língua portuguesa era o que daria acesso aos alunos a todos os seus conteúdos escolares e incluída nesta grade disciplinas específicas para o aprendizado da língua oral como Leitura dos lábios e Linguagem articulada (ROCHA, 2005).

Embora a ênfase fosse na língua oral/ escrita, nos corredores e pátios da escola, a língua de sinais era a forma de comunicação usada entre os surdos e alguns professores. Com forte influência da língua francesa utilizada pelo professor surdo Huet⁴, a língua de sinais usada no

⁴ H. HUET – Professor surdo que em visita ao Brasil emcaminha a D. Pedro II uma carta solicitando a ajuda do Império para a criação de uma escola para surdos no Brasil (ROCHA, 2005).

Instituto foi disseminada por todo o Brasil, quando os alunos que ali estudavam retornavam para suas casas em diferentes regiões do país. Por este motivo, para a comunidade surda brasileira o INES é o berço da sua educação e da língua de sinais (ROCHA, 2005).

Muitos foram os diretores que por ali passaram e cada um deixou a sua marca e diretriz com relação à Educação de Surdos, mas sempre alinhada com os estudos internacionais na área e a influência política e educacional do Brasil nas diferentes épocas. Ao longo de sua existência, a instituição foi se posicionando e se consolidando como uma referência não só para a comunidade surda, como também para a comunidade acadêmica nas áreas da Educação, Psicologia, Medicina, Fonoaudiologia entre outras. O método oral, ensino aprendizagem com ênfase na língua portuguesa em suas duas modalidades – oral e escrita –, direcionou durante mais de um século as diretrizes educacionais da instituição. Seu compromisso com a Educação de Surdos em todo o Brasil se concretizou pela produção e envio de materiais como: traduções de livros, criação de revistas sobre a temática da Educação de Surdos, congressos e seminários, cursos de formação de professores e produção audiovisual (ROCHA, 2005).

Em 1980, num movimento transnacional contando com profissionais da área da surdez, acadêmicos e surdos surgiam novos caminhos para a escolarização e socialização dos alunos surdos. O Instituto se abriu para a Filosofia da Comunicação Total, que entendia o surdo na sua diferença e considerava que a ele deveria ser oferecida diferentes formas de comunicação e não apenas o aprendizado de uma língua. Neste contexto, a língua de sinais, a oralização e gestos eram valorizados para permitir que a criança e o jovem surdo pudessem atingir a sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento, pois os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser desconsiderados em detrimento da aprendizagem de uma língua apenas. Em 1990 o estudo sobre a língua de sinais avança e a proposta passa a ser de uma Educação Bilíngue, onde o aprendizado autônomo e não simultâneo da língua de sinais deve ser valorizado como a primeira língua do surdo. Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas (Português/Libras) no contexto escolar. Mais uma vez o Instituto se abre para esta proposta e com estudos e pesquisas vai pouco a pouco implementando as mudanças necessárias para dar aos seus alunos uma educação de qualidade e que atenda as suas especificidades. Atualmente, com professores surdos e intérpretes, como funcionários, em sala de aula, o Instituto vem consolidando o seu compromisso de construir uma Educação Bilíngue da Educação Infantil até o Ensino Médio exclusivamente para alunos surdos e da graduação ao mestrado para alunos surdos e ouvintes.

O INES, como uma instituição federal especializada há 163 anos dedicados à Educação de Surdos, busca acompanhar e subsidiar não somente o reposicionamento da comunidade surda na sociedade, como também o desenvolvimento das novas tecnologias que influenciam de forma significativa no processo de ensino aprendizagem deste grupo, seja na escola especializada, regular ou em espaços não formais de aprendizagem. Denominados no século XIX como “surdos-mudos” (Rocha, 2005), a ausência ou redução da audição têm dificultado a estes alunos, de forma significativa, o acesso à educação, informação e cultura que estão disponíveis para a maioria da população falante da modalidade oral da língua portuguesa. Em 2013, seguindo seu compromisso com a educação para surdos em espaços formais e não formais da aprendizagem, o INES renovou suas práticas ao criar um canal de TV. Presente na vida da maioria da população, a televisão não está acessível para crianças e jovens surdos, pois os recursos de acessibilidade não as atende plenamente.

Nas últimas décadas, temos assistido a um número significativo de produções televisivas para as crianças e os estudos sobre estes produtos (desenhos, séries, canais específicos) nos apontam que a mudança sociocultural do papel da criança na sociedade tem repercutido no modo de se pensar e fazer produtos midiáticos para este público. Neste novo panorama, no entanto, ainda registramos a ausência de determinados personagens e textos que envolvam questões relacionadas com grupos minoritários e que representem as diferenças raciais, étnicas e linguísticas (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012).

Ao voltar-se para o público infantil e mais especificamente para as crianças surdas, a TV INES abre espaço para uma parcela importante da população que não se vê representada, nem mesmo na programação de outras televisões públicas (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012). Esta pesquisa se volta, então, para a interface entre surdez e comunicação com o foco no processo de produção, pois, de acordo com Rocha (2011), não apenas os textos permitem diferentes leituras, mas também o processo de construção do material audiovisual é ativo e polissêmico, articulado com um cenário sociocultural amplo, levando à construção de não somente um, mas de múltiplos modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001). É nesse momento que os produtores criam a identidade do programa, mobilizam uma linguagem própria e constroem estruturas narrativas e argumentativas específicas para dialogar com o público desejado (ROCHA, 2011).

Quando falamos de programas infantis, sabemos por estudos que, inicialmente, estes programas foram produzidos considerando a criança/espectadora como um sujeito em desenvolvimento e, portanto, com pouca autonomia no processo de aprendizado. Assim, a maioria dos programas educativos buscou transmitir a esses espectadores conhecimentos que

eles não possuíam ou reforçar os conteúdos escolares (FUENZALIDA, 2015). Ao considerar que os modos de endereçamento quase sempre erram seu alvo, Ellsworth (2001) chama a atenção para a impossibilidade de se controlar ou predizer o que do filme/programa será aprendido ou apreendido. Neste sentido, as suposições e ideologias dos produtores sobre a sua audiência e o tema a ser trabalhado poderão ou não atingir o alvo desejado. As diretrizes mais atuais sobre a produção de programas infantis têm buscado atingir o espaço social e histórico que existe entre o endereçamento e a criança/espectador, permitindo que haja espaço para o surgimento de sentimentos como a alegria, o medo, o prazer, a dúvida e a fantasia, que podem despertar na criança uma identificação com o programa como um todo ou com uma característica específica.

Ao dar início à produção de um programa para crianças surdas, desejávamos identificar por meio dos modos de endereçamento quais eram as suposições e ideologias dos produtores sobre este público tão específico e que possui um lugar de deficiência e um não saber já predeterminado socialmente. A relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuirmos para a consolidação dos estudos no campo da produção audiovisual para crianças surdas, buscando novos olhares sobre este público e suas possibilidades de inserção e representação nos produtos midiáticos, pois Liss e Price, em 1981 já escrevia sobre a escassez de trabalhos que abordassem a criança surda e a televisão. Em 2010, Golos nas suas pesquisas sobre o mesmo tema apresenta a mesma dificuldade com relação a trabalhos que não só falem da produção de programas para a criança surda como também façam investigações sobre como as crianças surdas consomem os programas de televisão.

Dentro do campo teórico vamos então discutir as relações entre infância e a TV, a criança surda e suas características e os modos de endereçamento, tendo vista as mudanças contemporâneas dos programas televisivos direcionados ao público infantil. No âmbito empírico, o acompanhamento da produção e a análise do diário de campo para que possamos, à luz destes autores, conhecer quais os conhecimentos pedagógicos e psicológicos sobre a criança que orientou a produção do programa, e finalmente identificarmos as estratégias de produção utilizadas pela TV INES para construção do seu primeiro programa infantil.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 NA ERA DA TELEVISÃO

Estudar televisão e seus processos, de acordo com Fischer (2001, p. 16), significa “nos olharmos naquilo que olhamos” a partir de significações construídas por imagens, sons e textos, planos, personagens etc.

De acordo com Tacussel (2001), a televisão diferentemente do cinema, que tirava as pessoas de casa para assistir filmes nas telas escuras das salas de projeção, parece ser o objeto agregador das famílias. O som aliado à imagem fez da televisão um veículo de comunicação com uma certa superioridade atrativa em relação ao rádio e a sua chegada nos lares provocou rearranjos de horários para sua visualização (ANGEIRAS, 2015). Ligada ou desligada, diz a autora, o aparelho de televisão está sempre à espera de alguém que poderá, ao ser capturado por seu conteúdo, mais do que receber imagens e sons, desvendar sentimentos, opiniões, emoções, valores, visão de mundo, normas etc. No entanto, de acordo com Eleá (2017), os conteúdos televisivos não influenciam unicamente os espectadores: existem outros aspectos da vida social, familiar e características do próprio indivíduo que estarão em jogo no momento da visualização.

Bourdieu (1997) chama a atenção para o fato de que, por seu alcance de acesso, a TV poderia ter se tornado um instrumento de democracia direta, mas, o que vemos a partir de análises e estudos, é que ela tem se mostrado como um instrumento poderoso de opressão simbólica. O poderio dos anunciantes e os índices de audiência, diz Bourdieu, são os balizadores dos critérios da TV para o que será ou não apresentado, incluindo aqui as produções culturais. Nesse contexto, algumas práticas recorrentes no universo da televisão a convertem de um potencial meio de comunicação e, conseqüentemente, instrumento democrático em um meio hegemônico, servindo aos interesses do campo econômico dos anunciantes e ideológico de seus produtores.

Dentro deste discurso hegemônico, o espaço de representação dos grupos minoritários referentes a gênero, etnia, deficientes, classe e raça sempre foi de sub-representação ou de uma representação distorcida (FREIRE FILHO, 2004). A partir dos Estudos Culturais (HALL, 2003) e dos movimentos sociais, começou-se uma ação de enfrentamento tanto do poderio econômico quanto ideológico, buscando caracterizar a singularidade da representação cultural dos grupos oprimidos ou marginalizados. Dentro deste contexto, a comunidade surda, considerada como minoria linguística, requer o acesso aos bens culturais por meio das mídias, além de um

caminho democrático de inclusão e acesso aos bens culturais, buscando a mudança na forma de produzir os discursos veiculados e revendo representações produzidas pelas mídias.

De acordo com Hagemeyer (2012), foi nos anos de 1950 que a televisão iniciou, nos Estados Unidos, uma programação organizada em horários para atender a públicos específicos, sustentada pelos anunciantes. Assim, na parte da manhã, a programação estava direcionada para a dona de casa, no período da tarde para as crianças, para os idosos no final da tarde e para os homens à noite, com apresentação de gêneros como notícias e reportagens, entrevistas, novelas, jogos e filmes. Ainda de acordo com o mesmo autor, desde os anos 50 houve mudanças significativas na concepção de família e seus hábitos de consumo, no entanto, ainda permanece a ideia da televisão como um campo econômico importante quando falamos das mídias de massa.

Segundo Campanella (2011), desde o seu surgimento, a televisão foi vista como um meio de entretenimento, mas também com potencial para educação, isto é, a televisão pode ser compreendida não apenas como um objeto cultural, mas também como recurso didático e ilustrativo. Constituída de imagem e som, possui uma estrutura de poder com capacidade modeladora do conjunto de práticas, saberes e representações sociais que fazem parte da cultura midiática e agem no nosso cotidiano atingindo diferentes classes sociais, gêneros e idades por meio da recepção e da produção de sentidos dos seus espectadores (HUERGO; FERNANDEZ, 2000). Desta forma, a televisão influencia na identidade da sociedade, se colocando no mesmo patamar de instituições como a escola, a igreja e a família (MEDOLA; SILVA, 2015).

Para Magalhães (2006), existe uma grande proximidade entre comunicação e educação e os pensamentos que embasam ambos os campos foram ao longo dos anos mostrando a inter-relação que existe entre eles. Como exemplo, Magalhães (2006) coloca que nas décadas de 1930 e 1940 o que prevalecia no campo da comunicação era o modelo linear representado pela ideia de *emissor* (E) – *mensagem* – *receptor* (R). Na educação com base no behaviorismo, Pavlov constrói seu modelo de aprendizagem baseado em E – R. Em ambos o indivíduo responde aos estímulos do meio funcionando como um reator do ambiente, isto é, para cada estímulo que recebe do meio parece haver uma resposta sem muitas variações.

Porém, os estudos avançaram e passaram a considerar que o sujeito está inserido em diferentes contextos e exposto a diversas experiências que irão interferir na sua apreensão do mundo e na resposta que dá aos estímulos que o envolvem. Autores com Vygotsky e Piaget trouxeram novos olhares para o processo de aprendizagem, considerando que maneiras de aprender e raciocinar são produtos direto das interações planejadas ou espontâneas que o sujeito está exposto no seu dia a dia. Esta visão integra aspectos biológicos e ambientais para explicar

o desenvolvimento psicológico e cognitivo do sujeito. As interações planejadas estão muito relacionadas com a educação formal ou mais estruturada e as interações espontâneas relacionam-se com a educação informal que envolve principalmente as práticas sociais. Na comunicação a proposta de circularidade no processo comunicacional também trouxe novos olhares envolvendo e ampliando a ideia de emissor – mensagem – receptor, ao considerar que o receptor não é passivo no momento da recepção e, portanto, a mensagem nem sempre irá atingir a todos da mesma maneira e, neste sentido, ele acaba por recriar o produto audiovisual (HALL, 2003).

De acordo com Silva (2015, p. 139), a “virada culturalista” possibilitou uma aproximação entre o conhecimento acadêmico/escolar do conhecimento cotidiano e da cultura de massa. A partir daí, não só a escola, mas exposições em museus, ciência, publicidade, exposições, filmes e televisão, entre outros, começam a ser considerados também como produtores de conhecimento. O autor segue colocando:

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também *ensinam alguma coisa*. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade... ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como pedagógica, a pedagogia é vista como cultural. É dessa **perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão ou exposições em museus, por exemplo** (SILVA, 2015, p. 139, grifo nosso).

Segundo Silva (2015), diferentemente da escola, as instituições que estão fora dos sistemas de ensino tradicionais, mas que também são formadoras culturais por seu poderio econômico ligado principalmente à área tecnológica e de comunicação, seduzem e atraem o público com emoção, fantasia, imaginação, buscando com a ilusão formas de satisfação. Silva (2015) cita, ainda, os trabalhos de Giroux voltados para a pedagogia da mídia, Kincheloe, com estudos sobre publicidade para as crianças, entre outros, aponta para a necessidade de se examinar a indústria cultural como uma forma de pedagogia cultural envolvida não apenas com conteúdo, mas também como agentes importantes no dia a dia na formação de identidades e subjetividades de crianças e adolescentes. Portanto, segundo ele, não apenas os professores da escola, mas também os agentes culturais devem criar condições que permitam às pessoas obterem o controle sobre a produção do conhecimento. De acordo com Giroux (2008, p. 155) “a televisão e o filme são armas importantes de controle de uma hegemonia cultural do século XX”.

Fischer (2002) corrobora as ideias colocadas por Silva ao apresentar o conceito de dispositivo pedagógico da mídia para explicitar a maneira pela qual a televisão participa efetivamente da constituição de sujeitos e de suas subjetividades, na medida que produz imagens, significações, que podem ser consideradas saberes que buscam educar os telespectadores: “modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002, p. 153).

É inegável, para Fischer (2000), que o desenvolvimento e a expansão das tecnologias de informação têm se constituído no mundo contemporâneo como instrumentos que ampliaram para fora dos muros da escola o espaço e o tempo da aprendizagem, podendo envolver diferentes grupos sociais. Considera igualmente que a televisão se constitui como um lugar de formação ao lado das instituições tradicionais.

A TV não é um mero veículo de informação, mas pode ser considerada veículo de “educação não formal ou informal”, na medida em que produz imagens e significações que contribuem para a constituição dos sujeitos e suas subjetividades construídas num contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados às nossas experiências, possui uma íntima relação com a produção de modos de subjetivação na cultura (WOODWARD, 2000; FISCHER, 2002).

No Brasil, a aliança entre educação e comunicação teve início por meio da radiodifusão e, em seguida, a TV também assumiu esse papel, mesmo que de forma atrasada em relação a países com experiência neste tipo de programação, como Estados Unidos, Japão e Itália, por meio das TVs Educativas (ANGEIRAS, 2015). De acordo com o mesmo autor, os Estados Unidos adotaram as denominações de TV Educativa e TV Curricular, a primeira com conteúdo cultural e informativo e a segunda com programação estritamente didática, preparada por universidades ou escolas. Foi a partir do modelo italiano, com o *Telescuola*, que a TV Educativa no Brasil construiu a sua programação, buscando o combate ao analfabetismo e visando a educação básica. No entanto, diferente de outras TVs, a Educativa não possuía um caráter comercial ou fins lucrativos, o que gerou total dependência financeira dos órgãos a elas vinculados, e o que, mais tarde, acabou por inviabilizar muitas delas.

Em seus estudos sobre as mudanças de compreensão da TV por espectadores da América Latina, Fuenzalida (2010) constatou que as camadas populares e de classe média possuem uma expectativa educacional nos programas que assistem, isto é, querem receber conteúdos que lhes permitam a resolução de problemas para as carências e diversidades que afetam o seu cotidiano, e não conteúdos relacionados com as disciplinas escolares. Para o autor, estas expectativas educativas estão entrelaçadas com as formas televisivas de entretenimento.

Neste sentido, entretenimento e educação não se opõem e baseado nesta visão cria-se o conceito de edu-entretenimento (DOMÉNGUEZ; FUENZALIDA, 2010).

A televisão, desde o seu início, operava basicamente por dois modelos: concessões do Estado às empresas privadas, que obtém sua verba a partir da venda de espaço publicitário, e Estatal, financiado pelo Estado. O avanço tecnológico, que parecia indicar o fim ou no mínimo a substituição da televisão pelos novos dispositivos móveis, não se consolidou. A televisão, ao contrário, vem se adequando aos novos tempos. Passou a ser captada por satélite, pela internet, a cabo e pelo ar. Os novos aparelhos de televisão já trazem embutidos no seu sistema a possibilidade de conexão com a internet, aplicativos e permitem a visualização de conteúdos online. Com todos esses meios, a TV vem se tornando um canal de entretenimento com múltiplos recursos e com uma disponibilização de conteúdos variados, canais pagos, e que possuem uma faixa específica de programação.

Sob o ponto de vista financeiro, a TV agora agrega valor aos produtores de conteúdos e os fabricantes das TVs se associam aos canais de televisão. A disponibilidade de acesso da programação linear ao vivo ou pelo *Video on Demand (VoD)* tem modificado a maneira como as pessoas consomem os produtos audiovisuais. Nesta nova configuração, o receptor dentro do processo comunicacional se tornou mais ativo, pois além de interferir na produção por meio das leituras que faz dos produtos, um *enter* ao alcance de seus dedos lhe permite surfar por aplicativos, tirando a linearidade de acesso. Esses novos hábitos de assistir televisão têm cada vez servido de incentivo ao mercado de distribuição de conteúdos, onde o faturamento está em expansão (TELLAROLI, 2017).

Dentre o público cobiçado para estas novas interações está o infantil, que desde muito cedo já possuem acesso a toda esta nova tecnologia (CORREIA, 2013). Com a rotina pesada de trabalho e estudos dos pais, com praças e espaços sociais sem segurança, acabam por levá-los a delegar à televisão e às novas mídias (*tablets, smartphones, computador*) o papel de acompanhante e estimulador de seus filhos, já que estes passam boa parte de seu tempo brincando e interagindo com estes dispositivos que, tal qual a televisão, têm a função de ser uma babá eletrônica (MAGALHÃES, 2007).

Na atualidade, os dispositivos móveis que permitem o acesso em qualquer tempo e lugar a desenhos, jogos e séries passam a ser uma atividade bastante natural para as crianças que dominam, na maioria das vezes, a tecnologia muito mais que seus pais. Tal qual a televisão, os dispositivos móveis também são alvos de indagações e investigações sobre a sua influência sobre o comportamento cognitivo e emocional das crianças. No entanto, de acordo com Burckingham (2003), as novas mídias parecem ser mais democráticas, mais diversificadas e

requerem maior participação do espectador. Com base neste acesso quase que irrestrito de crianças em diferentes idades aos produtos audiovisuais, se justifica a importância de não se demonizar a televisão nas suas diferentes formas, mas conhecer suas produções e observar a visão do espectador e a leitura que os mesmos fazem daquilo a que são expostos durante muitas horas, diariamente (ELEÁ, 2017).

2.2 INFÂNCIA E A TELEVISÃO

Quando falamos de infância, a obra de Philippe Ariès pode ser considerada uma fonte importante sobre o tema. A iconografia descrita pelo autor nos permite ter uma visão da infância desde o século XII até início do século XX. A busca pela compreensão deste momento da vida tem implicado em conceitos e modelos de infância nas diferentes sociedades através dos séculos. Destacamos aqui alguns pontos que nos parecem importantes para discutirmos com outras abordagens teóricas sobre a infância e a criança. De acordo com Ariès (1981), entre os séculos XIV e XV, logo que as crianças alcançavam uma independência física eram colocadas no convívio com os adultos e suas aprendizagens se davam por meio deste convívio social, a criança vista como um adulto ou a infância negada. Em torno dos séculos XVI e XVII, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e sua aprendizagem fica a cargo das instituições escola e igreja. Passam a ser responsáveis por sua educação e por torná-las um ser para viver em sociedade. À família coube a responsabilidade pelos cuidados e preservação da vida; assim, a preocupação com a imunização, o aleitamento pelas amas de leite começa a mudar a realidade das crianças, mas ainda de uma maneira segregadora, já que somente as das classes mais favorecidas financeiramente começaram a ter o tratamento diferenciado do que vinha sendo praticado até então, enquanto as crianças pobres continuavam sem nenhuma ou pouca valorização.

A partir do século XX avançam os estudos e a concepção de infância modificada passa a dar a criança o *status* de sujeito social ou sujeito de direitos. A família e o Estado devem prover a sua formação, saúde, bem-estar e o lazer. No entanto, a rotina pesada de trabalho da maioria dos pais acaba por provocar um sentimento de culpa pela falta de tempo, permitindo muitas vezes que quem tenha o controle das emoções e desejos na casa seja muito mais a criança, o que convencionou-se chamar de pequenos reizinhos. Por outro lado, também existiam crianças em situação de vulnerabilidade social socorridas e abrigadas em instituições que agiram em defesa e preservação da qualidade de vida desses indivíduos (ARIÈS, 1981). Foi também no século XX que os estudos da psicologia do desenvolvimento com diferentes

correntes buscaram conhecer não apenas os aspectos biológicos, mas também psicológicos e cognitivos nesta etapa da vida (ARIÈS, 1981).

As observações sistemáticas das crianças buscaram compreender os processos que envolvem o seu desenvolvimento. Abordagens como o behaviorismo, o sociointeracionismo, as neurociências descreveram os comportamentos em diferentes etapas da vida da criança (PRADO, VOLTARRI, 2018).

A visão behaviorista ou comportamentalista do desenvolvimento busca explicar os mecanismos do processo de aprendizagem por meio da conexão entre o estímulo e a resposta e influenciou os estudos sociológicos sobre a infância até as últimas décadas do século XX (PRADO e VOLTARELLI, 2018). A partir de um ambiente controlado e com estímulos específicos seria possível determinar o desenvolvimento da criança. Concentrada nos estímulos externos, a proposta behaviorista está embasada em fenômenos observáveis e manipuláveis, explorando relações objetivas, não levando em conta as questões subjetivas que não pudessem ser quantificadas e classificadas objetivamente (HERMETO; MARTINS, 2012; MAGALHÃES, 2007). Nesta proposta a visão da criança passiva, de acordo com Corsaro (2011), influenciou os estudos sobre a criança até as últimas décadas do século XX.

Em meados do século XX, os teóricos Piaget e Vygotsky apontaram com seus estudos para a produção do conhecimento como um ato de interação entre o sujeito e o ambiente. Piaget com uma visão mais cognitivista e Vygotsky com uma visão social. Voltamos a considerar novamente o ambiente como *locus* importante no processo de desenvolvimento da criança, no entanto, diferente do que nos relatou Ariès (1981) a criança é vista agora como possuidora de características próprias de pensamento e desenvolvimento e o ambiente deve ser não um provedor, mas um mediador neste processo (FERREIRA, 2002). Esta visão mudou significativamente o papel da criança, do adulto e do ambiente nos processos de desenvolvimento, de interação social e das práticas pedagógicas. Passaram a considerar que a criança adquire o conhecimento na relação com o objeto e o outro, isto é, ele transforma o ambiente e é transformado por ele. Neste processo o adulto, seja na família ou na escola, pode orientar a sua aprendizagem, portanto, os ambientes social e cultural são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

Será, então, por meio das estratégias cognitivas concretas (ou atuação sobre o mundo) que a criança chega às estratégias cognitivas simbólicas (pensamento e linguagem) e esta construção, maturação e aprendizagem possuem juntas um papel muito importante (GOMES, 2005). Isto porque, segundo Ribas e Moura (2006), Vygotsky propõe que o desenvolvimento do sujeito deve ser visto de forma inseparável das atividades sociais e culturais (GOMES,

2005). Ainda de acordo com Oliveira (1992, p. 24), para Vygotsky a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. A relação do sujeito com o social mediada por instrumentos (aqui podemos pensar nas mídias) e os símbolos desenvolvidos culturalmente levam o homem a desenvolver-se diferenciando-se dos outros animais.

Esses elementos da cultura definem quais serão as inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral que poderão ser ativadas para tecer a trama necessária na realização de diferentes tarefas ao longo da vida do indivíduo (OLIVEIRA, 1992).

James e Prout (1997) concordam em parte com estes autores, avançam nos estudos da sociologia da infância e propõem um outro olhar para estes sujeitos. De acordo com Prout (2010), a sociologia da infância aponta para a complexidade e a ambiguidade que existe neste momento da vida como um fenômeno contemporâneo. Busca romper com a ideia tradicional desenvolvimentista e biológica sobre a infância, no entanto, não ignoram a imaturidade biológica e consideram que a mesma deve ser vista a partir da cultura na qual a criança está inserida e não apenas como um devir, com as capacidades em construção para um futuro, buscam a subjetividade da criança. Considera que a sociologia da infância se estabeleceu dentro das oposições dicotomizadas da sociologia moderna e destaca três: “crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural e infância como ser *versus* infância como devir” (PROUT, 2010 p.734).

A ideia de infância como natural onde os indivíduos são considerados como passivos, incompetentes e incompletos se contrapõem totalmente a ideia de construção social, pois para James e Prout (1997), é preciso dar voz às crianças e, como agentes sociais que são, devem ser representadas em igualdade de condições com outros grupos sociais. Para que isto se realize, é preciso que a infância seja considerada uma variável que não pode ser inteiramente separada de outras como a classe social, sexo e o pertencimento étnico e vamos acrescentar aqui as deficiências. Para Prout (2010), os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas e neste sentido será fundamental quando falamos em sociologia da infância que se estabeleça um diálogo interdisciplinar sobre os estudos da criança com a psicologia, a sociologia e as ciências biológicas.

Com base nestas considerações, as representações da criança devem conter uma interdisciplinaridade como uma dinâmica necessária quando falamos de infância, pois, sobre o ponto de vista sociológico, tratar a criança como seres sociais e não apenas como indivíduos implica num olhar mais cuidadoso para sua subjetividade (PROUT, 2010).

Esse pequeno histórico nos dá a dimensão de quão complexo pode ser um estudo

envolvendo a infância e a criança. No campo da comunicação vivemos no século XXI um momento da chamada “Era Tecnológica”, onde parece existir uma sinergia entre os aparatos tecnológicos e a adaptação rápida e prazerosa da criança ao ambiente virtual, que vem transformando o modo como ela se relaciona consigo mesmo e com o mundo, provocando novas formas de ser e de aprender (CORREIA, 2013).

Entre as diferentes mídias, a televisão aparece em diferentes estudos como a que está presente na vida das crianças, em diferentes faixas etárias, diariamente, por muitas horas, fornecendo um fluxo aparentemente infinito de conteúdo verbal e muito do que é visto torna-se referência, passando a fazer parte do seu mundo imaginário e real. A criança brinca com a televisão, interage com ela e por vezes se imagina dentro dela (SAMPAIO, CAVALCANTE, 2012; GONTARZ, 2010). Para Gontarz (2010), a televisão universaliza o imaginário, responde com formulações do código social questões mais subjetivas e não contraria em nenhum momento a realização de desejos.

A exposição da criança a este veículo de comunicação acaba por se constituir em um elemento fundante na construção dos seus valores culturais e pesquisas na área do desenvolvimento infantil e televisão podem trazer algumas contribuições para que possamos pensar na criança surda e a TV. Para Fuenzalida 2019, a TV por meio de seus programas mais atuais tem buscado representar a criança como um ser capaz e competente e busca mobilizar nesta audiência suas competências internas que irão complementar os aspectos cognitivos em desenvolvimento.

Os trabalhos de Anderson & Hanson (2013) apontam a televisão como um dos instrumentos de aprendizagem não formal da criança e que toda a exposição à TV, desde a mais tenra idade, pode influenciar a linguagem materna dirigida às crianças. Destacam em suas pesquisas que a televisão pode ser a atividade primária da criança quando sua atenção está voltada para um determinado programa; ou secundária quando, mesmo estando envolvida com outra atividade, a televisão permanece como um estímulo de fundo; ou ainda quando um adulto assiste junto com a criança o programa (fazendo o papel de *coviewing*), realizando comentários sobre o que está sendo visto ou respondendo a indagações da criança.

Pesquisas da década de 1970, de natureza correlacional, indicavam que a maior exposição da criança à televisão interfere de forma negativa nas habilidades de linguagem em função de efeitos causais diretos da TV ou do conteúdo. No entanto, os estudos sobre criança e televisão ainda não conseguem definir com clareza se existem de fato prejuízos causados pela televisão ao seu desenvolvimento, já que neste período fatores como o ambiente social e aspectos psicológicos podem interferir nesta aquisição, portanto, não só a televisão mais uma

série de outros fatores estão simultaneamente envolvidos no processo de desenvolvimento de uma criança (LAVIGNE; HANSON; ANDERSON, 2015). Para McQuail (2013), as obras audiovisuais não devem ser tomadas por si só como únicas causadoras de efeitos no comportamento manifesto pelas audiências. O mesmo autor sugere que as pesquisas sobre as audiências e sua relação causal entre exposição e ação devem ser pautadas nas evidências diretas como fatores socioeconômicos, geográficos, culturais e familiares e as indiretas relacionadas ao conteúdo veiculado pela mídia.

Na atualidade, os estudos estão mais voltados para os efeitos indiretos, visto que a criança está, em seu ambiente, exposta a uma série de fatores que podem de maneira direta ou indireta interferir no desenvolvimento da linguagem ou em outras áreas de seu desenvolvimento.

De acordo com Anderson (2013), a televisão ligada pode, em muitos casos, reduzir a qualidade e quantidade da linguagem dos pais dirigida à criança. No entanto, quando pais e filhos assistem juntos a TV, o número de palavras novas por enunciado aumenta significativamente, tanto no momento da visualização quanto logo após. De acordo com Lavigne; Hanson; Anderson (2015), os vídeos ou programas podem oferecer aos pais temas para que eles possam interagir linguisticamente com seus filhos.

Fuenzalida (2015) concorda com os autores ao considerar que será mais rico para a criança se tiver por perto um adulto com quem possa compartilhar o texto midiático, e neste caso o adulto por meio do *coviewing* poderá ajudar ou simplesmente acompanhar a criança na leitura que o material audiovisual lhe desperta. Ao tornar os pais conscientes do quanto a mídia influencia no seu comportamento na relação com os filhos, estes podem a partir destas informações fazer pequenos ajustes em suas rotinas no momento da visualização da TV, trazendo benefícios para as crianças ao longo do tempo.

Segundo Kirkorian, Wartella e Anderson (2008), crianças cujo os pais possuem um bom poder aquisitivo oferecem aos seus filhos a oportunidade de participar de diferentes atividades no horário contrário da escola, no entanto, as crianças das famílias que possuem um poder aquisitivo mais baixo ficam em casa sem possibilidades de outras atividades para seu horário livre, sendo a mídia, especialmente a televisão, que irá preencher grande parte deste tempo.

Kirkorian, Wartella e Anderson (2019) ao pesquisarem sobre televisão para menores de 2 anos de idade, puderam constatar que existe uma literatura que considera a existência de impactos positivos e negativos na visualização da televisão por crianças nesta faixa de idade. O bombardeio sensorial (imagem, som e movimento) que recebem no momento da

visualização pode interferir na cognição e reflexão dessas crianças. Para os autores, produtores e pais podem com algumas ações maximizar os efeitos positivos e minimizar os efeitos negativos. Com relação aos pais será importante que eles possam fazer a seleção dos programas adequados à faixa etária dos filhos e ver televisão junto com eles, pois as pesquisas sugerem que as crianças não compreendem a natureza simbólica da televisão até a idade de 2 anos.

Com base nestes fatos, os produtores têm buscado capturar cada vez mais estes espectadores tão assíduos, aumentando a qualidade dos programas, aliando aspectos lúdicos com o educativo e adequando os conteúdos.

No que diz respeito às crianças surdas, de acordo com Golos (2010), poucos são os trabalhos que buscam identificá-las enquanto espectadoras. Os produtores ainda criam personagens que estão muito mais identificados com a visão hegemônica da surdez como uma patologia incapacitante do que uma representação de sujeitos que possuem uma outra língua e diferenças na forma de ser e estar no mundo. Ainda segundo a autora, a criança surda também dedica à televisão boa parte do seu tempo, no entanto, a falta de acessibilidade deixa por vezes uma lacuna na sua compreensão, pois nem tudo é compreensível somente pela imagem. Neste sentido, é fundamental que os estudos possam contribuir para construção de obras audiovisuais que possibilitem à criança surda o lugar de espectadora com produções voltada para elas.

2.3 CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS INFANTIS

Estudos mais recentes sobre infância e mídias demonstram que, no Brasil, a televisão representa a possibilidade de acesso ao lazer para milhões de crianças que passam em média quatro horas por dia diante dela (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012). De acordo com Fuenzalida (2012), a criança, como o adulto também, visualiza o programa a partir da sua historicidade com a televisão e das concepções de mundo construídas nas suas relações sociais (família e escola). É a partir, então, da concepção de criança como um ser social atuante e em constante relação e aprendizagem com o meio que Fuenzalida (2015), através dos seus estudos sobre TV e criança, aponta as mudanças na produção de programas infantis. Destaca a apresentação da criança como protagonista, mudança da área de desempenho cognitivo escolar para o afetivo-attitudinal, segmentação a partir das capacidades e idades da criança, interatividade e construtivismo na recepção.

A forma mais tradicional de produção dos programas infantis, com uma visão

behaviorista do desenvolvimento, considera a criança como um espectador “ignorante” e sua estrutura se caracteriza pela semelhança com a dinâmica pedagógica do modelo escolar, onde o adulto (a “tia”) presente ou em voz *off* conduz o texto. A criança é tomada como um mero aprendiz submetido ao saber do adulto. A mudança neste tipo de produção trabalha com textos que possuem um esquema lúdico-simbólico de representação da criança, em que é protagonista com competência para solucionar problemas, tomar iniciativas e ter atitudes criativas (FUENZALIDA, 2016). De acordo com Orozco (2012), Fuenzalida considera que a televisão pode ser um veículo comprometido com conteúdo “educativo”, mas também com entretenimento relacionado a aspectos sociais e afetivos. Coloca que, se queremos que nossas crianças sejam pensantes, criativas e capazes de inovar, temos que dar a elas personagens e narrativas que apresentem estas características e possam ter capacidades concretas de desenvolver aprendizagens significativas para as suas experiências do dia a dia. Ainda, segundo o mesmo autor, estes programas não devem ser vistos nem por pais nem por professores como um simples meio de entretenimento, pois é preciso atentar para as mudanças que buscam reafirmar as capacidades das crianças por meio de uma estrutura lúdico-afetiva, possibilitando a elaboração dos seus fracassos, temores, frustrações entre outros (FUENZALIDA, 2008). Saímos, então, de uma estrutura em que o programa infantil buscava de alguma maneira ajudar a criança nas suas tarefas escolares, ou com foco no desenvolvimento cognitivo, para uma proposta da compreensão psicológica dos processos de asseguração das angústias características desta fase do desenvolvimento.

Outro ponto importante das propostas atuais na programação infantil diz respeito à interatividade, isto é, as novas estruturas buscam acionar as emoções das crianças valorizando os aspectos lúdicos e a própria compreensão infantil do texto. A criança é convidada a participar respondendo perguntas, cantando, se movimentando. Além disto a interatividade “multimedial” dá à criança possibilidades de, por meio de diferentes plataformas, baixar programas, jogos e canções. Adequar os programas para faixas etárias específicas reforça a concepção de diferenças nas capacidades internas da criança, relacionando a idade ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e de linguagem. Fundamentado neste novo olhar sobre o público infantil, os canais passaram a segmentar conteúdos e formas, procurando adequá-los às diferentes idades e suas necessidades (FUENZALIDA, 2015).

De acordo com Fuenzalida (2015), para uma melhor qualidade na recepção dos programas pode ser interessante que a criança tenha o que ele chama de um *ambiente construtivista de recepção*, onde um adulto (pais ou professor) compartilhe com a criança o aspecto lúdico e de compreensão do texto televisivo.

As mudanças apontadas por Fuenzalida (2015) nos modos de produção de programas infantis trazem em seu bojo um novo olhar dos produtores para uma audiência que vive cercada de estímulos midiáticos e, portanto, mais exigente com o que lhe é oferecido.

Segundo Chandler (2003), o produtor deve fazer suposições sobre a audiência pretendida, mas quando falamos de programas infantis os aspectos psicológicos e neurobiológicos sobre o desenvolvimento nesta fase da vida devem ser também considerados, pois estes conhecimentos irão interferir nas etapas da produção de uma obra audiovisual para este público específico.

De acordo com Fuenzalida (2015), os estudos da neurociência sobre o desenvolvimento integral da criança têm servido de base para a construção de programas que estimulem as competências internas das crianças na dimensão da inteligência emocional. Os estudos da psicologia evolutiva também indicam a potencialidade interna da criança, mas destaca que é fundamental para este desenvolvimento que o entorno familiar e cultural propicie um ambiente estimulador dessas competências. De acordo com Pereira (2005), os programas têm buscado mobilizar uma carga afetiva e lúdica associando entretenimento e educação.

Fuenzalida (2015) vem nos seus trabalhos enfatizando a importância da ludicidade como a possibilidade de mudança na relação dos programas infantis e sua audiência. Um programa de qualidade para este público deve estar atento à inteligência socioemocional da criança que, segundo Fuenzalida (2016, p. 73), está relacionada com:

a consciência de si mesmo e à consciência social, à autoimagem positiva de si mesmo, à responsabilidade na tomada de decisões, à resiliência e ao sentimento de capacidade, motivação interna ao desenvolvimento de suas capacidades, ao autocontrole e às relações sociais.

Estas são as capacidades internas consideradas fundamentais para a educação pessoal, social e cidadã (FUENZALIDA, 2015). Portanto, as temáticas não devem estar pautadas nos conteúdos escolares, sim em questões ligadas ao dia a dia das crianças. Como, por exemplo, o desenho Tom e Jerry pode ser considerado “educativo” quando o que está em jogo na narrativa é o fato do rato, teoricamente mais indefeso, ser capaz de vencer o gato, maior e mais forte, utilizando-se de criatividade e esperteza. Isto cria nos pequeninos, diz Fuenzalida, um sentimento de identificação e de empoderamento que eles podem utilizar em algum momento do seu cotidiano. A valorização deste tipo de aprendizagem pode ser

considerada como um “entretenimento educativo” (FUENZALIDA, 2012).

Quando conhecemos as formas e as ideologias de produção dos programas infantis, o conceito utilizado por Ellsworth (2001) sobre modos de endereçamento nos permite entender melhor este momento de transição de que falamos, pois, a mudança nos papéis sociais da criança tem levado os produtores a outro “fazer” dos programas infantis. Verificou-se que não é mais possível tratar a criança como um bloco único. A segmentação por faixas etárias determina interesse, atenção e interlocução com a programação. A não observância das características evolutivas da audiência pretendida leva, segundo Fuenzalida (2016), ao que ele chamou de “vídeo déficit”, ou seja, um programa inapropriado para o grau evolutivo de maturidade da criança, que acaba interferindo no momento da recepção (compreensão e interpretação do material audiovisual). Assim, para crianças de zero a dois anos o programa deve buscar mobilizar estruturas perceptuais que chamem sua atenção como cores, formas, movimentos e som. O conteúdo linguístico também pode contribuir para a construção da linguagem, isto é, “a oralidade deve expressar o acolhimento necessário ao bebê” que nesta fase está no processo de aquisição de uma língua (FUENZALIDA, 2015, p. 119). Para as crianças de três a seis anos, segundo Fuenzalida (2015), os programas devem evoluir nas suas propostas, pois a criança/espectador já fica mais atenta ao espetáculo para a busca de uma interatividade oral-gestual, ou seja, a criança deve ser solicitada a participar do programa, seja para resolver desafios (pensar, associar pistas, entre outros), seja para repetir ações desempenhadas pelos personagens do programa. Este tipo de produção permite que a audiência assista e interaja com o programa que se transforma num contexto de brincadeira. A capacidade de fantasiar levará a criança a se transformar, por vezes, nos personagens que assiste, fazendo um reconto da história com um outro arranjo e não uma mera imitação do que vê na TV (SALGADO; PEREIRA; SOUZA, 2005).

De acordo com Fuenzalida (2010), o programa “*As Pistas de Blue*”, na década de 1990, faz parte de uma geração de programas que considera a mudança do público infantil e cria uma narrativa que busca com que as mesmas possam imaginar, descobrir, adivinhar, interagir com os personagens e com a história. O contraponto dessas características seria o programa *Vila Sésamo*, que pertence ao momento histórico que buscava a atenção da criança com o objetivo de ensinar conteúdos para uma preparação escolar.

Em síntese coloca Fuenzalida (2016, p. 73), a produção dos programas infantis deve ser projetada:

- a) para enfatizar a conexão com as competências internas da criança; b) para ser veiculada em um contexto cultural interativo (construtivista e de conexões) que ajude e estimule a criança. A utilidade de formação então não apenas se relaciona

com a qualidade do programa, e sim com a qualidade das condições construtivistas da audiência.

Outro ponto importante sobre os programas diz respeito ao seu gênero e o desenho animado, gênero que caracteriza o programa infantil da TV INES, é considerado como o que pode levar a criança a estabelecer uma relação lúdica e de identificação com aquilo que está assistindo (FERNANDES, 2012).

Numa pesquisa em alguns sites usando como descritores televisão e programa infantil foi possível encontrar que nas décadas de 1965-1970 tivemos, no Brasil, os programas Capitão América e Clube do Capitão Aza, ambos programas de auditório com um adulto como apresentador principal e crianças como assistentes. Eram realizadas gincanas, contação de história, apresentação de desenhos e pequenas séries, e ainda um lado educativo muito relacionado com comportamentos e atitudes no trato social (respeitar os mais velhos, compartilhar amizade etc.).

Na década de 1980 e 1990 faziam sucesso os programas de auditório com apresentadoras, como Xuxa, Angélica e Eliana, o palhaço Bozo, Sérgio Mallandro, Simony e Mara Maravilha. Em alguns programas, a criança era apresentadora juntamente com um ou mais adultos. Tinham a função de animar o programa com brincadeiras, algumas reportagens e apresentação de desenhos animados.

Com diferentes formatos, foi possível identificarmos, a partir da pesquisa realizada, que os programas infantis estavam vinculados a cinco emissoras privadas e apenas uma (01) pública. Conforme colocam Sampaio e Cavalcante (2012), a TV pública deve ter compromisso com a cultura e não com o fator econômico, talvez por esta razão os programas que foram inovadores na sua forma estética, de linguagem e conteúdo educativo, estavam vinculadas a uma TV pública – Rá Ti Bum, Cocoricó e Castelo Rá Tim Bum.

Nos 25 anos de criação do Cartoon Network, Vieira (2018) fez uma reportagem na Revista Veja mostrando que, com a chegada da TV por assinatura no Brasil em meados da década de 1990, apostou-se na efetividade do público infantil que perdeu espaço na TV aberta. De acordo Rappa, Maranhão e Reis (2010), ao oferecer programação por nichos, a TV por assinatura acaba por atingir um mercado que inclui uma audiência com preferências heterogêneas. Esta proposta tornou-se lucrativa ao adotar a personalização do conteúdo diferenciado em cada canal para atender às demandas de entretenimento e informação de grupos específicos e, portanto, conseguir maior fidelidade do público. Os canais se identificam por temas abordados, tipo de formato ou público-alvo. Dentro deste último temos os canais infantis.

Cartoon Network, canal infantil, ao iniciar contou com todo o acervo de desenhos da Hanna-Barbera e Warner-Bros e com a exibição de desenhos 24h. Dirigido ao público infantil, o Cartoon Network também teve uma audiência grande entre outros públicos, já que exibia desenhos que fizeram parte da infância de muitos adultos. No entanto, com a produção crescente de programas para crianças a partir de novas concepções, a grade de programação do canal deixou de exibir boa parte dos desenhos mais tradicionais. Com o surgimento de novas operadoras no mercado a oferta de programas aumentou, assim temos hoje os canais Baby TV, Boomerang, Nick Jr., Disney Channel, Disney Junior, DisneyXD, Nick, Tooncast, Rá Tim Bum, Discovery Kid, e Globo, Gloobinho, NeoGeo Kips. Em alguns canais ainda temos a apresentação dos desenhos mais tradicionais, desenhos americanos e produções nacionais. Os canais também apresentam uma certa classificação etária – para bebês, crianças em idade pré-escolar e adolescentes –, demonstrando a tendência mais atual de que a criança não deve ser vista como um bloco (Fuenzalida, 2015), mas que cada faixa etária está relacionada a um tipo de maturação e experiências que podem interferir na sua forma de interagir com o programa. Um outro ponto importante de acesso das crianças a estes canais são os dispositivos móveis que permitem que a criança tenha acesso a qualquer momento e em qualquer lugar ao seu programa favorito.

Muitos desenhos animados, como Gato Félix, Tio Patinhas, Mickey, Tom e Jerry entre outros, fazem parte das lembranças dos adultos. Com uma estrutura narrativa vinda do cinema, os desenhos animados foram, durante muito tempo, construídos na lógica que incluía um personagem principal, a luta do bem contra o mal, ou do mais forte contra o mais fraco, sempre com um final feliz, num ritmo mais acelerado e personagens com certo toque de humor, mesmo quando a situação era dramática.

À medida que o público infantil foi se modificando, a linguagem dos desenhos também sofreu transformações. Criados com uma linguagem essencialmente lúdica (cores, movimento, música) acabam por absorver maior atenção das crianças, mas também são capazes de conquistar os adultos. Constitui-se não apenas como fonte de entretenimento, mas ao mesmo tempo podem influenciar na educação e no desenvolvimento das crianças. De acordo com Ignácio (2009), os desenhos animados, assim como os contos de fada, podem auxiliar a criança a compreender de forma lúdica, e numa linguagem acessível, as regras de convivência em sociedade, além de tratarem de aspectos relacionados com a moral e o respeito. Ainda segundo Ignácio, os desenhos permitem à criança elaborar situações que vivencia no seu dia a dia, como morte, família, relacionamento etc. Elas acabam, muitas vezes, se identificando com os personagens e por este motivo é fundamental que os pais

possam acompanhar os desenhos assistindo junto com o filho e verificando a adequação e indicação de idade e conteúdo.

De acordo com Fischer (1993), os desenhos animados por suas características podem ser considerados como uma expressão mais moderna de comunicação, que possui uma linguagem que interessa muito à criança. O poder sobre a vida e a morte (pode se queimar, se cortar, ser ameaçado e no momento seguinte se recompor), a rapidez dos movimentos, das transformações e o animismo são características que convergem para o pensamento mágico da criança: tudo é possível no desenho animado. Ainda a mesma autora, considera que o sucesso do desenho animado com as crianças está na sua linguagem simbólica, que alia a rapidez de ações e gestos com transformações constantes dos objetos. A atemporalidade e uma espacialidade mágica permitem aos personagens estarem num momento na floresta e no outro no fundo do mar ou no espaço sideral. O desenho animado fala a linguagem da criança, abolindo a racionalidade do adulto.

2.4 CONHECENDO A AUDIÊNCIA DO PROGRAMA INFANTIL DA TV INES – A CRIANÇA SURDA

A chegada de um bebê numa família, na maioria das vezes, é um momento especial para pais, avós, tios e irmãos. Ao nascer, ainda na maternidade, o bebê é incluído na rede familiar pela semelhança de traços como olhos, boca ou mãos. Ele representa a continuidade da família, mesmo que não seja o primeiro. A suspeita ou o diagnóstico de uma deficiência, no nosso caso a surdez, neste momento pode ser uma revelação que irá romper de alguma forma com a construção do vínculo do bebê com sua família. É a presença do diferente, do INEsperado (RAMOS; SILVA, 2009; SOLÉ, 2005).

O luto do bebê idealizado tem um tempo para cada família, mas o silêncio dos pais é uma das primeiras atitudes do impacto desse diagnóstico, não falar com quem não pode ouvir. A partir deste momento, as reações do bebê serão interpretadas através de sua deficiência (HERZOG, 1988). Para falarmos sobre a criança surda e compreendermos seus comportamentos é preciso entendermos um pouco sobre o sentido da audição, sobre a linguagem e o que sua ausência pode significar dentro do processo de desenvolvimento e que outras rotas podem ser construídas.

Presente desde o período intraútero, a audição permite que o bebê seja capaz de responder com movimentos corporais diferenciados a ruídos altos desde a 26ª semana gestacional. Estudos na área da neonatologia dizem que já existe uma memória de eventos

sonoros internos e externos que chegam ao bebê ultrapassando a barreira da placenta. Ao nascimento, o recém-nascido já é capaz de distinguir sons pela sua intensidade e altura (intensidade e frequência), vozes diferentes, assim como voltar-se com movimento de cabeça e olhos em direção do som. Os nervos que conectam audição e visão já estão desenvolvidos ao nascimento e essa associação entre a visão e a audição em busca da fonte sonora já demonstra um movimento inato do bebê em poder apreender de forma mais integral as experiências do ambiente (KLAUS; KLAUS, 2001).

O avanço da tecnologia permitiu que na década de 70 o professor e médico David Kemp, biofísico da audição da Collage University em Londres, propusesse com seus estudos uma avaliação objetiva, não invasiva e rápida, para a detecção precoce da surdez, as emissões otoacústicas (GARCIA *et al.*, 2002). No Brasil, esta avaliação tornou-se obrigatória nas maternidades públicas a partir de 2010 com a Lei nº 12.303 (Brasil, 2010), com a indicação de ser realizada a partir de 48 horas após o parto ou antes da alta hospitalar do bebê. O diagnóstico de perda auditiva passou a ser feito precocemente, já que em média era realizado torno de 4 anos de idade. Se por um lado esta possibilidade permitiu um acolhimento às famílias pelos profissionais tanto da área da saúde quanto da educação e o encaminhamento do bebê para o início precoce de intervenção clínica e/ou educacional, por outro lado, as famílias são atravessadas pelo diagnóstico de uma deficiência num momento de construção do vínculo com o seu mais novo integrante e, muitas vezes, isto paralisa a família (RAMOS; FERREIRA, 2009).

Estudos apontam que 95% das crianças que nascem surdas ou ficam surdas no primeiro ano de vida são filhos de pais ouvintes e apenas o percentual de 5% são filhos de surdos ou nascem em famílias que existe pelo menos um surdo (QUADROS; CRUZ, 2011). Esta composição familiar pode impactar a formação e o desenvolvimento da criança surda. Segundo Lebedeff (2014), a perda de audição leva a criança a condições de interações singulares, seja no ambiente familiar ou social, decorrentes da sua maneira diferenciada de perceber e apreender o mundo, a experiência visual. Esta maneira de estar no mundo vai exigir dos diversos atores presentes, seja na escola, no ambiente familiar ou espaços culturais, estratégias diferenciadas para a sua inclusão.

Duas aquisições, então, são fundamentais para a entrada de um novo ser na linhagem do humano: a aquisição da postura bípede e a linguagem por meio do simbólico. Para este segundo, aspectos biológicos associados às interações sociais irão possibilitar o seu aprendizado. Pesquisas nas áreas da psicologia, neurologia, linguística, sociologia entre outras buscaram através dos séculos conhecer a linguagem e os processos que estão envolvidos na sua

aquisição como forma de estimular ou reabilitar os sujeitos. Vamos considerar nesta pesquisa a teoria sócio-histórica a partir dos estudos de Luria e Vygotsky como uma lente que nos possibilitará entender o papel dos aspectos biológicos e as interações sociais como caminho para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e a construção do pensamento, processos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento de qualquer criança e que para a criança surda podem indicar outras construções.

2.4.1 Visão de Vygotsky e Luria na construção do pensamento e da linguagem e o lugar da criança surda

O estudo neurobiológico do sistema nervoso central com o propósito de identificar como a linguagem falada, este instrumento que diferencia o homem dos outros animais, se processa esteve presente nas ciências. No século XIX, os neurologistas, Paul Broca e Kall Werneck identificaram, quase que ao mesmo tempo, a partir de estudos com soldados que retornaram da guerra, áreas cerebrais responsáveis pela compreensão e expressão da linguagem falada a partir dos transtornos que estes apresentavam na sua comunicação. A área de Broca, homenagem ao neurologista, foi localizada na região frontal esquerda como responsável pela produção motora da fala. A área de Werneck, também em homenagem ao médico, foi localizada no lobo temporal esquerdo responsável pela compreensão da fala. Neste período chamado de localizacionista os estudos buscavam a relação entre os transtornos visíveis da fala e a sua localização a nível cerebral (LURIA, 1987).

No século XX, o psicólogo Aleksander Romanovich Luria, aluno e colaborador de Lev Vygotsky, buscou aprofundar os estudos do mestre sobre a formação social da mente e, partindo de uma visão não mais localizacionista sobre a linguagem falada no sistema nervoso central, como os seus antecessores, buscou a interrelação entre as estruturas psicológicas humanas e o funcionamento do sistema nervoso central (SNC). Luria, juntamente com Vygotsky, buscava construir uma nova psicologia que ficou denominada como psicologia sócio-histórica.

Para o neuropsicólogo, o sistema nervoso central deve ser considerado como uma engrenagem que possibilita o funcionamento dos processos mentais por meio de funções psicológicas básicas, ou seja, a realização de atividades reflexas e associações simples presentes na espécie humana, mas também em outros animais. São as funções psicológicas superiores, no entanto, que possibilitaram ao homem a complexificação das suas atividades, como imaginar acontecimento, planejar ações, solucionar problemas etc. Esta capacidade, presente apenas na

espécie humana, segundo o autor, foi sendo constituída ao longo da sua evolução biológica pelas transformações sociais e históricas pelas quais passou a humanidade. Para o autor, as funções cognitivas não estão localizadas em áreas circunscritas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais funcionando em conjunto.

De acordo com Luria, e para Vygotsky, os instrumentos criados pelo homem para interagir e transformar o seu meio provocaram a sua própria transformação. Neste sentido, podemos pensar que a criação e a transformação dos instrumentos desde a pré-história (pedras lascadas, pedras polidas) até a era tecnológica (computador, internet) modificaram de forma significativa o ambiente, o homem e suas interações. A partir desta visão, para Luria, não é mais possível pensar o sistema nervoso central como uma estrutura fechada e com funções predefinidas, mas sim como um sistema aberto que interage com o ambiente e com a cultura, esta interação provoca transformações estruturais e nos mecanismos do sistema nervoso central (LURIA, 1987).

Para Vitor da Fonseca (1983), autor português que estuda os processos que envolvem a aprendizagem e suas alterações, o homem nasce com um corpo acabado e um cérebro inacabado, isto é, o bebê no nascimento possui uma imaturidade do sistema nervoso central que faz dele o filhote animal mais frágil ao nascimento, embora saibamos de todo o seu possível futuro. Será, então, a partir dos cuidados do outro da mesma espécie, a influência do ambiente e da cultura, que o bebê irá se transformar num humano. A plasticidade cerebral lhe permitirá aprendizagens e adaptações ao longo da vida (LURIA, 1987).

Para pensar a atividade do SNC, Luria amplia o conceito de sistema funcional criado pelo fisiologista Pyatr Anokin, considerando que sua atividade deva abarcar mais do que os processos bioquímicos, físicos e mecânicos que estão envolvidos na realização de uma determinada tarefa. Para Luria, o sistema nervoso central funciona como uma orquestra sinfônica, isto é, cada músico é responsável por um instrumento, no entanto, eles não tocam todos ao mesmo tempo e o som só poderá ser harmonioso se cada um tocar bem e no momento correto. Desta maneira, podemos pensar que o funcionamento do SNC se dá por uma ação conjunta e articulada das diferentes estruturas que o compõem. Elas podem estar próximas ou não e outras podem ser acionadas, graças à flexibilidade do sistema, caso uma não esteja funcionando de modo a possibilitar a compreensão ou execução de uma dada tarefa. Os instrumentos construídos e os símbolos disponibilizados socialmente irão determinar as áreas que serão mobilizadas e qual rota será construída para execução da tarefa (LURIA, 1987).

Para Luria (1987), o SNC se organiza de maneira vertical, e esta estrutura hierarquizada dividida em três unidades funcionais têm participação em qualquer tipo de

atividade psicológica, incluída aqui a linguagem. Para o autor, a primeira Unidade ou a mais primitiva segundo ele, está localizada principalmente no tronco cerebral, no diencéfalo e nas regiões mediais dos hemisférios cerebrais, ou seja, abaixo do nível do córtex. É responsável pelo estado de vigília e atividade cortical, mantendo a estabilidade do sistema de alerta. No entanto, a partir de estímulos externos (o estouro de uma bomba) ou internos (a sede), o sistema pode acelerar, lentificar ou manter o nível de atividade, modificando o comportamento do indivíduo. Constitui-se como um pré-requisito para o funcionamento de todos os processos cerebrais (LURIA, 1987).

A segunda Unidade tem a função primordial de recepção, análise e armazenamento de informações a partir dos *inputs* sensoriais e abrange as regiões occipital, temporal e parietal. Entre as funções processadas nestas regiões estão a visão, as sensações táteis- cinestésicas, a audição e a recepção da linguagem. A terceira Unidade, tem a função de programar, regular, verificar e avaliar a atividade ou ação. Sua localização está no lobo frontal, portanto, caracteriza-se por complexas conexões recíprocas, tanto vertical (com níveis inferiores do cérebro) como horizontalmente (com o resto do córtex). A motricidade, o planejamento e a linguagem expressiva são algumas das funções desta unidade (LURIA, 1987). Dentro de cada unidade Luria ainda as subdividiu em zonas corticais hierárquicas: as zonas primárias, secundárias e terciárias que terão dentro de cada uma, funções específicas, mas que irão se completar num movimento vertical de recepção, análise e envio de respostas.

Para Luria, como neuropsicólogo, a função mental não deve ser vista de forma indissociada das experiências e da cultura no qual o indivíduo está inserido. Podemos pensar então, com base nas unidades de Luria, que existe, para qualquer aprendizagem ou ação do indivíduo sobre o ambiente, um estado tensional inicial: o sistema em alerta prepara o indivíduo para receber as informações vindas, seja do meio interno ou externo. Estas informações serão captadas, processadas, armazenadas e as respostas serão enviadas e verificadas. Qualquer intercorrência num dos elementos que compõem as unidades exigirá uma reorganização do sistema, seja na entrada, no processamento ou saída da informação.

Importante observarmos que na segunda unidade, responsável pela recepção e análise da informação está a audição e a visão. No nosso caso, então, na ausência dos *inputs* auditivos, a visão, principalmente, passa a ter a função de recepção, análise e armazenamento da informação (LURIA, 1987). Esse movimento de organização do sistema nervoso central demonstra que as funções mentais não são fixas, muito pelo contrário, podemos considerá-las como um sistema aberto e de grande plasticidade, moldado em função do desenvolvimento filogenético e da relação individual do sujeito com o seu meio (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky (1989), que deu importância fundamental ao ambiente e à cultura para o desenvolvimento, propõe em seus estudos uma visão sócio-histórica do homem para falar sobre pensamento e linguagem. Não nega a base biológica e as contribuições de Luria foram fundamentais para embasar o que chamou de substrato biológico do funcionamento psicológico. Mas será, segundo o autor, o uso de instrumentos e símbolos construídos socialmente que ativarão e contribuirão para o funcionamento dos circuitos cerebrais ao longo do desenvolvimento. Para ele, este aparato biológico estabelece limites e possibilidades para o funcionamento psicológico da criança que irá interagir simultaneamente com o mundo real e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. A criança tem que transpor as fronteiras da sensorialidade para chegar no plano das representações simbólicas, por meio da internalização dos signos, para ter acesso à cultura. (VYGOTSKY, 1989).

Para Vygotsky (1987), a interação da criança com o mundo se dará basicamente por meio da mediação (conceito importante dentro da sua teoria). Esta mediação acontece pelo uso de instrumentos ou ferramentas que se interpõem entre ela e o mundo. Inicialmente esta mediação está num nível mais concreto, como por exemplo o ato de cortar um pão com a faca. Mais adiante o uso de signos que representam o objeto, mas que ainda trazem uma marca do real, como é o caso das placas na porta dos banheiros para designar o sexo. Finalmente, o uso exclusivo do simbólico, isto é, palavra como a representação do mundo já internalizado. O símbolo passará a ordenar o raciocínio, estabelecer relações causais e analógicas e construir a consciência. Este é o caminho em que a criança passa do estado de ser biológico para ser cultural. (VYGOTSKY, 1989; GOMES, 2005).

A aquisição da língua será, portanto, o elemento de representação simbólica que irá mediar a ação da criança com o mundo, ativando estruturas psicológicas superiores que possibilitarão uma melhor organização da sua comunicação, do seu pensamento e seu emocional. A atividade simbólica possui uma função organizadora na forma da criança utilizar os instrumentos, levando a produção de novos comportamentos (VYGOTSKY, 1989).

Inicialmente, coloca Vygotsky (1987), a fala possui uma função apenas comunicativa. Ao nascimento, o choro e, mais adiante, o balbúcio cumprem por parte do bebê essa função comunicativa, embora já demonstre uma preferência por vozes mais agudas. E a natureza, de maneira sábia, faz com que um adulto, principalmente a mãe – e estudos mostram que não importa a nacionalidade –, ao se aproximar do bebê agudize sua voz para conversar com ele (KLAUS e KLAUS, 2001). Essa conversa, denominada de *manhês*, é um indicador importante de interação mãe/bêbê nos primeiros meses de vida. Embora não fale, o bebê responderá ao adulto que lhe dirige o *manhês* com gritinhos, sorrisos e movimentos corporais: é um início de

diálogo, mas, ainda, com uma função comunicativa do seu prazer, desprazer, incômodo etc. (SOLÉ, 2005).

Neste momento, a escuta, principalmente da voz da mãe, entra no bebê não apenas pelo substrato sonoro, mas por todo o envolvimento afetivo que ele carrega. Além disto, a audição permite ao bebê a entrada em uma língua (SOLÉ, 2005). Nesta primeira relação, a mãe empresta ao pequenino a sua psiquê, “um Eu já constituído, que proteticamente pensa por um EU ainda em formação” (SOLÉ, 2005, p. 122). A mãe, como porta-voz, vai dando sentido por meio do empréstimo linguístico às sensações do bebê. Antes mesmo de falar, o bebê já é falado por aqueles que estão ao seu redor. De acordo com Pedalino (2009), as trocas com o ambiente são ricas e variadas, pois o ambiente dá afeto, cuidado e palavras. Podemos considerar, de acordo com Vygotsky (1989), que a palavra é um signo mediador de uma vida coletiva, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura na qual a criança está inserida.

O adulto que cuida da criança vai dia após dia nomeando os objetos, suas ações, sentimentos, o espaço a seu redor e as pessoas que convivem com ela. Essa imersão na língua permite que a criança vá organizando não só a sua fala, mas sua cognição e sua psiquê. Os dois primeiros anos de vida da criança, segundo Vygotsky, se constituem um período pré-intelectual da fala e de um pensamento pré-linguístico, pois o conteúdo sonoro constituído basicamente do choro e/ou balbúcio está relacionado com o sentir, isto é, com os aspectos emocionais que cumprem bem a função social de comunicação da criança com seus cuidadores, mesmo que de forma difusa. Para o autor, neste momento do desenvolvimento, pensamento e linguagem ainda são curvas do desenvolvimento que caminham em paralelo (VYGOTSKY, 1987).

O surgimento das palavras, para o autor, marca uma nova etapa do desenvolvimento com o entrelaçamento das curvas de pensamento e linguagem, dando, assim, origem ao pensamento verbal e à linguagem racional. O ato de nomear implica numa organização, classificação e generalização do mundo. A criança ganha a possibilidade de abstrair, pois começa a adquirir um sistema simbólico composto de regras que é compartilhado socialmente. Para Vygotsky (1987), esta apreensão do mundo se dá de fora para dentro e, neste sentido, a criança vai transformando a fala pré-verbal com conteúdo emocional, mas sem conteúdo de significação. Na fase seguinte, por meio da fala externa, ela realiza a ação para depois falar dela, como, por exemplo, numa atividade gráfica a criança só poderá falar do seu desenho depois de fazê-lo, pois neste momento ela não consegue planejar antecipadamente o que e como vai fazer. Evoluindo, segundo o autor, surge a fala egocêntrica, isto é, a criança fala alto enquanto age como se estivesse construindo o comando da ação, no mesmo instante. A seguir,

a fala interna onde a criança planejará a ação, pois adquire a capacidade de antecipação, decide o que vai desenhar. Pode falar sobre o futuro da sua ação. De acordo com Gomes (2005 p. 159):

O pensamento é o grau maior da abstração que acontece a partir da simbolização que a fala permite. A palavra é a materialização da ideia. É a fala, e mais precisamente a representação mental do mundo que ela constrói, que vai orientar a sua ação.

2.4.2 Criança surda: privação auditiva ou privação linguística?

Os estudos de Luria e Vygotsky nos apontam que os aparatos biológico e social são fundamentais para que o indivíduo possa desenvolver linguagem e pensamento. De acordo com Luria (1986), o SNC irá buscar novas rotas para que as estruturas possam funcionar no sentido de possibilitar o curso do desenvolvimento. O social deverá disponibilizar ferramentas que permitam à criança passar de atividades concretas para atividades simbólicas, isto é, da interação com o ambiente mediada por objetos a mediação pelo simbólico. Quando falamos, então, da criança surda devemos compreender que a falta de um sistema sensorial provocará uma reorganização no sistema cerebral e esta mudança irá influenciar na maneira como este indivíduo vai interagir com o mundo. Usando esta lente para as questões que envolvem a criança surda e o seu desenvolvimento, consideramos que o ambiente tem um papel fundamental na construção de estratégias que possibilitem o seu pleno desenvolvimento.

No entanto, o ambiente familiar em que nasce uma criança surda pode ter diferentes composições, assim podemos ter: surdo de pais ouvintes que não aceitam a língua de sinais; surdo de pais ouvintes que aceitam a língua de sinais e desejam que seus filhos também aprendam a falar; pais surdos fluentes em língua de sinais e adeptos apenas do português escrito e pais surdos fluentes em língua de sinais que também desejam que seu filho adquira o português, tanto na modalidade oral quanto escrita. Crianças que foram diagnosticadas ao nascimento, portanto no período pré-linguístico, ou diagnosticadas no período pós-linguístico, isto é, estavam no processo inicial ou avançado de aquisição da língua oral. Crianças com perdas auditivas de grau moderado, severo ou profundo, com uso de aparelho de ampliação sonora (ASSI) ou implante coclear. Crianças que estudam em escola inclusiva ou crianças que estudam em escolas de surdos. São diversos os contextos e as combinações possíveis que irão impactar diretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social destas crianças, pois, de acordo com Vygotsky (1989), a experiência social tem papel dominante no desenvolvimento humano. Não desejamos aqui emitir qualquer juízo de valor com relação às escolhas feitas após um diagnóstico de surdez, mas sim enfatizar o papel do ambiente no sentido de disponibilizar

à criança surda as ferramentas mais adequadas ao seu desenvolvimento linguístico o mais cedo possível, já que a aquisição tardia de uma língua pode interferir no seu desenvolvimento.

Nos seus escritos sobre os deficientes em 1925, Vygotsky (2011) considerava que os mesmos não devem ser vistos apenas a partir da sua marca da insuficiência, mas sim como tendo uma organização peculiar das suas funções psicológicas superiores. O autor busca sair do paradigma patologizante e limitador, levando em conta que a questão maior dos deficientes é a forma como a cultura interage com eles. As barreiras são construídas dentro dos ambientes que eles circulam e estabelecem um padrão para este convívio social. Mayberry (1992) conclui nos seus trabalhos que os *inputs* linguísticos são mais ricos para os filhos de pais surdos de que dos pais ouvintes, no entanto, os gestos caseiros acompanhados da língua oral da mãe e os que as crianças produzem na comunicação com os ouvintes contribuem para a formação linguística e que permitem o seu desenvolvimento cognitivo. Este tipo de comunicação pode ser considerado, como posto por Vygotsky, como uma mediação semiótica que permite que a criança ultrapasse as características de um ser biológico.

Quando falamos da criança surda, diferentes ambientes e contextos podem significá-la. Não podemos falar da criança surda, mas de crianças surdas. Quando falamos de privação, não estamos considerando aqui a ausência total, seja da audição ou de aspectos linguísticos, como no caso dos meninos lobos, mas privação (*privatio* – da língua latina) como resultado da subtração, algo que falta, que poderia ou deveria existir nas relações com o social de forma a permitir todo o potencial de desenvolvimento destas crianças.

De uma maneira geral, para a sociedade, a impossibilidade de se comunicar de forma natural, o atraso cognitivo, a agitação, a dificuldade de socialização e a dificuldade de aprendizagem da criança surda estiveram sempre associadas diretamente à sua privação auditiva; uma criança com déficit sensorial que deveria ser recuperada a fim torná-la igual à maioria. A partir da confirmação da perda de audição, o processo de aquisição de uma língua e o percurso escolar destas crianças esteve sempre pautado no aprendizado da língua oral, no nosso caso o português, visando a sua inclusão na sociedade (PEDALINO, 2009). A criança deveria ser preparada para fazer parte dos seus ambientes sociais (família, escola e quando adulta no trabalho).

A metodologia terapêutica e educacional para o seu desenvolvimento visava sempre a oralização, a leitura labial e o aproveitamento dos resíduos auditivos. Para minimizar a privação auditiva, a tecnologia dos aparelhos auditivos apresenta sistematicamente avanços na busca de ganhos cada vez mais efetivos para os seus usuários. O implante coclear, tecnologia que causou, e ainda causa, questões e dúvidas não só para os pais, mas também para a comunidade surda,

permite um aproveitamento qualitativo dos resíduos auditivos e auxilia a aquisição da linguagem oral e escrita por meio do trabalho sistemático da terapia fonoaudiológica.

Embora durante todo este período a ênfase fosse no aprendizado da língua oral, os gestos estiveram sempre presentes na comunicação entre dois ou mais surdos. Sem dúvida, podemos considerar este fato como uma reorganização do sistema neurológico, onde a visão passa a ter uma preponderância e torna-se a rota de aprendizagem e apreensão do mundo para essas crianças. Na busca por um elemento de mediação simbólica, são os gestos, que por suas características visoespaciais, que permitem à criança surda o conforto linguístico que deve existir no uso de uma língua que permita o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Foi em 1960 que os estudos sistemáticos de William Stokoe sobre a língua de sinais americana revelaram que estes gestos eram formados de um sistema linguístico complexo, que incluía o léxico, a sintaxe e a morfologia e possuía uma característica visoespacial diferente das línguas orais, porém com os mesmos níveis de organização formal (QUADROS; CRUZ, 2011; GESSER, 2009).

Nas décadas de 1980 e 1990 os estudos em vários países, e também no Brasil, com linguistas como Brito, Fernandes e Quadros, se voltaram novamente para o estudo das línguas de sinais, muito em função do baixo nível de escolaridade que os alunos surdos apresentavam no seu processo de escolarização e também nas dificuldades que alguns surdos apresentavam em todo o processo de aquisição da língua portuguesa, tanto oral quanto escrita, apesar de todas as estimulações. Estes estudos aprofundaram o que havia sido apresentado por Stokoe, caracterizando também, na língua de sinais, os níveis semântico, pragmático, fonológico, fonético, sintático e morfológico e deixando claro que ela não é universal, pois cada país tem sua língua de sinais, que por sua vez tem diferenças regionais. A partir destes trabalhos, as pesquisas se voltaram para a compreensão do desenvolvimento das crianças surdas de pais surdos, com o objetivo de entender melhor os processos de aquisição da língua de sinais por estas crianças, já que o aprendizado da língua se dá pelo ambiente familiar sem bloqueio na comunicação. Os resultados começaram a apontar para a necessidade de se olhar muito mais para o ambiente linguístico em que a criança surda está inserida do que para as suas incapacidades (QUADROS; CRUZ, 2011).

A partir destes estudos, as questões que envolvem a surdez começaram a sair do campo da privação auditiva e toma corpo a ideia de privação linguística, considerando que o ambiente deve proporcionar a estas crianças experiências de utilização de ferramentas que lhes possibilitem transformar as estratégias cognitivas concretas em estratégias cognitivas simbólicas, construindo novas rotas de aprendizagem prioritariamente visuais (VYGOTSKY,

1989; GOMES, 2005). A exposição da criança surda o mais cedo, preferencialmente nos três primeiros anos – período considerado como fundamental para o desenvolvimento da linguagem –, a um ambiente que lhe favoreça o aprendizado da língua de sinais, em função da sua especificidade, passou a ser a orientação tanto para a área educacional como clínica. A criança surda deve ser bilíngue, ter a língua de sinais como sua primeira língua e o português como segunda. De acordo com Gomes, (2005, p. 10):

A não exposição e acesso a um código simbólico mantém a atividade cognitiva orientada pelo primeiro sistema de sinalização da realidade, sinais físicos percebidos pelos analisadores dos órgãos dos sentidos produzindo um pensamento concreto, de construção, baseado nas experiências sensoriais.

O prolongamento da criança surda no período pré-verbal, e, portanto, num pensamento pré-linguístico, como apontado por Vygotsky (1987), acaba por, na maioria das vezes, criar um estigma para a criança surda, que passa a ser vista também como tendo um retardo mental. Isto significa que a criança surda que nasce numa família de ouvintes precisa que seus pais tomem, o mais rápido possível, a decisão de qual será a primeira língua de seu filho: a de sinais, a língua oral ou ambas (bilinguismo). A partir desta decisão, as estratégias para a construção de ambiente linguístico possibilitarão o desenvolvimento da criança. No entanto, estudos têm demonstrado, desde a década de 1990, que a língua natural da criança surda é a língua de sinais e, portanto, ela deve ser disponibilizada ainda quando bebê. Para as famílias de pais surdos este caminho é natural, pois os pais irão transmitir sua língua e sua forma de viver em sociedade. Para as famílias ouvintes este será um momento de aprendizado e disponibilidade interna de aceitação da diferença de seu filho. No entanto, o desejo que seu filho domine a sua língua é um projeto que não deve ser abandonado, mas sim construído de outra maneira, o português será a segunda língua da criança surda que irá circular por um espaço bilíngue (SOLÉ, 2005; PEDALINO, 2009).

Histórias como do menino selvagem Victor de Aveyron, Hellen Keller a menina surdacega demonstraram que crianças com privação da linguagem num nível mais grave, seja por questões orgânicas e/ou sociais, ao serem expostas à interação com o outro da cultura, podem obter um desenvolvimento da mente e passar do gesto à palavra e ao conceito (GOMES, 2005).

Como colocado por Vygotsky (1987), a partir dos três meses de idade o bebê ouvinte já apresenta uma capacidade comunicativa (choro e o balbucio) e a criança surda não é diferente neste momento. No entanto, se ela não é exposta o mais cedo possível a um ambiente linguístico

que lhe possibilite adquirir um código a partir da sua diferença, este atraso certamente irá interferir no seu desenvolvimento futuro (GOMES, 2005). De acordo com Quadros e Pizzio (2011), o desenvolvimento da criança surda inserida num ambiente linguístico que lhe ofereça um *input* adequado, permitirá que ela adquira a linguagem de forma natural e, neste sentido, a língua de sinais deve ser a primeira língua do surdo. De acordo com os autores, ela seguirá as seguintes etapas: período pré-linguístico, incluindo o balbucio que irá do nascimento até os 11 meses com balbucio manual, gestos sociais e apontamentos; estágio do sinal, que tem início em torno dos 12 meses e vai até os dois anos com os primeiros sinais. Período linguístico: primeiras combinações, dos dois anos aos dois anos e meio, com as primeiras frases simples; primeiras combinações múltiplas, em torno de dois anos e meio aos três anos, com frases mais complexas e explosão de vocabulário.

Este desenvolvimento se aproxima muito do desenvolvimento da criança ouvinte que possui um ambiente propício ao seu desenvolvimento linguístico. Portanto, concordamos com Vygotsky (1991) quando ele explana sobre a gênese social no desenvolvimento do sujeito: não podemos considerar a linguagem como mera atividade comunicacional, mas como um instrumento que permite ao homem elaborar cada vez mais conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. A língua de sinais deve ser oferecida não só para a comunicação, mas como elemento constitutivo desse sujeito que precisa fazer novas rotas para a construção de si e do mundo a sua volta.

Pesquisas com famílias de pais surdos apontam para importância da precocidade da imersão da criança surda na língua de sinais. Karnopp (2011) verificou que os pais surdos ao conversarem com seus bebês surdos, fazem uso intenso do alfabeto manual ou soletração das palavras. Este tipo de exposição, segundo Karnopp, permite que o bebê inicie desde cedo a sua atenção visual, isto é, a aproximação dos pais e a movimentação das mãos para falar com ela provocará mudanças na sua atividade corpórea e sua atenção se volta para o rosto e mãos dos seus pais. Além disto, inicia-se também a aprendizagem visual sobre a língua, permitindo que seu vocabulário se desenvolva desde cedo.

De acordo com o autor, entre oito e 12 meses a criança surda balbucia com os dedos (sinais) em resposta à conversação com seus pais, e aprende as primeiras palavras (sinais), isto é, está como a criança ouvinte na fase pré-linguística. De acordo com Quadros e Cruz (2011), existem duas formas de balbucio manual realizadas pelos surdos: o balbucio silábico, combinando estruturas fonéticas da língua de sinais, e a gesticulação que são sinais ainda não internalizados, mas em aquisição. Esta fase vai até os dois anos segundo Quadro e Cruz (2011).

Ainda nesta fase a criança surda utiliza seus sinais para chamar atenção para as suas

necessidades pessoais, imita sinais produzidos pelos adultos, embora possam ser produzidos de forma incorreta muito em função da sua imaturidade motora manual. Já pode apresentar um sinal com significado consistente, mas de forma generalizante, isto é, começa a classificar o mundo (QUADROS; CRUZ, 2011).

Entre os dois anos e meio e três anos o estágio das múltiplas combinações permitirá que a criança surda utilize diferentes sinais e já diferencie alguns aspectos gramaticais. A partir deste momento, sua aquisição é cada vez mais rica e mesmo quando não está diante de um modelo linguístico rico e fluente, a criança vai fazendo inferências e estruturando a língua. Em torno dos cinco anos ela já possui o domínio dos recursos morfológicos e, neste momento, o ambiente em que está inserida deve ser rico nas interações, para que o seu aprendizado da língua de sinais seja análogo ao da criança ouvinte ao aprender a língua portuguesa. No entanto, se seu aprendizado ocorrer tardiamente poderá acontecer um atraso nas etapas de aquisição e lacunas futuras na aprendizagem (QUADROS, 1997; QUADRO; CRUZ, 2011).

Para a família ouvinte, aprender a língua de sinais pode não ser uma tarefa tão simples, e por vezes sua fluência não é exatamente a que a criança surda precisa para o seu desenvolvimento. Neste sentido, será necessário que ela possa ter, além dos pais, pessoas que usem a língua de sinais com fluência, pois esta língua implica numa adaptação a um outro modo sensorial de se relacionar com o mundo, assim como a corporificação de uma identidade pessoal e cultural de uma comunidade com fazeres diferentes da maioria. A escola é, na maioria das vezes, o lugar onde a criança tem o seu primeiro contato com a língua de sinais, seja com um professor ouvinte bilíngue ou um professor surdo. O contato com outras crianças surdas ou o acesso a outros ambientes, fora da escola, em que a língua de sinais esteja presente também é fundamental para o seu desenvolvimento linguístico e psicológico (SOLÉ, 2015).

2.4.3 Ambiente social e a ludicidade como formas de inclusão para a criança surda

Um outro desafio para as crianças surdas, sejam de pais ouvintes ou surdos, é o intercâmbio com o meio social. O ambiente repleto de estímulos é fonte de informação que deverá ser apreendida e processada pela criança surda, no entanto, sem a mediação de alguém que traduza, em parte ou integralmente, o que recebe, a sua compreensão ficará prejudicada. Em lugares como a pracinha, no caminho para a escola, os primos e vizinhos, observa pessoas que interagem e se comunicam o tempo todo numa língua que não lhe é acessível, restando-lhe o papel de espectador das situações com poucas possibilidades de compreender, partilhar ou trocar experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento (AMARAL;

COUTINHO, 2002).

No entanto, seja no ambiente familiar ou escolar, a criança surda como qualquer outra criança vai adquirindo meios para a sua convivência social. A atividade do brincar, presente no desenvolvimento de toda criança, terá um papel fundamental na sua constituição subjetiva, como abertura para a organização da linguagem que não é formada somente de expressões verbais (GOMES, 2005). É brincando que a criança aprende a trabalhar suas frustrações e se fortalece emocionalmente, já que terá que compartilhar momentos coletivos para satisfazer a vontade de jogar e aprender a conviver no grupo (KISHIMOTO, 1996).

A corrente sócio-histórica, nossa lente para olhar o desenvolvimento, considera o brincar uma atividade de mediação com o meio físico e social pelo uso de instrumentos e de signos. É um processo pelo qual torna-se possível a construção de formas de comportamento constitutivas do ser humano (FERREIRA, 2002). O brincar e a aprendizagem possibilitam a construção da mente e a formação psicológica da criança, valorizando o aspecto lúdico das atividades (GOMES, 2005). Precisamos, para entendermos a criança, de acordo com Vygotsky (1991), sabermos sobre suas necessidades e o que as incentiva de forma a colocá-las em ação. Seu desenvolvimento está ligado, então, a uma mudança nas motivações e incentivos. Na motivação, coloca o autor, está o que atrai e estimula o sujeito para determinada ação e, neste sentido, é importante observarmos que a motivação será diferente para cada fase. O que atrai um bebê não é o mesmo que atrai uma criança de cinco anos. Assim, cada um a sua maneira irá buscar dentro da sua necessidade e desejos tornar realizável o irrealizável, tanto por não poder satisfazê-los imediatamente, quanto pela imobilidade de agir no mundo dos adultos (FERREIRA, 2002).

Os incentivos estarão relacionados com os estímulos provenientes ou disponíveis no meio externo, permitindo que haja trocas, seja com o ambiente, seja com os adultos, outras crianças, jogos, brinquedos e diferentes tecnologias. Para Vygotsky (1991), no período de zero a três anos o brincar estará muito voltado para o uso das percepções e os brinquedos com suas características direcionam as atividades da criança, já que ela ainda não é capaz de um planejamento para um futuro próximo. A tendência da criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente e, nesta fase, ela usa o brinquedo de forma instrumental, isto é, a partir do que ela vê e do que o ambiente imediato lhe proporciona, possibilitando a mudança do seu comportamento tanto intelectual como afetivo.

Após os três anos, a criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passa a dirigir seu comportamento também por meio do significado das situações, ou seja, a criança começa a agir independente do que vê. Com o domínio sobre os

conceitos das coisas, pessoas e lugares surgem necessidades e desejos não realizáveis imediatamente, mas que não deixam de existir. Para realizar o que não foi possível do seu desejo é que a criança, por meio da brincadeira, entra num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem acontecer, “pois a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo seu significado” (VYGOTSKY, 1991, p.110).

Nesta nova etapa ela irá transformar seu modo de atuação ao interagir com o brinquedo, passando de uma ação regida pelo concreto e visível para uma ação menos dependente do visual, em que consegue separar pensamento (significado da palavra) do objeto, e sua ação surge das ideias e não das coisas. Ela pode brincar que está dentro de um barco navegando e usa as cadeiras da sala para representar o barco e uma vassoura para ser o remo. Desta forma ela se relaciona com a ideia de estar navegando e não com o objeto concreto cadeira (VYGOTSKY, 1991). Nesta fase, para a criança, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada, neste momento modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade – a percepção. Esta mudança implica em que o mundo é visto não apenas em cores, forma e tamanho, mas como um mundo que possui significado e sentido. Na brincadeira, a criança pode operar com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real (VYGOTSKY, 1991).

A imaginação neste momento é um processo mental novo para a criança, mas que representa uma atividade especificamente humana e surge da ação (VYGOTSKY, 1991). Um ponto importante dentro desta visão de desenvolvimento é que, mesmo sendo uma situação imaginária, ela obedecerá a determinadas regras que têm sua raiz nas vivências e o que a criança apreendeu do mundo. Embora na brincadeira a criança pareça usufruir de uma liberdade para criar, segundo Vygotsky (1991) esta liberdade é ilusória. Mesmo que não existam regras *a priori*, as regras que irão reger o imaginário dentro da brincadeira estarão relacionadas com o social. Por exemplo, ao brincar de médico, ela deverá ter uma conduta e uso de determinados objetos, fala, isto é, regras do comportamento do médico. Para o autor, mesmo as brincadeiras onde a regra deve ser conhecida de todos e respeitada, pois implica ao final ter um vencedor, se transformam numa situação imaginária, pois numa série de situações neste tipo de brincadeira existe uma situação imaginária oculta. São processos que demonstram a evolução da brincadeira. Apoiado nos estudos de Piaget sobre regras, Vygotsky (1991) destaca que a criança no seu dia a dia está submetida a regras externas que são impostas pelo adulto, como ficar sentada à mesa para comer, não falar de boca cheia, mas na brincadeira a criança pode impor

suas próprias regras de forma a organizar a brincadeira ou na distribuição de papéis ou ações. Essas regras, quando numa brincadeira em grupo, vão precisar ser compartilhadas e negociadas.

A partir do que nos coloca Vygotsky (1991), na brincadeira a criança aprende a ter consciência das suas próprias ações, da relação com o outro, os significados e representações sociais. Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação e imaginação podem ser analisadas como um caminho para o pensamento abstrato. No ato de criar existe não apenas o componente intelectual ou cognitivo, mas também uma antecipação do emocional está presente neste processo. A emoção inspira a criação e a imaginação, assim como a criação é força geradora da emoção. O sujeito tem a possibilidade de modificar questões afetivas e cognitivas, o que por sua vez transforma a sua visão de mundo (VYGOTSKY, 1991).

E a criança surda, como brinca? Já descrevemos que o ambiente familiar ao qual a criança surda pertence pode ser diverso, e que isto irá significá-la de diferentes maneiras. Os filhos de pais surdos possuem um ambiente linguístico e cultural favorável que permite uma identificação com seus pais de forma natural, sem as expectativas da normalização ou cura, sentimento presente em muitas famílias ouvintes após o diagnóstico (PEDALINO, 2007). Os filhos de pais ouvintes terão um desafio de comunicação e interação com sua família, que precisará viver o luto do bebê idealizado para uma construção de vínculo com o bebê real, lhe permitindo ser uma criança e não uma orelha que não pode ouvir. A escola, o primeiro ambiente social destas crianças, também irá se caracterizar por uma pedagogia e ideologia diversas, que acabará por influenciar no seu processo de aprendizagem. Diante de tantas situações que ela terá que vivenciar, seja em casa ou na escola, a atividade do brincar característica nesta fase de idade poderá ajudá-la a ressignificar o mundo adulto por meio do plano simbólico.

Dentro desta área, no entanto, mais um preconceito esteve presente por um longo tempo na área da surdez, quando o tema era criança surda e o brincar. A fala corrente era sempre que o brincar da criança surda está ligado a ação, não chegava na brincadeira simbólica em função da sua dificuldade linguística.

Inserida num ambiente onde existe o bloqueio de comunicação (pais ouvintes e crianças surdas) a busca pela oralidade toma boa parte do tempo da criança surda e as atividades, mesmo o brincar, estão voltadas para a aprendizagem da fala. Sua expressividade mais livre está no corpo e nos gestos espontâneos que a ajudam a se comunicar após ganhar a possibilidade de movimentação e exploração do ambiente. Nos três primeiros anos, na maioria das vezes, a busca pelo diagnóstico também ocupa um bom tempo da vida dos pais e da criança surda. No entanto, estudos apontam para um brincar caracterizado pela inteligência prática ou pelas experiências perceptivas, principalmente a visual e motoras (NASCIMENTO, 2010). Assim

como a criança ouvinte, essa criança precisará explorar o mundo para organizá-lo internamente por meio de símbolos, como aponta Vygotsky (1991). Contudo, sem a possibilidade de acessar uma língua de forma natural, o seu instrumento inicial de comunicação é o corpo que se torna “tagarela”. Para contar algo, seus movimentos são intensos e, por vezes, um pequeno teatro com dramatizações deixará mais claro o que deseja dizer. Para chamar ela toca, para dizer “não”, pode bater, empurrar ou morder. Muitas vezes considerada agitada e agressiva nas suas interações, os movimentos intensos são, na verdade, formas de falar de si e do que deseja. As modificações desses comportamentos aparecem com o aumento da competência linguística, além de melhorar a forma como se relaciona com os objetos e com os outros (PEDALINO, 2009).

De acordo com Pedalino (2009), professora do INES, no seu trabalho psicomotor com crianças da Educação Infantil, na maioria, filhos de pais ouvintes sem conhecimento da língua de sinais, diagnosticados tardiamente e que chegaram à escola sem língua, o brincar está muito mais no nível da experimentação corporal, do prazer sensório-motor. Um brincar aprisionado ao uso das percepções para interagir com os brinquedos e com os outros. Apresentavam dificuldades em passar para as brincadeiras simbólicas mais elaboradas que fossem desdobradas, enriquecidas e que evoluíssem para desfechos mais imaginativos. Nas brincadeiras em grupo, a barreira de comunicação influencia negativamente na combinação e compartilhamentos de regras e ideias para o desenvolvimento de um jogo: “neste momento a orientação do adulto deve ser no sentido de combinar novamente a regra da brincadeira, ajustar os desejos, esclarecer as ideias, tentando unir o grupo num projeto coletivo” (PEDALINO, 2009, p. 111). Com poucos elementos linguísticos, por estarem ainda aprendendo a língua de sinais, o planejamento e a organização da sequência da brincadeira ainda ficam muito vinculados à ação em curso, não sendo possível o descolamento perceptivo apoiado num pensamento lógico.

Góes (2006) corrobora em parte com Pedalino ao pesquisar sobre o brincar da criança surda na faixa etária de cinco a seis anos. Coloca que as enunciações feitas nas interações acontecem mais em língua de sinais do que com a fala, mesmo que tenham uma fluência ainda aquém da sua idade cronológica. Este fato cria uma questão que ela chamou de “olhos ocupados”, isto é, a criança que está envolvida na atividade, olhando e interagindo com o brinquedo, perde neste momento o contato com o colega e as conversas paralelas, pois para participar destes diálogos ela precisa olhar, parar sua ação, desviar o olhar do brinquedo e olhar para o outro. Se isto não acontece, o diálogo acaba não se estabelecendo ou se estabelece com lacunas, diferente da criança ouvinte que brinca e conversa ao mesmo tempo. No entanto, foi

observada a presença da brincadeira simbólica na encenação dos personagens e no desempenho dos papéis; havia uma enunciação curta e com breves silêncios. Concluiu-se que este fato se relaciona com o desconhecimento das crianças sobre o discurso que envolve a temática que estão dramatizando, muito em função de um vocabulário ainda restrito. No entanto, também podemos pensar, como proposto por Vygotsky (1987), que toda brincadeira tem suas regras impostas pela dinâmica do que está sendo representado. A criança terá que ter uma autolimitação e uma autodeterminação e este processo de autoconhecimento é vivenciado pela criança surda a partir da aquisição da língua de sinais e da convivência com o outro.

Suas ações estão muito mais relacionadas com a memória do que vivenciam sobre o tema, expressões faciais, gestos, ações e alguma leitura labial. Na descrição de Góes (2006), as “mãos ocupadas”, isto é, manipular brinquedos e sinalizar são coisas que demonstram a peculiaridade e os desafios comunicacionais para a criança surda; a sua fala não pode ser simultânea ao seu brincar, mas sim consecutiva. Embora, segundo Góes (2006), algumas crianças consigam sinalizar mesmo estando com o brinquedo nas mãos.

Rosa (2010), ao pesquisar sobre jogos e brincadeiras com crianças surdas com as mesmas características encontradas pelos autores anteriores, verificou que nas atividades lúdicas destas crianças estão presentes as brincadeiras em que o brinquedo direciona a ação da criança, mas também as que são previamente organizadas a partir de uma elaboração mental. No entanto, chama a atenção para a existência de uma enunciação empobrecida entre os componentes da brincadeira, além da dificuldade que existe na combinação prévia de regras e definição de papéis. Atribui estas características ao pouco domínio da língua de sinais, fazendo com que a expressividade das crianças se apresente muito mais através de ações corporais e de gestos espontâneos. Verificou a presença de atividades simbólicas com representação de personagens tais como a mãe, o pai, a professora etc, e menos comum a representação de monstros, fadas e super-heróis. Esta conclusão de Rosa (2010) nos conduz a outra questão importante no universo da criança surda: a falta de acessibilidade destas crianças à literatura infantil e a toda uma programação de teatro, cinema e televisão que compõem o repertório social das crianças ouvintes.

Pensando especificamente nas mídias, tal qual a criança ouvinte, a criança surda nasce envolta aos estímulos provenientes dos meios tecnológicos: TV, computador, internet, jogos eletrônicos estão disponibilizados no seu dia a dia, mas por meio da língua majoritária do país, no nosso caso o português. Temos então, que nos questionar, se a imagem em movimento, as cores, os desenhos que tanto atraem as crianças, seriam o suficiente para criar relações da criança surda com a cultura e formas de acessar a informação, possibilitando a construção do

conhecimento e mobilizando suas emoções (FERNANDES, 2012).

De acordo com Liss e Price (1981) e Golos (2010), existem poucos estudos sobre a televisão e a criança surda, sendo relevante pesquisas que busquem conhecer o que, quando e por que as crianças surdas assistem a televisão. As autoras apontam que os estudos realizados nesta área não demonstram evidências de que crianças surdas entre dois e seis anos preferem somente a programação que lhes seja visualmente atraente, embora o gênero preferido seja desenho animado. Parecem preferir programas com conteúdo visual onde haja mais gestos e efeitos especiais. Outro ponto diz respeito aos poucos personagens que olham diretamente para a câmera, o que dificulta que a criança surda possa fazer a leitura labial. A legenda não lhes dá acessibilidade necessária, pois são rápidas e numa estrutura mais adequada para o adulto, já que nesta faixa etária a criança ainda não domina a leitura.

Para Golos (2010), para atraírem as crianças os programas educativos devem considerar as estratégias indicadas por Anderson e Lorch sobre a visualização ativa. Nesta visão, segundo Golos, as crianças são consideradas como espectadores ativos e serão mais participativas na visualização quanto menor for o esforço que precisem fazer para compreender o que estão assistindo. Programas como *As Pistas de Blue* favorecem a linguagem e habilidades cognitivas nas crianças em idade de Educação Infantil e, quanto mais elas assistem ao programa, maiores as suas possibilidades de compreensão e aprendizagem. Nos seus estudos verificou que as crianças ouvintes respondem positivamente a estratégias construídas para elas cantando, imitando ações, copiando diálogos, apontando para a televisão, enquanto assistem ao programa.

Para a construção de um material audiovisual para crianças surdas, principalmente as de pais ouvintes que possuem um espaço social limitado de contato com a língua, Golos (2010) utilizou as estratégias descritas por Anderson e Loch e também estratégias de adultos que contam histórias para as crianças surdas: o uso de expressão facial para chamar a sua atenção, dirigir-se à criança fazendo perguntas para expandir seu vocabulário e as habilidades de compreensão e fazer conexões entre as histórias e a vida real. Na análise que fez das observações, verificou que as crianças surdas reagem com atitudes muito parecidas às das ouvintes quando o material a que estão assistindo possui estratégias endereçadas a elas, enquanto crianças e em língua de sinais. As reações foram movimentos corporais, apontando para a TV, imitando as expressões faciais dos personagens e alguns diálogos. A apresentação do vocabulário em língua americana de sinais e inglês escrito foi oferecido como forma de reforçar o vocabulário. Essa é uma estratégia para introduzir o inglês escrito à criança surda, mesmo que ainda não seja uma leitora.

Neste período o principal agente de socialização da criança na infância é a família, mas

existem outras influências que incluem seus pares como a escola e os meios de comunicação que contribuem para a sua socialização e a formação da sua identidade.

2.4.4 Algumas reflexões sobre identidade e cultura surda

Como já apontamos, ao descobrirem a deficiência do filho, os pais podem, mesmo que inconscientemente, olhar para esta criança mais sob o estigma da deficiência do que para o pequeno bebê. De acordo com Cromack (2004), constituída a partir do olhar do outro, a autoimagem implica nas relações e discursos no âmbito micro das relações familiares e no âmbito macro do social.

A questão que envolve a criança com o diagnóstico de surdez está, principalmente, no fato de que ela não irá acessar de forma natural a linguagem usada pelos seus pais e pelo ambiente, provocando um bloqueio de comunicação. Sua compreensão e percepção do mundo virá principalmente pelo canal sensorial da visão. Além destas duas especificidades, na maioria das vezes, a criança é o único surdo da família, o que a coloca num lugar de minoria neste núcleo familiar e o que acaba por influenciar de forma significativa o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Portanto, a criança surda se constitui dentro de um espaço social onde as diferenças vão desde a língua até conhecimentos, crenças e formas diferenciadas de ser e estar no mundo (CROMACK, 2004). De acordo com Woodward (2014), a representação compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas. Os sistemas simbólicos no qual a identidade se baseia estão marcados pela diferença e neste sentido os discursos e os sistemas sociais de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar. A identidade pode ser tanto simbólica quanto social.

Para a comunidade surda o reconhecimento da língua de sinais foi fundamental. Também o é para cada criança surda, que ao ter contato com outras crianças e adultos surdos, aprende não apenas a língua de sinais, mas compartilha conhecimento e formas de agir no mundo. Portanto, esta aproximação promove repercussões linguísticas e possibilidades de encontro com outras identidades surdas. No entanto, devemos pensar que não apenas a língua constrói a identidade de um sujeito, mas práticas discursivas e sociais dentro do seu contexto sócio-histórico são fundamentais. A visão social passada e presente sobre a surdez e o sujeito surdo afetam a construção da identidade de uma criança surda positiva ou negativamente.

Estar com outras pessoas surdas favorece a formação da identidade pessoal do surdo, já que como ser social que somos, precisamos nos identificar com uma comunidade que nos aceite e nos permita interagir de modo pleno, isto é, nos sentir como “seres de linguagem”. No entanto,

será a família, num primeiro momento, quem irá escolher de que lugar este sujeito surdo irá se constituir. Poderá transitar o tempo todo, dependendo da escolha dos pais, pelos dois grupos, de surdos e ouvintes ou apenas em um dos grupos. É importante considerarmos que a identidade não é única, já que ela não é imutável ou estática, pois sofre influência dos diferentes papéis sociais que desempenhamos (surda, mulher, pobre, rica, negra, branca, professora etc). De acordo com Perlin (2008) a partir das características do seu núcleo familiar (pais ouvintes ou surdos), ter nascido surdo ou ficado surdo após a aquisição da fala, ser falante da língua de sinais e ter contato com a comunidade surda, irá impactar na formação da pessoa surda. Para a autora as identidades surdas são complexas e diversificada.

Neste sentido, já há algum tempo, os surdos reivindicam os termos cultura e identidade surda como lugar de especificidades. Partem da sua língua como ponto de resistência para um grupo que, no Brasil, é composto por cerca 9,5 milhões de pessoas, de acordo com o Censo do IBGE/2010. A pauta dos movimentos sociais inclui o acesso a uma educação bilíngue, aos ambientes culturais com acessibilidade e valorização da língua de sinais.

Quando falamos de identidade e cultura surda nos questionamos se existe de fato esta especificidade. Para Perlin (1998), a partir dos Estudos Culturais em uma concepção de alteridade, buscou-se um olhar para o sujeito surdo não mais de forma subalterna, mas como sujeito político que se constitui a partir das suas referências. Neste sentido, a autora considera que existe uma identidade surda, mas que não é fixa. Ela dependerá, como aponta Woodward (2014), das representações compreendidas no processo cultural que vão incidir sobre o sujeito. Portanto, o meio em que vive o surdo e o discurso social em que está inserido influenciarão na sua identidade. Hall (2015) contribui para esta nossa questão quando descreve três concepções de identidades: o sujeito do iluminismo ou autocentrado, o sujeito sociológico – que é mediado pela cultura – e o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa. Perlin (1998, p. 20) sugere em seus estudos que a identidade surda deva ser vista na terceira concepção, isto é, conceber o surdo com um sujeito cultural, mas dentro de uma questão de alteridade. Para a autora, ao se pensar na alteridade surda temos que considerar o que são suas especificidades, assim coloca:

... a história, a questão linguística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar das mãos, a arte, a educação específica. Todos signos/significados que constituem a identidade, constituem-se como símbolos para a produção de sentido do sujeito possuidor de identidade surda... Um encontro com estas especificidades que representam a produção da identidade surda, deixa um rastro de sentido para a pessoa surda (PERLIN, 1998 p. 20)

A possibilidade de compartilhar experiências dentro de uma comunidade surda faz

com que os surdos possam se narrar sobre outra perspectiva, vivenciar uma diversidade de posições, questionamentos e de discursos presentes no grupo, fundamentando as diferenças.

Um outro ponto, dentro da identidade e cultura, diz respeito à experiência visual do surdo, já que a audição deixou de ser uma referência. Perlin (1998, p. 127) considera que a cultura surda está baseada nas experiências visuais e na modalidade visoespacial da língua de sinais: “é preciso conhecer e compreender a cultura surda como uma questão de diferença”. A partir da colocação de Perlin, podemos entender a cultura surda como um espaço onde se impõem os sentidos de alteridade, diferença e identidade.

De acordo com a cultura surda, estar com outros surdos é construir um lugar propício para sua formação subjetiva de forma a assegurar sua sobrevivência tendo a cultura como um elemento de emancipação em que se inscrevem histórias e experiências (PERLIN, 2008).

2.4.5 Os sinais com status de língua

O reconhecimento da língua de sinais em 2002, como meio de comunicação das pessoas surdas, deu visibilidade a esta língua, considerada por muitos, como gestos simples utilizados por quem não conseguia se comunicar oralmente após a perda da audição. Permitiu que os surdos em contato com a comunidade surda e a língua de sinais pudesse ter caminhos para a construção da sua identidade. Esta nova realidade esclareceu alguns equívocos como: a língua de sinais ser universal, a datilologia (alfabeto manual) ser considerado a própria língua (QUADROS, 2013). Passou-se a considerar que como qualquer língua oral, cada país possui a sua língua de sinais com variações regionais e influências sociais e históricas. Também podemos observar na língua de sinais influências de outras línguas, por exemplo, a Libras, que possui influência da língua francesa e até do português do Brasil. Também considerada como língua natural, possui uma estrutura linguística, porém numa modalidade visoespacial. Para uma melhor comunicação entre surdos de diferentes países, a comunidade surda criou o *gestuno* ou língua de sinais internacionais, similar ao *esperanto* na língua oral (QUADROS, 2013).

Existe também a ideia de que as línguas de sinais apresentam uma descrição simples e objetiva como unidades lexicais, o que pode gerar uma série de equívocos. Por seu aspecto visual, as línguas de sinais são descritas como línguas multidimensionais com características espaciais próprias. A sua sinalização ocorre dentro de um espaço definido na frente do corpo circunscrita na área do topo da cabeça e indo até os quadris, portanto, o uso do espaço é fundamental. Uma mudança de direção das mãos ou de posicionamento em relação ao corpo

pode modificar completamente o sentido de uma frase ou palavra (GESSER, 2009).

Enquanto os estudos linguísticos sobre as línguas orais já aconteciam em 1660, a língua de sinais foi estudada somente em 1960 com o linguista americano William Stokoe, quando foram dados aos sinais o estatuto de língua. Nos seus estudos, o linguista apontou três parâmetros e os nomeou: *configuração de mãos* – forma que a mão assume durante a realização de um sinal; *ponto de articulação* – é a área do corpo em que o sinal é articulado (as localizações dividem-se em quatro regiões: cabeça, mão, tronco e pescoço neutro); *movimento* – o sinal pode ou não apresentar movimento (GESSER, 2009).

Na atualidade, a partir dos estudos, a Libras tem a sua estrutura gramatical com base em cinco parâmetros, dois além dos descritos por Stokoe. *Orientação e direcionalidade*: indicam a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal para cima, para baixo, para o lado, para frente etc; *Unidirecional*: movimento em uma direção no espaço, durante a realização do sinal; *Bidimensional*: movimento realizado por uma ou ambas as mãos, em duas direções diferentes; *Multidimensional*: movimentos que exploram várias direções no espaço, durante a realização de um sinal. Temos também as *Expressões não manuais* (faciais e corporais): ocorrem por meio de movimentos de face, olhos, cabeça ou tronco e têm duas funções nas línguas de sinais – marcação, sentenças interrogativas, orações reativas, topicalizações, concordância.

Os estudos na área da linguística apontam para o fato de que, a partir destes parâmetros, a língua de sinais apresenta uma gramática própria e que se estrutura em todos os níveis como as línguas orais, isto é, fonológico, morfológico, sintático semântico. De acordo com Gesser (2009), ainda podemos encontrar outras características como produtividade/criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade.

O alfabeto manual, soletramento digital ou datilologia, é um código de representação das letras do alfabeto e não se confina numa língua, como muitos consideram. Este recurso é utilizado pelos surdos para se referir a nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algumas palavras que não existem na língua de sinais ou que ainda não possuem sinal.

Dentro da língua de sinais, os classificadores fazem uso dos parâmetros para estabelecer um tipo de concordância que evidencia uma característica física, “atribuindo-lhe uma adjetivação, por meio da qual os elementos sinalizadores são representados”, isto é, são morfemas que representam objetos, pessoas e animais, descrevendo suas formas ou tamanho e incorporando-lhes ações (GESSER, 2009).

É importante lembrar que as expressões faciais e corporais complementam os itens lexicais, permitindo uma identificação do contexto ao qual um determinado sinal se refere, e

auxilia também na economia da produção de sinais durante uma conversação.

Considerando, então, que a língua de sinais pressupõe todos os elementos que estão presentes nas línguas orais, é fundamental que desde muito cedo a criança surda tenha um ambiente linguístico que lhe favoreça o aprendizado. No entanto, não é raro que pessoas ao iniciarem o seu aprendizado ou mesmo depois utilizem o português sinalizado como forma de comunicação, isto é, sinalizar na estrutura da língua portuguesa. Isto não é bem visto pela comunidade, pois a língua de sinais é autônoma e não possui, como no português, elementos de ligação, artigos, conjugações e conjunções. Algumas dessas marcações estão na movimentação ou posicionamento da mão ao sinalizar (GESSER, 2009).

Embora a lei afirme a importância da Libras, ela ainda não é uma realidade nos diversos ambientes por onde o surdo transita, neste sentido, também está na lei e foi regulamentado pelo decreto 5626/2005 a necessidade do tradutor/intérprete como acessibilidade para o surdo nos diferentes espaços da sociedade. Este profissional ainda encontra muitas dificuldades, principalmente com relação à sua formação, e iniciou-se a partir do decreto uma maior organização para a criação de organismos que estabeleçam direitos e deveres, além de um código de ética da profissão. É importante fazermos uma distinção da atuação do tradutor e do intérprete. O tradutor fará a versão de um texto escrito para Libras e o intérprete fará a versão da Libras para o português ou vice-versa. Existe também, e no trabalho na TV INES foi fundamental, com a participação do tradutor, a realização da *glosa* para o teleponto. A *glosa* significa uma escrita em português utilizando a estrutura da Libras. Assim podemos ter: eu vou para casa da vovó – *glosa* – VOVÓ CASA IR. Essa escrita, na estrutura da Libras, facilita para o surdo a compreensão do português escrito (BARROS, CALIXTO, NEGREIROS, 2017).

3 QUADRO TEÓRICO

Para verificarmos quais as estratégias utilizadas na produção de um programa infantil para crianças surdas, nossos referenciais teóricos foram assentados sobre os estudos na área da comunicação, alinhados com a ideia do modelo holístico e dos Estudos Culturais, mas buscando um aprofundamento no momento da produção. Dentro do processo de comunicação, as questões da subjetividade devem ser consideradas no momento da produção de programas, onde condições materiais e simbólicas se manifestam buscando atingir as características culturais e identitárias da audiência pretendida. De acordo com Fuenzalida (2012), a identificação da audiência com uma obra audiovisual ocorrerá quanto maior for a sua representação simbólica dentro do texto fílmico. Embora, conclui o autor, seja importante considerar que mesmo que a audiência se identifique e se reconheça no texto ele não é onipotente. A posição que o espectador assume em relação a um filme/programa e o que dele extrai dependerá do quanto ele será tocado pelo lugar que lhe foi oferecido dentro da obra (ELLSWORTH, 2001).

3.1 COMPREENDENDO O PROCESSO COMUNICACIONAL

Os estudos no campo da comunicação há muito vêm propondo uma visão mais ampliada do complexo processo comunicacional, saindo da polaridade emissor-receptor para uma visão holística em que este processo não termina no ato comunicativo, já que o circuito comunicacional é visto dentro de um movimento de circularidade que envolve as etapas de produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução (HALL, 2003).

O modelo codificação/decodificação de Hall (2003) nos fornece subsídios para pensarmos o momento da produção numa lógica diferente do modelo comunicacional positivista, isto é, a mensagem pré-formada e fixa dentro de uma visão linear de comunicação. O modelo nos direciona para um processo comunicacional pautado num movimento, onde produção, distribuição, circulação e recepção são etapas distintas de um mesmo processo, mas que estão relacionadas entre si. A produção é o momento inicial do circuito, nela, segundo Hall (2003), as mensagens serão codificadas na forma de um discurso significativo, com um referencial de ideias e sentidos. De acordo com Noronha (2019), não apenas os conhecimentos sobre as rotinas de produção, ideologias profissionais, conhecimento institucional, suposições sobre a audiência, mas também elementos da estrutura sociocultural e política referentes à

audiência pretendida irão compor a mensagem. Nesta perspectiva, a audiência será ao mesmo tempo a fonte e o receptor da mensagem e desta forma o consumo condiciona a produção e vice-versa.

Na construção de sentidos pelo espectador, os estudos mais atuais consideram que nem o produtor tem um poder absoluto para conduzir integralmente a leitura que o espectador faz do texto midiático, nem o espectador é livre para subverter o texto completamente, isto porque as mensagens pretendidas pelos produtores estão muitas vezes colocadas no que é perceptível no texto, mas também no que está ausente, isto é, os “silêncios nos textos são tão significativos quanto as mensagens dentro do próprio texto” (DEACON, 2003, p. 45).

Em função de toda a complexidade que envolve o momento da produção, as mensagens nem sempre são tão claras, o que leva o espectador a se identificar ou não com material audiovisual a partir de suas experiências (ELLSWORTH, 2001; HALL, 2003).

Ellsworth (2001) aponta a cultura uma como produtora de sentidos, sendo assim, os produtores devem considerar que a diversidade cultural e social forma sujeitos que irão consumir o artefato midiático, levando em conta as suas experiências. O sucesso do audiovisual estará no quanto o produtor conseguirá aproximar a audiência imaginada da audiência real. Neste sentido, para a produção de uma obra audiovisual será necessário definir em primeiro lugar quem serão seus espectadores e que história, informação ou entretenimento será oferecido. Cada elemento que irá compor a obra audiovisual, não estará ali por acaso. De forma consciente ou inconsciente o produtor e sua equipe irão construir um texto imagético que deverá ser lido a partir de uma estrutura básica (ELLSWORTH, 2001).

3.2 PRODUÇÃO E OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO

Para Ellsworth (2001), o conceito de modos de endereçamento, vindo da teoria crítica do cinema, busca compreender as relações estabelecidas entre o texto fílmico e as experiências de seus espectadores. Ao ser pensado, o produto midiático possui uma mensagem que deverá ser compreendida por um público já predeterminado. A autora aponta que os modos de endereçamento não envolvem apenas movimentos, falas ou imagens, mas como cada um desses elementos são construídos dentro de campo simbólico e cultural da sociedade de modo a estabelecer uma relação entre o filme e o espectador, isto é, uma relação entre o social e o individual. O texto fílmico deve levar em conta a experiência social dos seus espectadores, mas também deve buscar o que os constitui psiquicamente e suas identidades.

Olhar o texto fílmico desta maneira mais ampliada inclui diferentes estratégias que

estão envolvidas na sua construção, ou seja, de um lado os aspectos materiais como câmera, som, luz, tela etc e de outros aspectos psicossociais como cultura, história, emoções, ideologias. Passa-se assim a considerar o modo endereçamento não apenas como algo que está no filme, mas como um evento que possibilita ao espectador transitar por algum tempo entre o espaço social que ocupa e o espaço social que o filme/programa lhe convida a ocupar (ELLSWORTH, 2001).

A vida em sociedade impõe regras, inclusões e exclusões, se constituindo numa experiência complexa para diferentes grupos ou para um indivíduo. Nem sempre toda esta diversidade cultural é possível de ser capturada pelos produtores no momento de construir uma obra audiovisual, já que são muitos os posicionamentos possíveis para seu espectador, seja ele real ou imaginário. Construir uma concepção afetiva, sociocultural e cognitiva sobre o espectador e fazê-lo entrar numa relação particular com a história e o sistema de imagens com construções conscientes e inconscientes é, segundo Ellsworth (2001), um caminho a ser percorrido pelos produtores para endereçar uma obra audiovisual a alguém.

Por se constituir como um evento, como colocado por Ellsworth, os modos de endereçamento não estarão marcados em um ponto específico do filme/programa, mas na cumplicidade que vai ou não sendo estabelecida no tempo da visualização entre o espectador e a obra audiovisual. O endereçamento, portanto, não é algo visível, mas um movimento contínuo de inclusão e exclusão do espectador com relação ao lugar construído para ele pelo produtor.

De acordo com Noronha (2019), a produção de um conteúdo audiovisual implica em um domínio da linguagem com escolhas e apresentação de pontos de vista que buscam sob a forma de representação simbólica ou imaginária narrar o que acontece no mundo, com base na realidade social. Para a mesma autora, “por meio da imagem e de seus sentidos conotados na obra audiovisual é possível reforçar narrativas hegemônicas ou apresentar versões contra-hegemônicas, capazes de reformular significados sobre o passado – e também para o público atual” (NORONHA; VITÓRIA, 2017, p. 133).

Para que a mensagem do filme/programa atinja a audiência idealizada, Ellsworth (2001) considera que as questões “quem o filme pensa que você é?” e “quem o filme deseja que você seja?” são indutoras da construção dos modos de endereçamento de um material audiovisual. A primeira questão está baseada na suposição dos produtores sobre a identidade e características da audiência. A partir, então, da suposição de quem é o seu espectador, o produtor irá construir os personagens (protagonistas e coadjuvantes) com seus conflitos e dilemas, narrativa, vestuário, imagem, sons e posicionamento de câmera, sempre com intenção de levá-lo a compreender o filme/programa da maneira como ele foi idealizado. No entanto,

esta relação não é tão direta, isto porque, na maioria das vezes, os produtores não estão tão próximos do público, e esse distanciamento pode estar relacionado às questões econômicas, sociais, ideológicas, de gênero, raça, linguística, entre outras, o que faz com que o público se identifique pouco ou não se identifique com a obra. Ellsworth (2001) coloca, ainda, que entre a criação do roteiro e a finalização da obra serão muitas as etapas e escolhas que o produtor deverá fazer para atingir o seu público.

A segunda questão, “quem este filme deseja que você seja?”, vai envolver um outro aspecto importante dentro do conceito de modo de endereçamento, pois diz respeito à preocupação de vincular o potencial de difusão simbólica do filme/programa a processos de mudança social e o aumento de capacidade crítica de leitura por parte dos espectadores, evocando aspectos mais político-ideológicos. A produção de temas como preconceito racial, violência, homossexualidade, deficiência, entre outros, normalmente está alinhada com uma visão hegemônica e, por vezes, o produtor na busca de desconstruir estas ideias cria caminhos que geram desconforto ou acabam por produzir uma visão estereotipada ou equivocada dos temas (ELLSWORTH, 2001). No entanto, para esta segunda questão, a condução da audiência poderá ser mais rica se o texto filmico permitir que ela possa se aproximar de realidades que estão longe, olhar para as situações e seus atores e reconhecê-los como igual, permitindo que a experiência deste evento leve a uma construção mais ampla sobre os diferentes contextos sociais (NORONHA; VITORIA, 2017).

Os Estudos Culturais nos fornecem uma base importante para pensar e representar a pluralidade social e os processos comunicacionais. Com um aporte alinhado com a Escola Britânica de Birmingham podemos considerar a cultura como um fenômeno que atravessa a sociedade e está na base dos processos de produção e reprodução sociais. Formas culturais como cinema, televisão, música, teatro são ferramentas importantes de veiculação de produtos culturais que vão interagir com a estrutura da sociedade, trazendo uma visão mais abrangente do mundo e da realidade, promovendo uma intervenção social que pode reforçar estereótipos ou problematizar e discutir preconceitos tornando possível uma modificação social.

De acordo com Buckingham (2012), no campo dos Estudos Culturais existe uma forte tradição de pesquisas empíricas de cunho qualitativo que envolvem principalmente os estudos de recepção que buscam analisar como os indivíduos e os grupos sociais usam e interpretam os textos veiculados na mídia e como estes interferem na construção das identidades sociais. As questões de gênero, etnia, classe social fazem parte destes estudos, o autor destaca, no entanto, a ausência quase que completa de pesquisas empíricas com crianças e faz uma crítica aos estudos que analisam a relação mídia/criança buscando as conexões causais entre o seu uso e o

comportamento da criança. A relação causa e efeito volta-se para uma visão tradicional da infância de base desenvolvimentista e parece não considerar abordagens como a sociologia da infância, em que este momento da vida é visto como uma construção social, histórica e cultural. Devemos falar, portanto, de infâncias já que temos a criança que se difere pelo gênero, raça, condição socioeconômica, deficiência, escolaridade etc. E neste sentido, as pesquisas devem “buscar compreender quais os significados estabelecidos, negociados e difundidos”, uma vez que as mídias não podem ser consideradas meros veículos de transmissão de mensagens para um público como tábula rasa (BUCKINGHAM, 2012 p. 63).

Direcionando-se especificamente para a televisão, Buckingham (2012) descreve que a mesma vem ao longo do tempo construindo a ideia de quem é, o que necessita e o que deve assistir o público infantil. Para compor esta ideia, a psicologia, educação, economia, entre outras, são campos que podem contribuir para uma visão mais ampliada da infância. E conforme este contexto, a elaboração de uma obra audiovisual deve considerar a produção/texto/público como elementos que se relacionam. Os dois primeiros buscam o público imaginado e um direcionamento para suas interpretações, no entanto, assim como aponta Ellsworth (2001), por ser ativo e fazer parte de uma rede social, o público nem sempre é o que se imagina e nesta perspectiva suas interpretações podem divergir do que era esperado. De acordo com Guimarães (2010, p. 10), “a linguagem da/na TV constitui-se lugar de confronto de ideologias em múltiplos discursos que fazem parte do jogo de sentidos entre produtores e espectadores”.

Para Pereira (2013), as marcas de endereçamento de uma obra estarão indicadas no conteúdo, na argumentação, nas características formais, estéticas, narrativas como também no contexto e paratexto da produção e na política institucional. Os estudos de Fuenzalida (2019) e Anderson (2010) nos ajudam a entender estes novos caminhos na produção de programas infantis, com um olhar mais atento para a audiência infantil do século XXI. Neste momento, em que os novos formatos da televisão estão num processo de convergência entre tecnologia e negócios, estabelecendo novas possibilidades, transformações com imposições políticas e financeiras no processo comunicacional, a produção de um programa deve considerar estes formatos como um elemento importante para construção dos modos de endereçamento.

Fuenzalida (2016) aponta que a TV a cabo e por assinatura passaram a ocupar um espaço que TV aberta foi pouco a pouco perdendo para grandes grupos de produção e distribuição de conteúdos audiovisual. Com uma proposta diferenciada das TVs abertas, isto é, ao invés de uma faixa de programação infantil a proposta foi de canais segmentados com uma identidade visual própria para esta audiência, com programação 24 horas os sete dias da semana. O sistema de múltiplas plataformas (*tablets* e *smartphones*) permite o acesso a esses conteúdos e

diferentes gêneros como animações, séries, canções, humor, entre outros, por meio de *streaming* ou *Video on Demand* e canais do YouTube. Com isto, a criança hoje possui um controle maior do que deseja assistir.

Com relação ao conteúdo, os produtores, ao deslocarem o protagonismo do adulto para a criança, estão criando narrativas com personagens representando a criança. As histórias contam situações que fazem parte do seu dia a dia e buscam mobilizar sua curiosidade, criatividade, imaginação, autoestima, diversidade, resiliência e força diante das adversidades. Ao assistir a TV, a criança pode experimentar emoções positivas ou negativas de acordo com a programação. Essas experiências ficarão gravadas na sua memória emocional, podendo produzir comportamentos como medo, angústia, alegria ou prazer. De acordo com os estudos, as emoções de prazer valorizam o entretenimento lúdico, permitindo que o material audiovisual possa estimular e motivar a aprendizagem (FUENZALIDA, 2016).

Outro ponto importante do conteúdo é a provocação da audiência por meio de desafios, jogos, perguntas, adivinhações para que ela saia de uma posição apenas atencional para uma postura interativa, respondendo aos desafios que irão mobilizar sua capacidade perceptiva, socioemocional e cognitiva. De acordo com Fuenzalida (2016), neste tipo de conteúdo a representação socioemocional da nova TV está presente.

Embora a TV INES tenha sua distribuição via web por meio de um aplicativo, a produção de seus conteúdos acontece com as mesmas etapas e profissionais que são necessários para a produção de conteúdos em uma TV tradicional. No entanto, a sua distribuição e possibilidades de acesso podem ser consideradas bem mais significativas neste momento tecnológico que vivemos. Ao desejarmos então conhecer as construções possíveis para um programa infantil, podemos nos utilizar das questões de Ellsworth (2001) para compreendermos os resultados da nossa pesquisa.

Para a questão “quem este programa pensa que você é?” já nos foi possível identificar, por meio de autores como Fuenzalida e Anderson, que os produtores têm buscado acompanhar a visão mais atual sobre a infância, saindo da ideia da criança como um espectador tábula rasa e com conteúdo associado à escola, para um olhar da infância onde a criança é vista como um ator social competente e, portanto, uma audiência ativa no processo de construção de significados. No entanto, a pluralidade social e a força de um discurso hegemônico podem conduzir a produção ficcional para uma ou outra visão e, desta forma, interferir sobre as expectativas e comportamentos do adulto em relação à criança e da criança com ela mesma. Sair de uma visão adultocêntrica muito assentada na ótica evolucionista e no devir como adulto e voltar-se para uma criança inserida numa visão sócio-histórica, significa desfazer o imaginário

social que ainda predomina sobre a infância e a criança. É necessário que os produtores considerem como pensam a criança, como ela representa as coisas e os eventos do seu cotidiano (PACHECO, 1996).

Para a questão “quem este programa deseja que você seja?”, consideramos que a partir da visão da criança como um espectador ativo, a intenção do produtor é de permitir que esta audiência possa construir opiniões, entrar em contato com as suas emoções, fazer associações etc, desafiando as suas competências internas, capacidades cognitivas e de aprendizagem de forma a produzir seus próprios significados a partir do que visualiza. (FUENZALIDA, 2016).

Ao pesquisarmos sobre programa infantil e um público específico como a criança surda, que na maioria das vezes não é pensado como espectador, quais seriam as respostas para as nossas duas questões colocada por Ellsworth? De acordo com Buckingham (2006), os textos posicionam os espectadores, mas eles também criam significados a partir das leituras que fazem buscando se reconhecer e ou se identificar no que assistem, neste ponto de vista, a ausência durante tanto tempo de um programa televisivo para a criança surda brasileira deixou uma lacuna cultural que a TV INES busca suprir com o seu primeiro programa infantil.

4. METODOLOGIA

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Vinda da antropologia, a etnografia tem sido utilizada como a proposta de descrição, inscrição e transcrição da experiência vivida em um determinado campo, situação ou fenômeno, por meio da participação direta do observador no ambiente que se pretende conhecer (SOUSA; BARROSO, 2008). Ganhou força e presença efetivas ao inspirar a abordagem qualitativa da pesquisa com objetivo de compreender as tramas que envolvem os relacionamentos dentro de diferentes grupos sociais.

Para Magnani (2009), a etnografia é uma maneira especial de olhar para o campo que se deseja pesquisar. A mesma autora considera que este tipo de pesquisa demanda do pesquisador um trabalho paciente e contínuo até que os fragmentos colhidos do campo se ordenem, fazendo vir à tona os significados desta experiência.

De acordo com Sousa e Barroso (2008), a etnografia possui traços da fenomenologia, da sociologia, mas sem dúvida sua maior vinculação seria com o *interacionismo simbólico*, visto que almeja olhar o mundo pela perspectiva de seus atores sociais. Tem como princípio a busca do conhecimento de diferentes grupos sociais por meio da interação entre o discurso, o comportamento das pessoas e as observações do pesquisador sobre cada detalhe que compõe os limites físicos e sociais do pesquisado. Uma das características do estudo etnográfico, ainda de acordo com a autora, é saber estar com as pessoas do campo e consigo mesmo, se despindo de preconceitos e desenvolvendo um olhar sobre os pesquisados sem assumir uma postura de julgamento do certo ou errado (SOUSA; BARROSO, 2008).

O pesquisador, dentro desta proposta metodológica, participa do cotidiano de um grupo específico com a intenção de investigá-lo por um período: observa o que acontece, ouve e faz perguntas na busca de descrever e interpretar o dia a dia das pessoas. A ideia de Bronislaw Malinowski, descrita por Schroeder (2003, p. 65), reafirma o conceito de etnografia, colocando que:

a etnografia pode ser definida como uma abordagem científica cujo objetivo é compreender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, para realizar sua visão de mundo. O etnógrafo deve estudar a partir da perspectiva do informante

com um objetivo que exige uma imersão comprometida e de longo prazo em um ambiente para entender seus significados.

Ao escolher este caminho metodológico, o pesquisador deve ter em mente que a entrada num campo onde ele permanecerá por algum tempo pode não ser uma tarefa fácil, já que a proximidade com os participantes da pesquisa poderá colocá-lo em um dilema entre a estranheza e a familiaridade com o seu objeto de pesquisa. O tempo de permanência e saída do campo também constituem, na pesquisa etnográfica, questões a serem consideradas de forma pragmática, uma vez que diversos elementos – financeiros, perda de um informante, entre outras intercorrências – podem interferir no processo. O final deste tempo, ou seja, o momento em que estar no campo já não acrescenta mais nada às questões de pesquisa, pode ser percebido pelo pesquisador como o momento de finalizar esta etapa da pesquisa e passar para a seguinte.

Este tipo de trabalho empírico é frequentemente realizado dentro de culturas e comunidades geograficamente situadas. Portanto, o pesquisador deve ter em mente que, ao entrar no campo, não estará sozinho e não deve supor que poderá se comportar como uma tábula rasa, pois até chegar ao momento da observação precisou construir uma bagagem teórica, de crenças e conhecimentos sobre o cotidiano que irá vivenciar (ANDRADE, 2010).

Assim, o fenômeno de estranheza, necessário neste tipo de investigação, pode ser experimentado pelo pesquisador que confronta a sua visão de mundo com outros mundos, tornando diferente, ou pelo menos mais complexo, aquilo que lhe parecia tão familiar (BORBA, 2005). O autor pensa ainda que a familiaridade não significa um saber prévio ou conhecimento que possibilite reflexão e desvendamento do cotidiano observado. Neste momento, buscando a dimensão da novidade através do confronto de diferentes versões e interpretações a respeito de fatos e situações, o pesquisador poderá se questionar sobre o que já estava cristalizado ou naturalizado (SOUZA; BARROSO, 2008; AMORIM, 2004). Para Schroder *et al.* (2003, p. 63), a “etnografia é uma ciência interpretativa, o que procuramos depende fundamentalmente do que podemos ver”, e a forma como o pesquisador se coloca no campo poderá ajudá-lo neste caminho.

A partir destas características, a etnografia foi escolhida como o caminho metodológico para que pudéssemos entrar num campo novo e ainda não investigado da produção de um programa infantil para crianças surdas. De base qualitativa, nossa pesquisa visa compreender significados, valores e rotinas do cotidiano da produção de um programa, tendo como preocupação um nível de realidade que não pode ser quantificado. Desejamos

caracterizar questões relacionadas às singularidades no campo da comunicação e suas possibilidades de interface com a educação. Consideramos que as vivências que surgiram do encontro da pesquisadora com os produtores e com o grupo de atores surdos contribuíram para conhecermos caminhos possíveis para a construção de material audiovisual endereçado à criança surda. No entanto, é importante termos em mente que os resultados aqui encontrados dizem respeito ao grupo investigado e que a generalização não é um propósito final deste trabalho.

A entrada no campo se deu por meio da técnica da observação participante, pois, além da presença sistemática do pesquisador no campo, a observação participante também requer do pesquisador uma atitude de distanciamento e imersão sobre os fatos observados (SCHRODER *et al.*, 2003). Estudos nesta área colocam três perspectivas de observação: descritiva – o pesquisador utiliza pergunta geral sobre o que está presenciando; focalizada – questões são mais estruturais e específicas sobre o texto midiático e interações sociais; seletiva – a pergunta sobre o que é observado é mais analítica. Estas perspectivas podem seguir um contínuo de desenvolvimento dentro do trabalho etnográfico, indo de uma intervenção mais ampla para uma mais focada, a fim de se obter interpretações mais relevantes e profundas sobre o campo observado (SCHRODER *et al.*, 2003).

De acordo com Velho (1987), para se conhecer um determinado campo é preciso uma proximidade com os sujeitos e/ou objetos a quem se deseja conhecer mais profundamente. O autor traz uma visão diferenciada de uma certa tradição presente nos trabalhos das ciências sociais, principalmente os de cunho mais quantitativo, em que a imparcialidade e o não envolvimento do pesquisador com o objeto de sua pesquisa parece garantir um maior rigor científico. Velho (1987), em seu texto “Observando o Familiar”, considera que é preciso transformar o exótico em familiar e estranhar o familiar. E como estranhar o familiar? Ao estudarmos uma comunidade ou um grupo específico com o qual estamos acostumados como parte da nossa cena social, nossos olhos podem já estar familiarizados com rotinas, hábitos e estereótipos, diz o autor. A proximidade, no entanto, num processo diário de convivência poderá desvendar as lógicas das relações e nos permitir compreender princípios e mecanismos envolvidos nas relações de poder, conflitos e códigos de convivência que não estavam tão aparentes. Tal qual um caleidoscópio, cada movimento ou mudança na cena ou dos atores provoca mudança no que observamos, ou seja, as relações sociais vistas de perto podem apresentar situações inesperadas, mesmo em questões familiares. Desta maneira, o que nos parecia de total domínio e conhecimento pode nos revelar uma realidade bem mais complexa. Para Velho (1987, p. 131), “o processo de

estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes visões existentes a respeito de fatos e situações”.

4.2 COLETA DE DADOS

Tendo o processo de produção do programa infantil da TV INES como objeto de estudo, consideramos nesta pesquisa que este não é um lugar neutro, mas que possui significados e relações que sujeitos reais criam em suas ações. Trazendo na bagagem pessoal e de pesquisadora leituras e práticas na área da surdez, produção audiovisual e programas infantis, a entrada num campo já conhecido demandou um cuidado a partir das colocações de Velho (1987) sobre observar e ser capaz de estranhar o familiar.

A entrada no campo para coleta de dados por meio da observação participante revelou o espaço e o tempo privilegiados de estar em contato com a realidade do dia a dia da produção de um programa. Permitiu-nos interagir com a dinâmica e estratégias que o grupo social estudado, visto como o “outro” nas suas dimensões sociais e culturais, enfrentou no cotidiano da produção de uma obra audiovisual.

Esta experiência nos permitiu vivenciar atividades que não podem ser registradas por meio de perguntas ou documentos quantitativos, mas emergiu da relação que se estabeleceu entre as partes envolvidas no processo de investigação. O diário de campo foi utilizado como um instrumento de trabalho para registro das vivências, das dúvidas, questões e conflitos do período de observações, ou seja, um documento descritivo que contém os conteúdos das atividades no campo e que posteriormente foi utilizado para gerar os dados da pesquisa (ROCKWELL, 1986; SCHRODER *et al.* 2003).

Dada a presença de surdos e ouvintes na equipe de produção, foi necessário que, em alguns momentos, o registro do diário de campo fosse registrado com filmagens de movimentos, falas e/ou debates em língua de sinais, devido à impossibilidade de se olhar o campo e fazer o registro escrito ao mesmo tempo. Foram feitos registros fotográficos para captura de alguns momentos, como a criação do sinal do programa, o cenário e atividades corporais durante os ensaios. Tanto as filmagens quanto as fotos foram registradas pela pesquisadora com o celular e/ou câmera fotográfica. As filmagens das gravações em estúdio, os roteiros e o *storyboard* dos episódios foram disponibilizados pela equipe da TV INES para compor também o material da pesquisa.

A presença no campo teve a duração de um ano, com início em dezembro de 2015 até dezembro de 2016, com encontros de quatro horas, três vezes por semana. Nos dias de

gravação dos episódios o trabalho durava em média oito horas.

A equipe formada para trabalhar no programa, com exceção dos contratados especificamente para o programa infantil, foi designada pela gerente da TV INES. Eram funcionários da ACERP e atuavam em outros projetos do canal, o que em alguns momentos dificultou a dinâmica dos encontros, pois havia uma agenda apertada dos profissionais para estarem em outros programas, principalmente os intérpretes. A mudança do intérprete por vezes imprimia um ritmo diferente na tradução ou mesmo nos ensaios quando da discussão de algum termo. A diretora do programa em função das suas atividades em outros programas só participava do ensaio final do episódio, antes da gravação, o que acabava por provocar tensão nos atores e do preparador corporal quando eram solicitados a fazer mudanças no que tinha sido exaustivamente ensaiado. Com a proposta de ter personagens com os quais as crianças surdas pudessem se identificar, os atores surdos foram escolhidos dentre os alunos do INES.

No quadro abaixo é descrita a equipe que participou da produção do programa com sua filiação institucional, atribuições, característica audiológica e conhecimento de Libras. Com o intuito manter o sigilo dos nomes dos participantes da pesquisa foram designados nomes fictícios.

Quadro 1 - Participantes na produção do programa

Participantes	Código	Vínculo	Atividades	Surdo/Ouvinte
Gerente do canal	Alice	Funcionário ACERP	Gestora do canal	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Diretora do programa	Dora	Funcionário ACERP	Responsável por todas as etapas do programa	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Diretor administrativo	Paulo	Funcionário ACERP	Responsável por contratos e pagamentos	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Roteirista	Sílvio	Funcionário ACERP	Pesquisa e elaboração de roteiro	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Assistente de produção	Bruno	Funcionário ACERP	Responsável por viabilizar os materiais e cuidados pelos atores	Ouvinte
Assistente de produção	Rita	Funcionário ACERP	Responsável por viabilizar os materiais e cuidados pelos atores	Ouvinte
Intérprete	Intérprete	Funcionário ACERP	Traduções Libras/Português e Português/ Libras nas reuniões, nos ensaios, nas gravações e	Ouvinte/Bílingue

			dublagem	
Atriz	Maria	Contratada da ACERP Aluna do INES	Representação da Bel	Surda/Bílingue (com maior expressão em Libras)
Ator	Lúcio	Contratado da ACERP Aluno do INES	Representação do Tito	Surdo/Falante de Libras (pouco conhecimento do português)
Preparador corporal	Paulo	Contratado da ACERP Integrante do grupo de teatro Moitará	Interpretação dos roteiros, ensaios e trabalho corporal para representação dos personagens	Surdo/Bílingue (língua de sinais e maior domínio do português escrito)
Apresentador	Apresentador	Funcionário da ACERP	Âncora de programas da TV INES	Surdo/Falante de Libras (com maior domínio do português escrito)
Pesquisador	Pesquisador	INES	Acompanhar as etapas de produção	Ouvinte/Com domínio médio de Libras
Animador	Animador	Contratado da ACERP Produtora LUVA	Produção das animações dos episódios	Ouvinte/Sem conhecimento de Libras
Figurista	Anita	Funcionária da ACERP	Caracterização da personagem pela vestimenta	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Cenógrafa	Paula	Contratada da ACERP	Criação do cenário real	Ouvinte/Sem conhecimento de Libras
Maquiadora	Rita	Funcionária da ACERP	Caracterização de cabelo e maquiagem	Ouvinte/Pouco conhecimento de Libras
Dublador	Rui/Ana	Contratada da ACERP	A voz dos personagens	Ouvinte/Sem conhecimento de Libras

No meu primeiro contato com a equipe, o grupo já havia iniciado algumas etapas da pré-produção e, após a minha entrada oficial, seguiram-se mais algumas etapas da pré-produção, da produção e pós-produção, descritas no Quadro 2. O processo de observação com a equipe envolvida com o programa se deu basicamente na sede da TV INES, apenas com a etapa da seleção dos atores acontecendo no auditório do INES.

Quadro 2 – Etapas e atividades de produção do programa

ETAPA	ATIVIDADE
PRÉ-PRODUÇÃO	Cotação de preços e compras para cenário e figurino
	Seleção da equipe Seleção de locações Seleção dos atores
	Figurino
	Elaboração de roteiros
PRODUÇÃO	Leitura dos roteiros Adaptação dos roteiros para Libras Ensaios Montagem do cenário em estúdio Filmagens
	Decupagem Edição
	Animação
	Dublagem
	Legendagem
PÓS-PRODUÇÃO	Inserção de vinheta Trilha sonora Finalização Exportação da obra pronta

Durante o processo de produção também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a finalidade de conhecer as concepções, objetivos e estratégias dos profissionais envolvidos na criação e dinamização do programa. Por este motivo, foram escolhidos o roteirista, a diretora do programa e a equipe de animação para uma entrevista mais aprofundada. As entrevistas foram previamente agendadas com os profissionais e aconteceram fora dos horários das observações. As perguntas foram construídas previamente com três blocos sobre: experiência profissional, conhecimento da área da surdez e concepções sobre o programa infantil. Foi permitido ao entrevistado se expressar livremente a partir das perguntas colocadas pela pesquisadora. O material produzido na entrevista foi gravado em áudio e posteriormente transcrito para análise e complementação das notas do diário de campo.

No quadro abaixo seguem as etapas, períodos e profissionais envolvidos no processo de produção. A partir da finalização do ensaio do primeiro episódio e início das gravações, as etapas seguintes passaram a acontecer simultaneamente em função do tempo que se tinha para produção completa da série.

Quadro 3 – Etapas de acompanhamento da produção

ATIVIDADE	PERÍODO	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS
Entrada oficial no projeto Reunião com a equipe	Novembro de 2015	Diretores da TV INES e roteirista
Recebimento dos roteiros	Dezembro de 2015	Roteirista
Reunião para adequação de tempo, conceitos e terminologias dos roteiros	Início em março de 2016 até outubro de 2016 (adequações durante os ensaios e gravações)	Roteirista, intérprete, apresentador surdo e preparador corporal
Seleção dos atores	Março de 2016	Diretores da TV INES, roteirista, preparador corporal e equipe de filmagem
Ensaios	Abril a novembro de 2016	Roteirista, intérprete, preparador corporal e atores
Gravações	Maio a novembro de 2016 (as gravações foram acontecendo a partir da finalização dos ensaios de cada episódio)	Diretora do programa, assistentes de produção, equipe de filmagem e iluminação, maquiadora, intérpretes, animador e preparador corporal.
Edição	Maio a dezembro 2016 (ao final de cada gravação o material bruto foi para a ilha de edição para decupagem e edição)	Diretora do programa e editor
Inclusão da animação	Junho a dezembro de 2016 (o processo de animação era realizado a partir das edições)	Equipe da produtora LUVA
Sonorização e legendagem	Junho a dezembro de 2016	Equipe da TV INES

4.2.1 Instituições envolvidas com a produção do programa

4.2.1.1 Estrutura administrativa – Associação Educativa Roquete Pinto (ACERP)

A ACERP tem sua origem na Fundação Federal de Direito Público Roquete Pinto durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por medida provisória. Posteriormente, pela Lei Federal nº 9637/98 tornou-se uma Organização Social (OS). Esta transformação se deu em função da finalidade institucional e a realização de atividades de educação, comunicação e cultura da ACERP, considerada um veículo de utilidade pública, isto é, uma associação privada com personalidade jurídica e sem fins lucrativos, cujo órgão supervisor seria a Secom

(Secretaria Especial de Comunicação do Governo Federal).

Funcionando administrativamente como uma OS, a ACERP ficou com a atribuição de produzir conteúdo para a TVE do Rio de Janeiro, atividade que durou até 2007/2008 quando foi criada a Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Esta nova emissora tinha como proposta ser uma TV brasileira pública, forte, com um conselho curador plural que tivesse a participação de diferentes setores da sociedade que pudessem contribuir na escolha e formatação dos conteúdos. Infelizmente, essa proposta tinha muitas idealizações que na prática não se tornaram viáveis. No documento de criação a EBC passou a ser o órgão supervisor da ACERP, assumindo muitas das suas atividades, realizando concurso público para preenchimento de cargos, compras de equipamentos para produção audiovisual e, por fim, ocupando por determinação do governo alguns dos prédios da ACERP. Todo este movimento de alguma forma já era esperado, visto que a criação da EBC indicava um prazo de cinco anos para o encerramento das atividades da ACERP.

O encontro com o INES se deu no período em que a ACERP já estava ciente da possibilidade de seu término, buscando caminhos para manter suas atividades. A saída passou a ser um contrato de gestão direto com o MEC, contratos de prestação de serviços na produção de conteúdo para a TV Escola e um contrato com o INES para criação de uma *web TV* para um público que tem pouco espaço dentro das mídias convencionais. Outras atividades foram sendo incorporadas pela ACERP, como a gestão da Cinemateca de São Paulo, a participação em produções de acessibilidades em museus e a legendagem para o *closed caption*.

4.2.1.2 Estrutura física da ACERP/ TV ESCOLA

Com sede em Botafogo, o prédio da ACERP possui quatro andares. No térreo, a entrada onde ficam duas TVs que passam continuamente a programação da TV INES e da TV Escola (seus dois grandes projetos), um estúdio onde acontecem as gravações em *chroma key* ou em pequenos cenários construídos para programas específicos das duas TVs, sete ilhas de edição, uma sala de sonorização, legendagem, uma *switcher* e um camarim com roupas para os apresentadores das duas TVs.

No primeiro andar funcionam os núcleos e a direção da TV Escola e uma sala ampla de reuniões. No segundo andar, uma também sala ampla com diferentes estações de trabalho permite que apresentadores surdos, intérpretes e as diferentes equipes de produção da TV INES tenham interação no planejamento e organização das produções – além de possibilitar uma integração no desenvolvimento dos trabalhos é ideal para a circulação e visualização da

língua de sinais tanto para os surdos como para os ouvintes. Num outro espaço, ainda no segundo andar, está a equipe de monitoramento da TV via satélite e a equipe de criação dos aplicativos, além de uma saleta que em alguns momentos é usada para reuniões.

No terceiro andar as salas de diretoria da ACERP e no quarto andar a parte administrativa de recursos humanos das duas TVs e uma sala que é utilizada para reuniões.

4.2.1.3 TV INES

Inaugurada em 24 de abril de 2013, dia e ano em que a Lei de Libras completava 11 anos, foi um presente para a comunidade surda e o público em geral. Seu *slogan*, depois de muito debate, ficou: “TV INES acessível sempre”. Ela é transmitida por múltiplas plataformas e com aplicativo para Android, IOS e TV digital. Sua grade de programação, inicialmente exibida num período de 12h, sendo transmitida por *streaming* e com conteúdos disponibilizados no *VoD*, possibilitava o acesso em diferentes plataformas com o uso da Libras, legenda e áudio. Em 2014 a grade de programação é ampliada para 24h por dia, com o aumento do número de produções próprias e licenciadas. Ainda neste ano, fez uma parceria com a TV NBR para uma faixa de programa dedicada à inclusão, onde foram selecionados alguns programas da TV INES.

Com uma narrativa não linear, interatividade e disponibilidade de conteúdos por tempo indeterminado na internet, vem mudando de forma significativa a comunicação entre as pessoas, inclusive o modelo de televisão. Uma *web TV* pública como um instrumento comunicacional capaz de preencher uma lacuna deixada pela TV convencional, no que se refere a conteúdos e formatos, fomentando a inclusão da comunidade surda ao sistema de comunicação, podendo também exercer uma função educativa. Em 2015 ampliou seu alcance por meio da transmissão via satélite, podendo ser sintonizada por antenas parabólicas. Um movimento importante de inclusão, pois sabemos que em lugares distantes deste país continental nem sempre é possível o acesso via internet, além de possibilitar parcerias com empresas de TV por assinatura. No seu primeiro ano, a TV possuía apenas três produções próprias, com três surdos como apresentadores. O restante da grade era preenchida com programas de utilidade pública licenciados. Atualmente, sua grade de programação é quase integralmente própria, com surdos como âncoras e com poucos programas licenciados. No quadro abaixo os programas que estão no *VoD* e na programação ao vivo.

Quadro 4 – Programação da TV INES

CATEGORIAS	PROGRAMA E APRESENTADOR	PUBLICAÇÃO	SINOPSE
Educação	História das coisas <i>Fabiola Saudan</i> (12 programas)	17/08/2018	Conta com criatividade a história das coisas que fazem parte da vida diária.
	A Vida em Libras <i>Heveraldo Ferreira</i>	11/01/2016	Apresenta vocabulário em Libras sobre cultura, esportes, educação, gastronomia e situações do dia a dia, sempre com auxílio de animações.
	Aula de Libras <i>Heveraldo Ferreira</i>	4/05/2013	Destinado a surdos e ouvintes que querem aprender Libras. Com auxílio de animações, legenda e áudio o professor ensina passo a passo os sinais básicos para uma comunicação.
	De Olho na Ciência <i>Mariana</i>	8/01/2020	Série científica, leve e bem humorada, com dez episódios. Vivi, blogueira e <i>youtuber</i> apaixonada por ciências
	Manuário <i>Valdo Nóbrega</i>	1/04/2014	Apresenta novos itens lexicais em Libras. Pesquisa desenvolvida pela equipe do Departamento de Ensino Superior do INES.
Entretenimento	Café com Pimenta <i>Nelson Pimenta</i>	17/03/2014	O programa convida personalidades interessantes (surdos e ouvintes) para bate-papo regado a café, humor, e conteúdo sobre temas relevantes.
	Mão na Bola <i>Heveraldo Ferreira</i>	7/12/2018	Programa com os gols do Campeonato Brasileiro e comentado por quem entende do assunto, como Zico, Júnior, Jorginho, Roberto Dinamite, Parreira e outros craques no assunto.
	O que Me Faz Bem Apresentadores diversos	2/05/2017	O programa aborda o completo bem-estar físico, mental e social, destacando que manter uma atitude positiva constante e hábitos saudáveis são a chave para uma melhor qualidade de vida.
	Tecnologia em Libras <i>Renato Nunes</i>	29/05/2013	Apresenta as novidades tecnológicas para facilitar a rotina de comunicação dos surdos.
Especial	Acervo do INES	14/11/2014	Materiais produzidos pelo INES.
	CAS (Centro de Apoio ao Surdo)	05/2013	Apresenta o trabalho dos Centro de Apoio aos Surdos de todo o Brasil.
	Colaborativos	2/07/2014	Vídeos enviados pelos espectadores surdos.

Humor	A Louca Olimpíada Alunos do INES	16/09/2015	Apresenta em oito episódios em uma comédia pantomima explorando a linguagem de gestos e expressão corporal, além da língua de sinais.
	Comédia da Vida Surda <i>Atores surdos e ouvintes</i>	31/07/2014	Uma série de 13 episódios tendo como objetivo fazer rir e mostrar o desafio do cotidiano de pessoas surdas.
	Piada em Libras <i>Áulio Nóbrega</i>	24/04/2013	Piadas em Libras traz a leveza e bom humor para a TV INES.
Infantil	Baú do Tito <i>Célio e Mariana</i>	12/10/2017	Em cinco episódios conta as aventuras de Tito e Bel dentro de Baú Mágico.
	Contação de História <i>Aulio Nóbrega e Leandro</i>	01/08/2017	Série visa tornar acessível a literatura infantojuvenil para a comunidade surda de todas as idades.
	O Diário de Bel <i>Mariana e Silas</i>	15/11/2017	Série infanto juvenil
Jornalismo	Boletim Primeira Mão <i>Áulio Nóbrega Clarisse Guerretta Rafaela Valle</i>	23/12/2016	Noticiário com fatos da cidade, o país e o mundo.
	Boletim Olímpico <i>Clarisse Guerretta</i>	3/08/2016	Balanço da participação do Brasil nas Olimpíadas.
	Boletim Paraolímpico <i>Clarisse Guerretta</i>	8/08/2016	Mostra os competidores dos jogos Paraolímpicos

4.2.1.4 Estrutura administrativa do INES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos está na estrutura do Ministério da Educação como Centro Nacional de Referência na área da Surdez e oferece Educação Básica Superior. Dentre as suas competências descritas na portaria do MEC nº 323/2009 estão a de subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez, elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos, promover ação constante junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas e promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez.

Possui atualmente cerca de 500 alunos. Situado na rua das Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro, sua estrutura regimental conta com quatro departamentos: Departamento de Ensino Básico (DEBASI), que comporta as séries da Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio, além do Ensino Fundamental I para jovens e adultos. Ainda neste departamento

está a área clínica da instituição com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e fisioterapeuta, além de uma Divisão de Encaminhamento Profissional.

O Departamento do Ensino Superior (DESU) possui atualmente um curso Bilíngue de Pedagogia, tanto na modalidade presencial como a distância sob a responsabilidade do NEO (Núcleo de Educação Online) com 13 polos distribuídos no país. Conta ainda com três cursos de pós-graduação *lato sensu*: Educação de Surdos: Uma Perspectiva Bilíngue em Construção, Língua Portuguesa: Leitura e Escrita no Ensino dos Surdos e Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. No primeiro semestre de 2020 teve início a primeira turma de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue para surdos.

O Departamento Administrativo (DEPA) é responsável pela vida funcional dos servidores, compras e serviços específicos para a escola e a instituição como um todo, além da manutenção e conservação de toda a sua estrutura física.

O Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico (DDHCT) é responsável pela organização e divulgação das publicações e eventos (seminários, congressos e fóruns); acolhimento de pesquisas acadêmicas de dentro e de fora da instituição; produção e distribuição de material didático para alunos surdos e profissionais da área em todo o Brasil (DVDs, CDs e livros); curso de Libras para ouvintes (atualmente com 1.000 alunos); seminários e assessorias para outras instituições de Educação de Surdos ou escolas regulares em todo o Brasil; um acervo histórico com livros dos séculos XVII e XVIII sobre a Educação de Surdos no Brasil e no mundo além de fotos, diários de classe e outros materiais da própria instituição.

4.2.1.5 Estrutura física do INES

O Instituto está instalado numa área com oito prédios. O prédio principal possui três andares. Estão instalados no primeiro andar o DEPA e o Gabinete da Direção Geral, no segundo andar o auditório central e parte do DEBASI (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Fundamental I Noturno). No terceiro andar o DDHCT e um estúdio para gravações de materiais em Libras para a própria instituição e uma biblioteca para alunos do curso de Pedagogia, pesquisadores e profissionais da instituição. Este prédio possui dois pátios onde os alunos fazem seu recreio e na frente dos pátios há um refeitório.

Nos prédios ao redor estão o setor de Fonoaudiologia, da Educação Infantil, do segmento do Fundamental I, do Profissionalizante e do DESU. O DESU, também com três andares, abriga os cursos de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa. No prédio onde

fica o acervo histórico também está instalado no segundo andar o NEO (produção e distribuição de videoaulas para os polos). Num galpão próximo ao DESU funciona uma marcenaria para consertos do mobiliário. Perto da entrada do INES fica uma sala onde as mães, por morarem longe, aguardam a saída de seus filhos (Sala de Espera das Mães).

4.2.3 Ética da pesquisa

O compromisso ético da pesquisa permeou a geração de dados deste estudo e, por isto, seguiu o que está previsto no artigo 1º em seus incisos I e VIII da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2017, que orienta e norteia sobre as diretrizes e as normas reguladoras de pesquisa que envolveu seres humanos. Sendo assim, esta pesquisa constitui-se de observação participante com produção de um diário de campo, filmagem e fotografias e entrevista com alguns membros da equipe de produção do programa.

Sob esta compreensão, antes da entrada no campo, foi necessário esclarecer aos gestores das duas instituições envolvidas (INES e ACERP) os objetivos da pesquisa, além da autorização da gerente do canal e concordância dos participantes da produção.

Pelas características da pesquisa, o projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa das instituições envolvidas, UFRJ e INES, sendo aprovado sob o número de protocolo 74087617400005257.

4.2.4 Tratamento dos dados

Após a finalização das observações em campo, as fotos e filmagens produzidas durante este período foram transferidas para o computador e catalogadas de forma a tornar possível o acesso no momento da transcrição das notas do diário de campo. As fotos e os vídeos foram agrupados por dia de observações. Por ser tratar de vídeos em que a língua de sinais era a língua principal, a sua transcrição contou com a colaboração de um intérprete de Libras quando houve alguma dúvida no diálogo de forma a garantir a correta tradução para o português.

Na primeira etapa da análise do diário de campo foi realizada a transcrição das observações, obedecendo a cronologia dos acontecimentos e por meio de uma leitura flutuante do material, de forma a organizar os registros das atividades por descrições de eventos, reproduções de alguns diálogos e informações sobre comportamentos, dúvidas e questões do pesquisador. Assim, buscou-se a fidelidade com relação aos dados coletados e descritos no diário.

A segunda etapa buscou nas anotações transcritas uma demarcação de quais seriam os tópicos e temas que corresponderiam às informações relevantes para a construção de uma narrativa que, ancorada na literatura e nas vivências, pudessem responder ao objetivo principal da pesquisa sobre os modos de endereçamento do programa. A última etapa foi destinada às interpretações inferenciais e a uma análise reflexiva e crítica dos conteúdos (BARDIN, 2006). Compuseram também as descrições do diário de campo as análises dos roteiros e *storyboard*.

As entrevistas foram transcritas na íntegra a partir da gravação de áudio e, em seguida, na análise, buscou-se a apreensão dos significados na fala dos entrevistados correlacionados, principalmente nas questões ideológicas e políticas que nortearam as suas intenções conscientes ou inconscientes no processo de produção do programa infantil.

Para análise dos dados da pesquisa utilizaram-se conceitos de conteúdo de Bardin (2016), assim como inferências feitas pelo pesquisador a partir do material coletado.

5. APRESENTAÇÃO DAS NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, vamos mergulhar no diário de campo para compreender os bastidores da produção do programa infantil “Baú do Tito”. Tentei, como indica Velho, me despir da familiaridade construída ao longo de 34 anos de trabalhos com a área da surdez e da prática como professora e fonoaudióloga da audiência pretendida para o programa, ao iniciar minhas observações. Fui percebendo aos poucos que os bastidores de uma televisão têm uma outra dinâmica e um outro tempo diferente do ambiente da escola. Um outro ponto que não foi possível desconsiderar é que, neste ambiente como em tantos outros, a representatividade do número de surdos e ouvintes era ainda bastante desigual. Minha hipótese, no entanto, era que sendo este um espaço pensado para o surdo e com o peso do ineditismo de uma *web TV* para esta audiência, estaríamos isentos da tensão histórica entre língua portuguesa e língua de sinais, entre surdo e ouvinte, entre maioria e minoria. Com o tempo compreendi que o ideário de equidade acontece primeiro no discurso, mas leva mais tempo para ser concretizado na dinâmica do dia a dia, pois esta dinâmica inclui mudança de comportamento e aprendizagens. Percebi, ao analisar o diário, que tinha entrado no campo com um nível de expectativa alto.

5.1 ANTECEDENTES DA PRODUÇÃO

A aproximação entre o INES e a ACERP se deu a partir do interesse da TV Brasil em produzir um jornal semanal que fosse acessível à comunidade surda (Jornal Visual), e que trouxesse uma estrutura diferente da legenda e janela do intérprete, pontos tão criticados pela comunidade surda com relação à acessibilidade para os programas na TV. Em conversa, naquele momento, com a diretora geral do INES, o administrador da ACERP conheceu o trabalho que ela havia realizado de um DVD para contar fatos da História do Brasil por meio de canções na MPB, e com o protagonismo do surdo na narração e tradução das músicas. Esse material serviu não apenas para que o Jornal Visual mudasse a forma de apresentação do intérprete (inteiro ao lado do repórter) e não mais na janelinha, como foi o gatilho para a criação da TV INES após uma visita da professora à TV. Outras reuniões aconteceram para a efetivação da TV, projeto desejado há tempos pela diretora e também pela comunidade surda com o propósito de diminuir a defasagem de entretenimento e informações veiculadas na mídia.

Embora a diretora geral do INES desejasse uma TV aberta, o momento tecnológico,

com o crescimento dos aplicativos, indicava um caminho promissor para construção de uma *web TV* bilíngue. A ACERP só precisaria fazer ajustes na base da produção da TV Escola (estúdio, arquivos de vídeos, ilha de edição, equipamentos de filmagem, profissionais etc), dispensando outra estrutura para atender a TV INES, o que financeiramente viabilizaria o projeto. Outro ponto importante diz respeito ao fato de a ACERP ser uma OS e ter garantido, pela lei das licitações, a dispensa do processo licitatório para prestação de serviços. A escrita do projeto teve início em 2012, mas a contratação aconteceu a partir da análise e aprovação do Projeto Básico e do contrato pela Advocacia Geral da União e do Ministério da Educação em 2013. Por seu DNA marcado por produções educativas, a ACERP celebrou com o INES o primeiro contrato em 2013, podendo ser renovado anualmente. O INES seria o consultor da linha editorial da TV e, para isto, nomeou três consultores funcionários do instituto para acompanhar as produções (uma pedagoga e assessora da direção geral, um professor surdo e assessor da direção geral, e eu, fonoaudióloga e que na época ocupava o cargo de diretora do DDHCT, responsável pelas produções audiovisuais, congressos e revistas da instituição). O trabalho desta equipe consistia em discutir, junto com a ACERP, a equipe de apresentadores surdos, intérpretes, a grade de programação e elaboração dos programas desde a sua concepção até a colocação na plataforma. O professor surdo tinha uma função muito importante junto à comunidade escolar do instituto: saber dos desejos e validar as ideias propostas pela ACERP e sempre com a participação e contribuições da diretora geral. Na descrição do objeto no Projeto Básico temos que:

por objeto a contratação de empresa especializada na prestação de serviços de transmissão, exibição, operação, monitoramento, controle, programação, produção de programas de televisão por *web TV* INES (interprogramas, chamadas, vinhetas, reportagens, matérias especiais e gravações externas e em estúdio), desenvolvimento, manutenção, atualização e hospedagem de aplicativos para dispositivos móveis, ininterruptamente, produção de material audiovisual para veiculação em dez polos de (universidades) que, em parceria com o INES, oferecerão o curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade a distância em cinco regiões do país (INES, 2012, p.1).

Consta ainda, no Projeto Básico (2012, p. 3), que a produção de programas educativos para surdos “não deve contemplar simples entretenimento, mas precisa entreter para ensinar e formar”. Esta colocação parece apontar para uma visão de programa educativo alinhado com os processos educacionais, diretriz presente na Fundação Roquette Pinto em que a proposta de educação no rádio e depois na televisão visava levar conteúdos escolares a diferentes regiões do país onde a escola não chegava ou chegava precariamente (BOJUNCA, 2017). Outro ponto importante do Projeto Básico diz respeito à necessidade da produção ser pensada e avaliada por

especialistas na Educação de Surdos, para tanto a programação transmidiática educativa devia contar com uma equipe formada por profissionais da comunicação, da educação e da comunicação para a Educação de Surdos. Neste ponto, a presença do INES junto à equipe de produção da TV INES buscou garantir um material audiovisual que permitisse ao espectador surdo acesso à informação e ao entretenimento de qualidade como sempre foi desejado.

Dois anos depois da criação da TV INES e com a experiência de produção de conteúdos próprios, já tendo ganhado um prêmio da Oi Tela Móvel (2014) como um dos melhores projetos de conteúdo para celular e *tablets*, a ideia do programa infantil começou a ganhar forma. O desejo de fazer uma produção para este público já estava na intenção dos consultores que foram nomeados pela direção do INES quando da criação da TV. No entanto, era preciso amadurecer a ideia e esperar o impacto social do lançamento desta nova mídia e ter alguma *expertise* no trabalho com o surdo nos bastidores de uma TV para avançarmos na produção do programa infantil.

Em 2014, Sílvio, o roteirista, ao escrever e depois discutir com os apresentadores surdos o roteiro de um programa da “Aula de Libras” sobre folclore, foi surpreendido pelo desconhecimento dos mesmos sobre boa parte da temática. Neste momento, Sílvio, que já convivia desde o início da TV com estes profissionais, começou a entender os efeitos do que consideramos privação linguística na infância, que se estende na adolescência e pode chegar na vida adulta, fazendo com que estes sujeitos tenham um capital cultural empobrecido. A partir desta percepção, isto é, que as lacunas no desenvolvimento do adulto surdo se estabelecem muito cedo, sedimenta-se a ideia do programa e a proposta para a sua faixa etária ficou determinada entre três e oito anos. Podemos considerar esta faixa de idade como um momento importante no que diz respeito aos ganhos linguísticos e psicológicos para qualquer criança, e isto não é diferente para as crianças surdas. A possibilidade de ter, em casa ou na escola, acesso a uma mídia pensada para elas poderia funcionar como um instrumento cultural, de maneira a lhes oferecer de forma lúdica o contato com a língua de sinais e com o imaginário (VYGOTSKY, 1991). Experiências que, como já destacamos, estão ausentes principalmente para as crianças surdas de pais ouvintes.

Os profissionais que compunham a equipe do programa, principalmente os da ACERP, possuíam uma vasta experiência na área da comunicação e produção de conteúdos audiovisuais educativos, por seus trabalhos em projetos anteriores, mas nenhuma com crianças na faixa etária pretendida pelo programa. Apenas Sílvio relatou ter tido uma experiência pregressa nos programas da TV Globinho (Rede Globo).

Por esta característica da equipe, um período da pré-produção foi dedicado às

pesquisas de materiais que permitissem ao grupo conhecer o público a quem se destinava o programa. Foram feitas leituras de textos sobre o desenvolvimento infantil (textos de teóricos como Vygotsky e Piaget), sobre a criança surda (Goldfeld, 2002) e visitas de imersão da equipe às salas da Educação Infantil do INES. Essas salas recebem crianças na faixa etária entre seis meses a seis anos, diagnosticadas com surdez severa à profunda, para dar início ao seu processo de escolarização. Também foram feitas visualizações de programas na TV Pakapaka⁵ e episódios de Dora a Aventureira⁶ e outros disponíveis na internet para as primeiras ideias sobre o formato e temática do programa.

Passei a integrar o grupo neste momento da pré-produção em que as pesquisas sobre a audiência estavam construindo a concepção de espectador pelos produtores e pude anotar as impressões que ficaram principalmente para Sílvio sobre a visita à Educação Infantil.

Com a tarefa de escrever os roteiros do programa, Sílvio percebeu na visita ao INES que as crianças apresentavam uma agitação e diminuição de concentração que o preocupou. Na sala que fez suas observações, as crianças tinham entre dois anos e meio e três anos. Considerou que elas eram bem dispersas, mas supôs que a idade e a ausência dos pais fossem fatores que implicariam neste comportamento. A primeira questão que se colocou foi: como construir um programa para crianças que apresentem este grau de dispersão? Para responder a esta questão, as leituras feitas por Sílvio sobre as crianças e, mais especificamente, sobre a criança surda o tranquilizaram, pois, autores como Goldfeld (2002) consideram que nesta fase as crianças surdas estão ainda num processo cognitivo de construção do seu foco atencional. De acordo com Vygotsky (1989), a palavra torna-se um agente organizador da atividade psíquica e a criança surda não é diferente neste processo, apenas o período mais tardio de aquisição da linguagem pode impor um ritmo diferenciado na regulação atencional. A *“educação da criança surda não é mais ou menos difícil, só é diferente e elas precisam, por vezes, de um pouco mais de tempo e de atenção”*, esta observação de Sílvio era uma questão que mereceria ser pensada no momento que fosse construir os roteiros. Que estratégias utilizar para capturar a atenção da criança surda? Embora considerasse que existam interesses diferenciados para a faixa etária pensada para o programa, pensou em construir roteiros cuja temática fosse interessante para as crianças de oito anos e também para as mais jovens.

Para Dora, que dirigiu apresentadores surdos em dois outros programas (Aula de Libras e Piada Surda), as dificuldades de comunicação apresentadas pelos surdos são de duas naturezas: de um lado os ouvintes que possuem uma atitude protecionista ou preconceituosa,

⁵ Pakapaka – canal argentino com programação variada para público infanto-juvenil que opera 24h por dia.

⁶ Dora Aventureira – animação produzida pela Nickelodeon Animation Studios.

simplificando a comunicação e a transmissão de informações e, por outro lado, os próprios surdos que possuem, por vezes, uma postura de resignação diante daquilo que lhes é oferecido. Por este motivo, considerava que o programa infantil devia pensar a criança surda, antes de mais nada, como uma criança e lhe oferecer um programa de qualidade. Embora tenha feito pesquisa em busca de séries para crianças surdas, encontrou poucas produções internacionais e no Brasil nenhuma, demonstrando a carência desta área.

O formato inicial para o programa seria o de uma aula de Libras, considerando que a maioria das crianças surdas que fossem assistir ao programa seriam filhas de pais ouvintes. Mas as crianças ouvintes também poderiam aprender uma nova língua, com a possibilidade de usá-la na escola com algum colega surdo.

Com esta proposta inicial e a partir das leituras e vivências com as crianças surdas no INES, dois projetos foram apresentados por Sílvio para servir de formato para o programa. O primeiro projeto, ainda em 2014, denominado “Aulinha de Libras”, tinha como proposta ensinar de forma lúdica alguns conteúdos básicos de Libras dentro de um universo infanto-juvenil para as crianças na faixa etária de três a oito anos. Neste contexto, Sílvio construiu um projeto a partir da lembrança que tinha de um programa que assistiu com a filha, em que a protagonista, uma menina, dava aulas para suas bonecas e, ao entrar no armário do seu quarto junto com as bonecas, as mesmas se transformavam, ganhando vida e interagiam com sua dona.

A necessidade de contratação de atores para vários personagens, um figurino diversificado, além de gravações em externas (fora do estúdio), requisitaria uma verba maior do que a que estava prevista para o programa. Embora o formato, que trazia elementos do imaginário infantil, tenha agradado a todos, este primeiro projeto tornou-se inviável.

Quadro 5 – Primeiro projeto do programa infantil

TV INES
PROJETO AULINHA DE LIBRAS (nome provisório)
CONCEITO
Programa infantil educativo, com cinco minutos de duração, direcionado a crianças surdas do Ensino Fundamental de três a oito anos de idade.

DESCRIÇÃO RESUMIDA
<p>O programa Aulinha de Libras (nome provisório) vai utilizar elementos do universo infanto-juvenil para ensinar, de forma lúdica, os princípios da Língua Brasileira de Sinais. Serão pequenas histórias, com começo, meio e fim, ambientadas na rotina fictícia da personagem Bella (nome provisório), que estuda no INES e tem como principal companheiro seu cachorro Costelinha (nome provisório), a quem ela propõe desafios ligados ao ensino básico de Libras.</p>
PERSONAGENS
<p>BELLA Adolescente, estudante do INES, que tem como grande sonho tornar-se professora quando crescer. Essa vocação é tão forte que Bella tem um curioso hábito: simular aulas em seu quarto para as bonecas e seu cachorro, como forma de estudar e fixar os conteúdos recebidos em sala de aula.</p> <p>COSTELINHA Curioso e pidão, está sempre atrás de uma recompensa, seja ela um biscoito, um osso ou um passeio. Na imaginação de Bella, Costelinha é o seu principal aluno e alvo dos principais desafios em suas aulas de datilologia e alfabetização. Na prática, Costelinha, um boneco manipulado ou uma pessoa caracterizada, funciona como um assistente de palco, ajudando nas dinâmicas propostas pelo programa.</p>
CENÁRIOS/OBJETOS DE CENA
<p>O QUARTO O quarto de Bella é o cenário principal, onde as ideias dos episódios são propostas/introduzidas ao público. É um típico quarto de menina quase adolescente, com bonecas e decoração de acordo. Aqui e ali, podemos ver inclusive pequenas almofadas coloridas em forma de cubos, com faces alternando letras do alfabeto e sinais das mesmas letras em Libras. O quarto também possui um armário mágico, uma passagem para um outro lugar: o ambiente de aprendizagem.</p>
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
<p>Neste ambiente mágico (estúdio) existem muito poucos elementos, todos eles uma ampliação de itens existentes no quarto. Basicamente, um lado é ocupado por uma parede de cubos (letras do alfabeto e letras correspondentes em Libras) e números. E a outra parede é ocupada por uma versão bem maior do quadro de estudos que aparece bem menor no quarto dela. A ideia desse ambiente de aprendizagem é contar apenas com material a ser usado na parte didática do programa. É ali que Bella irá lançar seus desafios, sejam eles dirigidos a Costelinha, sejam eles dirigidos ao aluno/ telespectador.</p>
CENAS COMPLEMENTARES
<p>Captação de <i>stockshots</i> com as personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na sala de aula (opção chuva lá fora); - Saindo do INES, com opção dia de chuva; - Andando pela rua (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva); - Saindo do prédio (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva); - Entrando no prédio (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva); - Entrando e saindo do elevador (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção molhada em dia de chuva); - Entrando e saindo da porta do apartamento para o corredor do prédio (com e sem uniforme da escola, mais opção molhada em dia de chuva); - Passeando com o cachorro Costelinha (situações variadas, sem esquecer o xixi no poste/árvore).

Para viabilizar o programa, a proposta da gerente da TV INES foi utilizar atores interagindo num cenário real e em outro com animação. A proposta agradou a todos da equipe, além de ser considerada uma inovação dentro da produção audiovisual para o público infantil

surdo. Além disto, de acordo com Arco e Costa (2018), o gênero de desenho animado possui uma intenção dirigida à criança e com grande força simbólica.

A partir destas orientações o roteirista apresentou o segundo projeto em 2015, denominado “Baú do Tito”⁷. Esse projeto manteve a proposta de iniciação em Libras, mas o formato e os temas, de acordo com Sílvia, não seguiram um método muito específico de criação, eles foram progressivamente sendo discutidos com produção TV INES. Os critérios de viabilidade de execução dos desenhos pela equipe de desenhistas/animadores e a possibilidade de serem temas acessíveis às crianças, dentro da faixa etária determinada para o programa, foram os pontos mais importantes para definir cada um dos episódios da série. Os temas foram discutidos com a equipe de produção da TV e só foram apresentados ao INES depois de todas as dificuldades terem sido discutidas e definidas as soluções para cada caso. Desta forma, por eliminação, foram sendo selecionados os temas que apresentavam níveis menores de complexidade, tanto em relação à facilidade de execução para a produção como para os desenhistas/animadores e com relação ao glossário adequado à faixa etária escolhida ou “público-alvo”. Com a aquiescência das duas instituições o projeto do programa infantil seguiu.

A partir do conceito norteador da “descoberta”, de acordo com Sílvia, aproveitar a curiosidade como característica natural das crianças na faixa etária de três a oito anos encontra um campo fértil nos desenhos animados que envolvem o contato com pequenos e grandes animais, plantas e objetos do dia a dia, a partir de uma linguagem atrativa e com uma ambientação colorida. Construído desta maneira, o desenho animado é capaz de contribuir para o despertar da criatividade e imaginação das crianças, levando-as a conhecer a organização de seres vivos, seu modo de ser e viver, lugares e paisagens e fenômenos da natureza. O projeto do “Baú do Tito” convida o espectador a viver aventuras e fazer descobertas passando pelo fundo do mar, o espaço sideral, o formigueiro e a terra dos dinossauros, com muitas emoções e conhecendo sobre estes espaços e seus habitantes. As aventuras despertam sentimentos de medo, alegria, confiança e desconfiança a partir das atitudes dos personagens e da narrativa em cada episódio (FUENZALIDA, 2008).

Na descrição dos personagens existe somente uma indicação de que uma das personagens é surda, mas com expectativas futuras de ser professora. O menino é curioso, guloso, medroso. As características apontadas para as personagens demonstram um olhar descolado dos preconceitos que estão presentes no social com relação ao surdo e à surdez e em

⁷ Site. [www. http://tvINES.org.br/?page_id=17178](http://tvINES.org.br/?page_id=17178)

seu lugar aparecem a riqueza de emoções e características desta fase de idade para qualquer criança. O foco na surdez, na língua de sinais ou na oralização, tão presentes em outros materiais veiculados na televisão, não estão presentes nos episódios, apontando para as concepções dos produtores sobre o seu público, isto é, focando mais na infância do que na deficiência. Além destes elementos, já estão presentes alguns elementos mais visíveis de endereçamento, tais como, “a construção de um quarto típico para um pré-adolescente” e o “aprendizado com altas doses de entretenimento, tudo muito lúdico e bem-humorado, a serviço do público infantil”.

Podemos considerar que o programa contempla a questão de gênero quando trabalha com um menino e uma menina como personagens.

Quadro 6 – Segundo projeto para o programa

TV INES
PROJETO BAÚ DO TITO (nome provisório)
CONCEITO Programa infantil educativo, com cinco minutos de duração, direcionado a crianças surdas do Ensino Fundamental, de três a oito anos de idade.
DESCRIÇÃO RESUMIDA O “Baú do Tito” (nome provisório) utiliza elementos do universo infanto-juvenil e muita animação para ensinar, de forma lúdica, os princípios da Língua Brasileira de Sinais. No programa, duas personagens vivem diversas aventuras em ambiente virtual. São elas: a menina Tuca e o parceiro dela, Tito, amigo imaginário que mora em um baú de brinquedos.
PERSONAGENS TUCA Pré-adolescente, surda, quer ser professora quando crescer. Sonhadora e estudiosa, tem um amigo imaginário no baú de seu quarto que participa com ela de várias aventuras temáticas em diversos ambientes virtuais. TITO Curioso, inteligente, guloso, medroso, arteiro, gaiato... Tito é o amigo imaginário de Tuca, que funciona como guia em todas as aventuras virtuais dentro do baú – um lugar pequeno por fora mas infinito por dentro.
CENÁRIOS/OBJETOS DE CENA O QUARTO O quarto de Tuca é o cenário principal, onde as ideias dos episódios são propostas/introduzidas ao público. É um típico quarto de menina quase adolescente, com bonecas e decoração de acordo. Aqui e ali, podemos ver inclusive pequenas almofadas coloridas em forma de cubos, com faces alternando letras do alfabeto e sinais das mesmas letras em Libras. O quarto também possui um baú mágico, uma passagem para um outro lugar: o ambiente de aprendizagem.
AMBIENTE VIRTUAL No ambiente mágico do “Baú do Tito” a animação abre um universo de possibilidades, tanto visuais quanto dramáticas. Dentro do baú, estão o fundo do mar, a terra no período Jurássico, a fazenda de Tito, a temível selva etc. A ideia desse ambiente totalmente virtual é criar condições para um aprendizado com altas doses de entretenimento, através da interação entre os atores e as animações. Tudo muito lúdico e bem-humorado, a serviço do público infantil.

A intenção inicial dos produtores era de uma série com 13 episódios com temas independentes. No entanto, por questões financeiras e mudanças na política institucional tanto

do INES quanto da ACERP, em meio ao processo de produção, houve um redirecionamento do programa. Ficaram somente os episódios iniciais que já estavam sendo trabalhados pela equipe. Seguem abaixo as temáticas e sinopses dos episódios que foram enviados por *e-mail* pelo roteirista para conhecimento da equipe. Marcados com “*” os programas que foram produzidos e fizeram parte da série.

Quadro 7 – Sinopses produzidas pelo roteirista para equipe do programa

Programa – Episódios	Sinopse
O Corpo Humano *	Primeiro episódio da série, Tito faz a lição de sua casa, desenhando o Corpo Humano. Seria um dia como outro na rotina do menino, mas ele tem uma grata surpresa que vai transformar sua vida... A grande aventura começa.
Dinossauro *	Tuca leva Tito a uma aventura no tempo dos dinossauros! E você vai conhecer alguns dos principais grupos desses grandes animais que um dia reinaram sobre a terra.
O Mar *	Tito e Tuca mergulham de cabeça numa aventura submarina. E descobrem curiosidades sobre os seres do mar. Tudo isso dentro de um baú que é pequeno por fora, mas grande por dentro!
Sistema Solar *	Tito embarca com sua amiga imaginária, Tuca, numa aventura interplanetária. Nossos heróis viajam desde o Sol até o planeta afastado do Sistema Solar, Netuno, descobrindo algumas curiosidades sobre os corpos celestes mais próximos da Terra.
Formigas *	Quem roubou os biscoitos de Tito? Para desvendar esse mistério, Tito e Tuca fazem uma reveladora excursão, investigando a sociedade das formigas. Como elas se multiplicam? Se organizam? E como mantêm suas colônias?
Animais Domésticos	A viagem de férias para uma fazenda vai dar oportunidade para os personagens conviverem com alguns animais domésticos.
Cores	Neste episódio, Tuca, a amiga mais arteira do Brasil, mostra seu talento para as artes. Ela mostra a Tito como as cores primárias, combinadas, dão origem a novas cores.
Animais Selvagens	Tuca faz papel de guia para Tito em safári fotográfico virtual pelo mundo selvagem. E a dupla conhece bem de pertinho diversos animais do mundo inteiro, dentro de um baú que é pequeno por fora e grande por dentro!
Lendas 1	O Brasil é um território fértil de mitos e lendas criados pelo nosso povo. E Tuca convida Tito a conhecer personagens que habitam esse imaginário coletivo, que tem origens indígenas, africanas e europeias.
Lendas 2	Neste episódio, Tuca convida Tito a conhecer personagens criadas pelo povo brasileiro que povoam as lendas de nosso país. Mas Tito precisa tomar cuidado com possíveis surpresas que podem surgir até o final dessa aventura!
Brinquedos	Tuca mostra a Tito que os brinquedos esquecidos ou pouco utilizados pelas crianças podem ser uma ótima alternativa contra o tédio. E um dia que tinha tudo para ser monótono se torna dia de festa no Baú.
Família	Tito acorda no meio da noite por causa das misteriosas luzes que saem pelas frestas de seu baú. E qual é a grande surpresa de Tuca dessa vez? Uma festa de família! A amiga imaginária de Tito, quem diria, tem uma família imaginária inteira.

Férias	Tuca é acordada por um terremoto em seu quarto imaginário! Tremor de terra no Brasil? Não! É só Tito comemorando a chegada das férias! E Tuca leva Tito para um passeio virtual e radical... Tudo para ajudá-lo a planejar suas férias de verdade.
--------	--

Na sinopse dos episódios, já encontramos pistas das intenções dos produtores sobre a estrutura e narrativa do programa e a visão que possuíam sobre o espectador. No primeiro episódio, eles se referem a uma grata surpresa que vai quebrar a rotina do personagem, indicando que já existe um mistério que levará o espectador a uma descoberta, a um estranhamento. Portanto, sua atenção e capacidade imaginativa serão mobilizadas para entrar num mundo de aventuras e o primeiro lhe é muito familiar – o corpo humano.

No segundo episódio, conhecendo um pouco dos personagens, o convite é para que os espectadores possam viver uma aventura que começa com os animais que todas as crianças e adultos possuem um certo fascínio – os dinossauros.

O terceiro episódio reforça a ideia do baú como um portal, no qual o espectador irá conhecer o fundo do mar e seus habitantes, além de descobrir curiosidades sobre algumas espécies. Uma mistura de entretenimento e informação.

No quarto episódio mantém-se a ideia de que o baú é um lugar de aventura e para conhecer os corpos celestes, principalmente os que os espectadores podem visualizar no seu dia a dia como a Lua e Sol (próximos da Terra), irão acompanhar mais uma aventura.

No quinto e último episódio da série existe um enigma a ser desvendado e o espectador é levado, junto com o personagem, a descobrir quem roubou os biscoitos. Aqui temos uma proposta que busca a atenção e a curiosidade do espectador, estimulando sua capacidade de ir levantando hipóteses com o desenrolar da história.

Esses elementos apontam para uma suposição de um espectador ativo e buscam trabalhar com esquemas lúdicos, entretenimento, aspectos cognitivos e afetivos da audiência, como possibilidades de desenvolver aprendizagens significativas para o seu dia a dia (OROZCO, 2012). Considera, portanto, o espectador infantil (surdo e ouvinte) como um ser social que vive em constante relação com o ambiente.

A ausência do adulto nos episódios também segue uma tendência dos programas infantis atuais, demonstrando a capacidade que as crianças possuem de resolução de problemas a partir dos seus recursos cognitivos e psicológicos, permitindo ao espectador uma identificação e empoderamento (FUENZALIDA, 2015 e 2012).

Nas conversas com Sílvio e Dora, me pareceu que estes elementos tão importantes da construção da narrativa do programa faziam parte do que Ellsworth (2001) chama de aspectos

inconscientes dos produtores, pois ao serem questionados lhes parecia óbvio o que estavam construindo. Considerei que todos esses elementos também estavam contidos na frase que ouvi em vários momentos da minha estada no campo, “*a criança surda é uma criança como todas as outras, ela só não ouve*”. Penso que esta frase pode ser lida de várias maneiras, como negacionismo ou protecionismo. No entanto, acompanhando a produção, considerei que o sentido desta frase estava mais relacionado à intenção de construir para o programa uma narrativa sem as dicotomias, língua de sinais e oralização, surdo e ouvinte, disputas tão frequentes no campo da surdez. O que se buscava com o “Baú do Tito” eram representações sobre a surdez e a criança surda diferentes do estigma da deficiência.

5.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PROGRAMA

Neste item vamos conhecer as escolhas estéticas dos diretores e roteirista para a construção do endereçamento do programa.

A primeira reunião que participei com a equipe de produção, depois da minha entrada oficial como pesquisadora na ACERP, foi na etapa da pré-produção. Foi possível perceber que existia um entusiasmo pelo ineditismo do trabalho a ser realizado, mas também uma preocupação com a construção de um programa que colocasse a criança surda longe de uma representação de “coitadinha” ou de alguém que precisa ser “consertada” no seu defeito físico. Embora a equipe fosse bastante experiente, a especificidade da audiência, crianças surdas, trazia um enorme desafio. Esta reunião marcava o início efetivo do programa, com a tomada de decisões sobre o seu formato, como seriam selecionados os atores, a leitura de pelo menos um roteiro, entre outras questões.

Estavam presentes Aline, Dora, Sílvio e Rita, mas não tínhamos a presença de nenhum apresentador surdo que, de alguma maneira, representaria a audiência, embora adulto. A ausência deste profissional foi justificada por Aline, comunicando que os mesmos estavam envolvidos em gravações em estúdio ou externas de outros programas. Embora a fala fosse de desconforto e desculpas pela ausência do profissional surdo num momento importante do início de produção, me pareceu não ter existido nenhuma estratégia para que ele pudesse estar ali. Será que a dinâmica e tempo da televisão podem de fato justificar uma ausência de alguém que teria lugar de fala para as decisões que seriam tomadas ali? Me questionei.

Ficou confirmado, nesta reunião, que o programa teria a duração de cinco minutos. Estariam incluídos neste tempo a abertura e um *quiz* com os principais sinais do episódio, pois o programa se utilizaria de um esquema lúdico e de entretenimento para disponibilizar para as

crianças surdas e ouvintes um vocabulário inicial de língua de sinais. Importante lembrar, de acordo com Sílvio, que o espectador surdo na faixa etária pretendida ainda está em fase de aquisição das duas línguas: portuguesa e/ou de sinais. A partir desta definição, Sílvio, que havia construído alguns roteiros com um tempo médio de 13 minutos, precisaria adequar o conteúdo de maneira a não prejudicar a estrutura do humor e do lúdico que estava proposta nos episódios.

Além disto, seria necessário decidir qual o vocabulário mais adequado, pensando que este seria traduzido para Libras e existem vocábulos da língua portuguesa que não possuem, ainda, uma representação em sinais. Decidiu-se que o episódio dos Dinossauros seria o programa piloto e uma leitura feita durante a reunião deu a exata noção do que significaria trabalhar com duas línguas de modalidades diferentes, buscando adequar o vocabulário para a faixa etária da audiência. Me pareceu que não seria simples, principalmente porque exigiria tempo.

O outro ponto desta reunião foi sobre os atores. De acordo com Sílvio, para a idade pensada para a audiência o ideal seria ter atores com a mesma faixa de idade ou próximo a ela. Novamente esbarramos na língua, pois crianças surdas nesta idade ainda não possuem uma fluência na língua de sinais, além das exigências legais para se ter crianças tão pequenas em estúdio. Tudo isto exigiria mais tempo.

Apesar das dificuldades que poderiam surgir, a equipe levou em conta que os atores deveriam ser crianças surdas, alunos do INES, portanto não profissionais, mas com idade mais avançada e a caracterização daria conta de imprimir no vídeo uma imagem mais ou menos compatível com crianças de oito anos. Além disto, segundo Sílvio, “*tudo em televisão é ficção*”, até mesmo a idade de um ator, “*a caracterização faz a adequação necessária*”.

Para esta escolha, seria feita uma divulgação ou uma indicação direta dentro do instituto e depois a realização de testes para selecionar os atores. Esta opção aponta para a intenção dos produtores em oferecer ao espectador uma naturalidade dos personagens na construção, apresentação dos diálogos, além de contribuir para uma identificação entre espectador e personagens. Esta proposta corrobora a visão mais atual sobre os programas infantis onde a criança é protagonista (FUENZALIDA, 2015; ANDERSON, 2015). O tempo para seleção de atores com estas características poderia atrasar o início dos trabalhos, a não ser que houvesse a coincidência de se ter crianças com a idade desejada.

Como as crianças selecionadas não teriam experiência de representação e nem de televisão, a sugestão foi a contratação de um profissional surdo que pudesse ser o preparador corporal, ajudando-as na montagem dos personagens e ensaios para as gravações.

Para a vinheta do programa, várias ideias foram levantadas: mostrar parte do cenário

e dos atores, utilizar somente o amigo imaginário, mostrar algumas animações com as crianças interagindo...Tudo ainda por ser decidido.

Sílvio batizou os personagens provisoriamente de Tito e Tuca, com a ideia de fazer auditivamente uma brincadeira com os nomes. No entanto, a equipe considerou que este tipo de estratégia estaria muito mais endereçada para a criança ouvinte do que para a criança surda. Precisaríamos de outro nome para um dos personagens. Em alguns momentos, os produtores, ao considerarem a criança surda apenas como uma criança, ignoraram, de forma inconsciente, suas especificidades e a possibilidade de incluir elementos da cultura surda que ajudariam o espectador na sua construção de identidade. Estes são pequenos equívocos que fazem a diferença.

Com um olhar para a especificidade linguística, Dora considerava que em função da característica visoespacial da língua de sinais, seria preciso pensar na dinâmica de gravação em estúdio. Era necessário ter um olhar especial para os planos, enquadramentos e sequências, já que os personagens iriam conversar em língua de sinais e teriam, ainda, as marcações para a introdução das animações que não poderiam interferir na visualização da Libras. Adaptações técnicas necessárias quando se produz um material audiovisual com surdos e para uma audiência surda. De acordo com Cruz (2018), a língua de sinais é um marcador cultural importante numa obra audiovisual endereçada ao espectador surdo.

Ficou combinado na equipe que, para os testes, após a indicação dos alunos pelo INES, estariam presentes na seleção um intérprete, a diretora do programa e um preparador corporal surdo que já deveria estar contratado. Seria preciso, também, buscar vozes para os personagens e pensar na trilha sonora do programa que seguiria a proposta de ser bilíngue. Reduzir o roteiro foi a questão que deixou Sílvio mais preocupado, pois ele temia uma redução grande a ponto de os episódios ficarem descaracterizados dos elementos da história.

Sem o profissional surdo nesta reunião, em alguns momentos fui consultada. Como no caso do nome dos personagens, em que falei um pouco mais sobre a criança surda e as possibilidades de compreensão de conteúdo do roteiro que lemos. Encontrei-me numa situação difícil de participação, pois, não queria que me olhassem como a pessoa que pudesse falar pelo surdo. Era importante garantir este espaço dentro da produção. Procurei dar minha opinião, mas pontuando a importância do surdo na equipe.

5.2.1 A chegada do preparador corporal surdo

Paulo, com 66 anos, é surdo profundo, oralizado, fluente em língua de sinais e tem

domínio da língua portuguesa escrita. Sua formação inicial é de técnico em design e atua em teatro desde 1989 como ator e dando curso de teatro para atores surdos, com a linguagem da máscara teatral. Vindo de uma experiência eminentemente de teatro, Paulo também teve algumas experiências em televisão, quando participou como ator no programa da TV Brasil “*Vejo Vozes*”, em 1990. Foi diretor em 2015, ao transformar uma peça que encenou com os alunos do INES em um interprograma da TV INES, denominado “*Louca Olimpíada*”, com um viés humorístico. O programa explorava a pantomima com uma rica linguagem de gestos, expressões corporais e da língua de sinais e abrangia, com humor, diferentes modalidades de esportes presentes nas olimpíadas. Paulo ficou muito interessado pelo projeto, mas deixou claro para a equipe que sua preocupação maior seria preparar cenicamente as crianças para representação do texto, portanto, as questões que envolvessem posicionamento de câmera e planos teriam que ficar a cargo da equipe da TV. Enfatizou que era a primeira vez que trabalhava com crianças, o que seria para ele um grande aprendizado. É importante destacar o respeito e a credibilidade que Paulo possui da comunidade surda com relação ao seu trabalho e, sem dúvida, tê-lo na equipe era mais uma garantia de proximidade do programa com a comunidade.

5.2.2 A participação dos intérpretes

A participação dos intérpretes integralmente nos momentos da produção faz parte da rotina de trabalho da TV INES. Como já abordamos, este é um espaço onde duas línguas circulam o tempo todo. No entanto, com a maioria de profissionais ouvintes não fluentes na língua de sinais, a presença do intérprete se fazia necessária também em encontros informais na sala de produção e em reuniões de equipe, mas sua participação era efetiva nas traduções dos roteiros, ensaios, gravações, edição, sonorização.

5.2.3 Os testes

Com mais ou menos um mês da primeira reunião, o INES fez a indicação de cinco crianças para o teste do programa e a equipe do programa convocou mais uma, por ser filho de um funcionário da TV e aluno da Educação Infantil do INES. Os testes com as crianças foram marcados no mesmo dia e com uma hora de intervalo entre eles. Sílvio explicava rapidamente o contexto da cena para as crianças e, em seguida, o teste era realizado. De acordo com Dora, seria observada a desenvoltura da criança diante das câmeras, a sua fluência em Libras e a

imagem no vídeo, já que se deseja caracterizar o personagem com uma idade próxima à da audiência pretendida.

O teste foi realizado no estúdio na própria TV INES. A diretora ficou no *switcher* para observar as crianças. No estúdio, o preparador corporal utilizou uma cena do episódio *Dinossauro*, mas sem um rigor exato do texto. Já que a maioria das crianças não sabia ler, a explicação da cena foi feita através da língua de sinais e algumas expressões corporais. Paulo buscou uma informalidade na cena para que os candidatos ficassem mais à vontade.

Utilizamos as iniciais dos nomes dos alunos para identificar os que participaram do teste. O primeiro foi F., filho do funcionário da TV INES com seis anos. Filho de pais surdos, F. é portador da síndrome de Waardenburg, caracterizada por uma desordem auditiva pigmentária. Se comunica em Libras e muito pouco em língua oral e ainda não é alfabetizado. O menino não estranhou o estúdio, pois já havia andado por ali com seu pai. O preparador corporal passa rapidamente o texto e começa o ensaio. Inicialmente F. ficou com um pouco de timidez, mas aos poucos foi se soltando. O segundo teste foi o de M., que com 16 anos já possui uma certa intimidade com a câmera, pois foi entrevistada para dois programas da TV INES. M. é filha de pais ouvintes, fluente em Libras e possui bom conhecimento do português, tanto oral quanto escrito. Fez o teste com bastante naturalidade. Segundo a diretora, M. imprime no vídeo uma imagem de criança em torno dos 10 ou 11 anos.

O terceiro foi E., um menino com 15 anos. Já havia participado de uma oficina de teatro no INES e da gravação de uma peça para a própria TV INES. Embora seu teste tenha sido considerado ótimo, a diretora aponta para o fato dele já possuir características de um menino mais velho do que o desejado (início de barba, pomo de adão mais proeminente e uma altura inadequada para o que era desejado). O quarto foi também um menino de 12 anos, C., mas que tinha uma altura que poderia ser considerada como 9 ou 10 anos. Bastante tímido no começo, mas depois foi se soltando. Como ele estava com a irmã que era mais nova e ouvinte, a diretora resolveu experimentar o que havia sido conversado na reunião: usar uma criança ouvinte com conhecimento de Libras. Este movimento provocou em Paulo um certo incômodo, ao que ele questionou: “*mas e a identidade surda? Ela é ouvinte, tem que respeitar a identidade surda*”. Aqui novamente temos o ritmo e o tempo da televisão buscando caminho para otimizar os trabalhos. Embora uma criança ouvinte, irmã de um surdo, possa ser considerada como integrante da comunidade surda, neste caso não se desejava a velha máxima de “que tudo em TV é de mentira”.

A última criança foi um menino de 12 anos, P., porém ele possuía uma altura inadequada para o perfil que se desejava e parecia ter algum tipo de distúrbio de conduta. Entrou

no estúdio, interagiu um pouco com S., mas logo ficou nervoso e quis sair. S. achou que não deveria insistir e o teste praticamente não aconteceu.

Após os testes, M. foi escolhida como um dos atores para o programa. Embora já tivesse 16 anos, a sua imagem no vídeo foi considerada de uma criança dentro da faixa de 10 ou 11 anos. Possui um bom nível de proficiência nas duas línguas, português e Libras, o que seria ótimo para a leitura e compreensão dos roteiros. Para o menino, no entanto, a diretora considerou que precisaria de mais testes para ampliar o leque de escolhas.

Este novo teste foi marcado no auditório do INES e foi avisado aos pais das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I dias e horários. M. e o preparador corporal iriam passar a cena com os candidatos. Foram colocados alguns objetos (como mesa, cadeira, um dinossauro de brinquedo) no palco para ajudar na representação. No primeiro dia, apenas duas crianças fizeram o teste: um menino e uma menina de oito anos. Embora tímidos no início, de acordo com a diretora, fizeram uma boa interpretação e possuíam uma boa fluência em Libras. Com relação à imagem no vídeo, os testes foram filmados e seriam avaliados na TV, já que não tínhamos um *suiter* no auditório do INES. No segundo dia foram cinco crianças, e S. explicou a todos conjuntamente o objetivo do teste. Eles deveriam ficar atentos às expressões corporais e faciais e, diferente do que aconteceu no teste na TV INES, as crianças puderam ver o teste dos colegas e isso contribuiu para uma fluidez e naturalidade nas representações.

As crianças eram do Ensino Fundamental I, turno da manhã, com idades em torno de 9 e 10 anos. As mães puderam assistir aos testes e o comentário entre elas era que o projeto parecia muito interessante, mas acharam o processo muito cansativo pelo número de repetições, além da dificuldade do retorno para casa no final da tarde (a maioria morava em outro município).

No teste havia ambos os sexos, já que, de acordo com a diretora, se fossem duas meninas ou dois meninos seria necessário apenas adequar os personagens. Como os atores não tinham como pré-requisito ter experiência na área, o desempenho natural iria de alguma forma determinar a escolha, embora o ideal fosse um menino e uma menina, pois assim os dois sexos estariam representados no programa.

A diretora marcou uma reunião com a equipe para a definição da criança que iria fazer o Tito. Ela preferiu iniciar pelo teste dos meninos e separou dois que atendiam aos critérios pensados: imagem no vídeo, boa expressão em Libras e corporal. Depois assistiu ao vídeo das meninas e acabou optando pelos meninos. Neste momento, a contratação dependeria do aceite dos pais e o compromisso de comparecer regularmente aos ensaios e gravações.

Tivemos um intervalo de um mês em que a produção contatou o pai de um dos meninos

que não ficou devido à carga horária dos ensaios. Então o segundo menino foi chamado e o contrato assinado com os pais. Assim, tanto a menina quanto o menino receberiam uma verba pelo trabalho e, neste mesmo momento, também ficou regularizada a assinatura do contrato e a remuneração de Paulo.

Durante os testes, foi observado pela equipe a diversidade de características das crianças, reafirmando a ideia de que quando falamos de criança surda não significa uma categoria homogênea. Com relação ao domínio da língua, observou-se que cada criança estava num estágio, independentemente de ser mais ou menos da mesma faixa etária. Confirmando que a aquisição da língua nas crianças/adolescentes surdos está muito mais relacionada com as experiências, tipo de surdez e idade de diagnóstico do que com a idade cronológica. Neste sentido, o programa propiciará um *input* da língua de sinais principalmente para as crianças filhas de pais ouvintes, criando momentos de sensibilização e aprendizado da língua

5.2.4 Quem são os atores?

Como já mencionamos, não existe o surdo e sim surdos, que por fatores sociais, econômicos, familiares, tipo de surdez, idade de diagnóstico terão características bem diferenciadas e o momento da seleção do elenco também foi um momento de observarmos um pouco mais estas diferenças. Eles seriam a audiência do programa.

Com a escolha de Lúcio para ser o Tito, a equipe estava completa. Lúcio tinha 13 anos e estava na 3ª série do Ensino Fundamental e apresentava uma surdez profunda e não fazia uso de aparelho de amplificação sonora, pelo menos na TV INES. Sua fluência em língua de sinais é adequada para a sua idade, possui alguma oralização e faz leitura labial, mas na leitura e escrita do português apresenta dificuldades. Lúcio é filho temporão de uma família com duas irmãs e pais ouvintes, que ainda estavam aprendendo Libras para uma comunicação mais efetiva com ele.

Elas o tratam como se fosse o bebê da família. Pela sua estatura, Lúcio parece de fato ser bem mais novo, entre sete ou oito anos. Não demorou muito para que todos tivessem um enorme carinho por ele. Nunca tinha feito nenhum trabalho semelhante ao que iria desenvolver, nem na escola.

Maria tinha 16 anos e estava no 9º ano. Filha mais velha de uma família com pai, mãe e um irmão ouvintes que conhecem Libras, mas conversam com ela muito mais em português. De causa desconhecida, sua surdez é do tipo neurossensorial profunda. Estudou desde o maternal até a 5ª série numa escola regular. Fez uso de aparelho de amplificação sonora e terapia

fonoaudiológica e, aos 9 anos, realizou a cirurgia do implante coclear. Entrou para o INES com 13 anos na 6ª série. Esse foi seu primeiro contato com outros surdos e de modo mais efetivo com a Libras. Este contato com outros surdos fez com que Maria não usasse mais o implante como deveria. Existe, dentro do grupo de surdos, uma resistência ao implante coclear e uma discriminação por quem opta por utilizá-lo, uma boa parte da comunidade surda considera o implante uma ameaça à cultura surda e à língua de sinais. Por este motivo Maria passou a usá-lo somente em casa. Pela sua desenvoltura diante das câmeras, Maria já havia participado de dois outros programas (de entrevista) na TV INES.

Podemos considerar que Maria é de fato uma menina bilíngue, pois tem uma boa proficiência em Libras e no português oral e escrito. Embora estando na mesma escola, Lúcio e Maria se conheciam apenas de vista.

A composição dos surdos que estariam envolvidos no programa ficou diversa e isto acabou se revelando um ponto interessante nos trabalhos: Paulo, mais velho, fez parte dos diferentes momentos da transformação educacional para a pessoa surda. Maria, embora bem mais jovem, conhece bem a história e a luta da sua comunidade, a entrada no INES a fez se reconhecer como surda e ter consciência da luta desta comunidade. Lúcio, mais jovem, não tem conhecimento de toda esta história, está ainda num movimento de se entender neste lugar, superprotegido pela família, da construção dessa identidade, mas o trabalho lhe trouxe muitos ganhos.

Foram eles que a partir do roteiro em português que adicionaram elementos da cultura surda tanto na narrativa como na representação.

5.2.5 Início dos ensaios

A primeira reunião com os atores foi de apresentações (cada um dizendo seu nome em português e em seguida o sinal) e explicações para Lúcio e Maria sobre a proposta do programa e como seria a rotina de trabalho.

A partir da escolha dos atores, houve uma mudança nos personagens. Maria passou a ser a amiga imaginária Tuca (ela parecia um pouco mais velha que o menino e a ideia do menor imitar o maior foi colocada em prática por Sílvio) e Lúcio seria Tito. O roteiro do Dinossauro foi distribuído para todos, seria o episódio piloto.

Lúcio, ao ver o roteiro em português, deu uma leve coçadinha na cabeça, olhou para Paulo como que pedindo ajuda e sinalizou: “*tudo em português?*” Tanto o português oral como escrito são considerados como a segunda língua do surdo e, portanto, para alguns

representa uma grande dificuldade.

Paulo percebeu o constrangimento do menino e começou, em Libras, a explicar o que eram aqueles papéis e como seriam os ensaios.

Fiquei na dúvida se Lúcio estava entendendo o que se passava ali e qual seria o seu trabalho, mas ele parecia atento ao que Paulo falava. Por estarmos numa sala bem pequena e com tanta gente, as conversas paralelas em alguns momentos dispersavam Lúcio, daí a minha dúvida sobre seu entendimento do que Paulo lhe explicava.

Foi nesta reunião que, ao conversarmos sobre os personagens, surgiu a ideia de que eles tivessem alguma característica que os marcassem. Para esta escolha, Sílvio esclareceu mais uma vez que Tito é um menino que vive da escola para casa e tem poucos amigos. Por este motivo surge a amiga imaginária, muito sapeca e que vai tirar Tito da sua zona de conforto, fazendo com que ele viva muitas aventuras. O sentido de amiga imaginária teve que ser esclarecido para os dois atores. Sílvio então diz que este termo se refere a alguém que somente o Tito poderia ver, uma amiga que saiu da sua imaginação. Levou um tempinho, mas os dois compreenderam que ela não era de verdade.

Dora complementou dizendo que Tito está sempre desconfiando das propostas da amiga imaginária e pergunta então a Lúcio como ele faria uma cara de desconfiado – ele levanta uma das sobrancelhas (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Criação de uma expressão de Tito



Fonte: arquivo pessoal da autora

Todos acharam que esta poderia ser uma expressão usada no decorrer dos programas quando a amiga de Tito lhe convidasse para as aventuras. Também nasceu daí o batismo em sinais de Tito, seria o dedo indicador flexionado fazendo junto à sobrancelha o movimento da subida.

Maria sugere que o seu sinal na vida real com uma expressão bem travessa possa ser

a característica da amiga imaginária. Todos consideram que pode ser um gesto interessante, uma mania da Tuca cada vez que estiver pensando em aprontar algo. O movimento é o dedilhar dos quatro dedos na bochecha (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Criação do sinal da Bel



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse momento de criação foi muito interessante para todo o grupo. Como este movimento também podia indicar a letra B na datilologia, o nome Bel foi cogitado e aceito por todo grupo para a amiga imaginária. Tuca passou a chamar-se Bel. Faltava criar o sinal para o programa.

Esta atividade representa de maneira bastante realística uma característica de pertencimento e participação na comunidade surda, o batismo em língua de sinais. Todos na comunidade surda possuem um sinal que será a sua identificação dentro do grupo. Esta escolha, para surdos ou ouvintes, deve ser designada por um surdo que ao observar uma característica física ou comportamental, que é da natureza da pessoa, a batiza como uma marca pessoal (CRUZ, 2018). Considerei este como um dos elementos culturais da comunidade surda no endereçamento e que estará no texto quando Tito for nomear a amiga imaginária no primeiro episódio.

Neste mesmo dia, dentro desta reunião, mais um desconforto com relação ao entendimento do que significa ser “igual a”, isto é, não podemos tratar da mesma forma momentos diferentes e com pessoas diferentes. Dora orientou Paulo que a dinâmica de ensaios deveria seguir as seguintes etapas de: passar o texto com o apresentador surdo para as adaptações necessárias, fazer os ensaios com as crianças e por último todo o processo de gravação. No entanto, Lúcio não possuía ainda o domínio do português de forma que pudesse simplesmente pegar o roteiro e ler. Por este motivo, Paulo considerou que não fazia muito sentido ficar só passando o texto em português. Era preciso fazer ajustes, ensaiando de uma

forma mais global. Paulo rebateu a fala da diretora com o apoio da intérprete e, neste momento, também corroborei a proposta a partir da solicitação do grupo sobre minha opinião.

Para estes atores, o processo de produção deveria utilizar estratégias diferentes das que são realizadas para os outros programas da TV INES. A produção de material audiovisual bilíngue exigiu que os produtores, ao longo desses dois anos, fossem ajustando a dinâmica de produção de uma TV convencional para uma dinâmica que contemplasse a formulação de conteúdos acessíveis (Fig. 1). De acordo com Siqueira (2015, p. 83):

...os processos se ampliaram, ganharam novas roupagens, elementos ressignificados, técnicas aprimoradas e densidade. E as rotinas incorporaram elementos que são característicos da cultura surda e sua linguagem.

No entanto, este novo programa, com suas características e atores envolvidos, precisaria que mais uma vez a dinâmica de produção fosse modificada em algumas etapas.

Figura 1 – Imagem do fluxograma de produção dos programas



Fonte: TV INES

A dificuldade, principalmente de Lúcio, com o português requeria mudanças neste fluxograma. No item 4, para apreensão e memorização do texto, seria necessário produzir um roteiro gravado em Libras para que os atores pudessem estudá-lo em casa e não haveria necessidade do TP em Libras usado normalmente no momento da gravação. Além disto, o *storyboard* junto com roteiro complementaria a visualização das cenas e compreensão por parte dos atores do contexto, já que as gravações para inserção na animação seriam realizadas com *chroma key*.

A diretora insistiu no texto, pois considerava que o programa só iria funcionar se fosse entendido pelo surdo, referindo-se aos espectadores. Paulo diz que entende a posição

da diretora, mas considerava que se os atores vivenciassem mais o texto poderiam, em casa, também ensaiar com os pais e com isto as falas seriam mais bem incorporadas.

Sílvio descreve para os atores as características dos personagens para que os atores compreendam o contexto.

O amigo imaginário surge no dia que Tito chega em casa e vai fazer o seu dever sobre o corpo humano. Ao desenhar o corpo no papel, dentro do baú, a Bel começa a se movimentar e aparece para ele. Bel é muito levada, não é muito correta, é gulosa e tem um monte de “defeitos”. É bastante agitada e bagunceira. Bel na verdade é uma criação de Tito e, sendo assim, ela tem características que o Tito, que é tímido e mais quietinho, gostaria de ter. Ele espera ser assim um dia... Bel é o outro lado do Tito. Apenas Tito pode ver a amiga. Bel gosta muito de Tito, diz o roteirista, ela vai estar sempre incentivando o menino a viver aventuras, pois ela sabe que ele é muito sozinho (Sílvio).

Toda discussão sobre o uso da língua portuguesa me levou a um questionamento ao final deste dia: o quanto a equipe da TV como um todo, depois de mais de dois anos de trabalho com surdos, compreende a dificuldade da língua portuguesa para eles, não importando a idade que tenham. Os ouvintes, na sua grande maioria, “se viram em língua de sinais”, o intérprete está sempre presente nos momentos de interação. E quanto ao surdo? A exigência da língua portuguesa é mais efetiva, pois como âncoras dos programas a quantidade de conteúdo que, muitas vezes era nova para eles, solicita um conhecimento não apenas do português, mas também do conteúdo em pauta. O ambiente ainda é bastante hegemônico, pois existe um predomínio da língua portuguesa em diferentes espaços. Percebi certo desconforto quando Paulo propôs uma dinâmica diferente para o trabalho com os atores. A diretora e o preparador corporal possuem formações diferentes e pertencem e vivenciam mundos diferentes. Este de fato foi um dos desafios dessa produção.

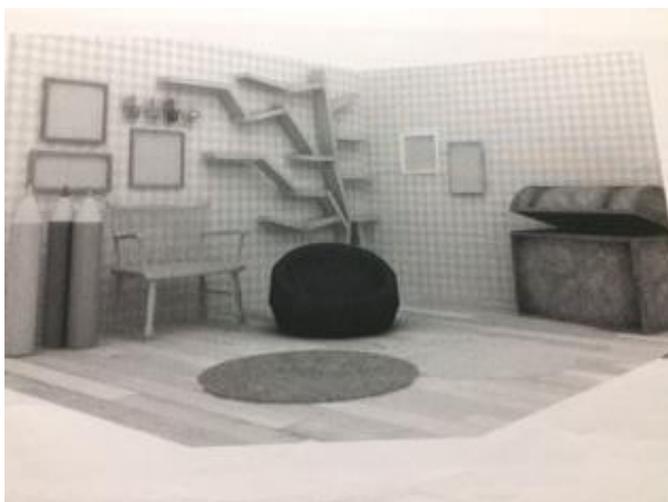
5.2.6 Os cenários real e de animação

Em reunião com a cenógrafa, a direção passou os conceitos do programa e as características do Tito, dono do quarto. Ela havia pensado inicialmente em uma mobília composta por cama, um armário, brinquedos e almofadas que estariam pelo chão, mas em função do tamanho do estúdio e do baú, elemento principal, isto não foi possível. A ideia então ficou de um quarto em que Tito possa estudar e brincar. Em função da idade e de ser uma criança surda, a visualização era um ponto muito significativo na construção deste ambiente. A diretora, então, solicita que as paredes do quarto sejam revestidas com um fundo alegre, mas que não chame muita atenção para que os elementos de cena sejam mais

interessantes. Queria uma estante para colocar brinquedos e objetos, mas gostaria de um formado diferente do tradicional. Pensou em um pequeno sofá, onde o menino ao chegar da escola coloque a sua mochila e possa se sentar para ler ou estudar. Um *puf* para que ele possa descansar e ler quando desejar. Tapetes coloridos e apoios quadrados que poderiam servir de mesa para Tito fazer os deveres. Outros objetos deveriam compor o quarto de forma a indicar aos espectadores que aquele quarto era de um menino. Quadros na parede com desenhos que ele teria feito na escola e um quadro com seu nome no alfabeto digital.

Em função do tempo de confecção do material para o cenário, a cenógrafa não demorou a enviar o primeiro esquema do que havia pensado para o quarto do Tito (Figura 2).

Figura 2 – Croqui enviado pela cenógrafa



Fonte: produção da TV INES

Para a diretora e os outros membros da equipe de produção, a base do cenário atendia perfeitamente ao que se pretendia no programa. Ela também chama, a todo momento, atenção sobre o orçamento para fazer o cenário. A cenógrafa garantiu que iria buscar os preços mais acessíveis, mas que permitissem a construção de um cenário bem apropriado para o programa.

A estante em formato de árvore atendeu bem ao que a diretora havia solicitado, ou seja, um local onde ela pudesse colocar os brinquedos, mas que também servisse como um objeto decorativo infantil. Foram vistas as estampas e almofadas que ficariam jogadas no chão. A única mudança solicitada pela diretora foi sobre posição do baú, em função do posicionamento da câmera. Isto tinha que ser observado com cuidado, já que o estúdio era pequeno. O baú também tinha que ser grande o bastante para que coubesse Lúcio e Maria ao mesmo tempo dentro dele.

O momento de ver o estúdio pronto foi um ponto alto desta trajetória. A emoção tomou conta do grupo como um todo. O estúdio mostrava ser um quarto de criança, com os brinquedos à vista e os três objetos do mobiliário ocupavam o estúdio de forma que permitisse a movimentação e a conversa em Libras sem grandes dificuldades. (Fotografia 3).

Fotografia 3 – O cenário real



Fonte: arquivo pessoal da autora

Os pedidos da diretora foram contemplados. No lugar do sofá, um banco de madeira pareceu dar mais leveza para o ambiente e serviu para Tito colocar a sua mochila da escola ou mesmo se sentar para estudar ou ler um livro. A árvore de madeira funcionou muito bem como uma estante lúdica para colocar os objetos de Tito. A cor crua deu destaque aos objetos, que, por sua vez, faziam referência ao brincar e ao estudo (bichos de pelúcia, animais em miniatura, lápis de cor, livros de história e um pequeno globo). O papel de parede alegre, mas com cores suaves, permitia que os desenhos pendurados na parede se sobressaíssem. O adesivo de casinhas colocado sobre o papel de parede fez referência ao brinquedo de montar “O Construtor”. O lápis, em tamanho gigante, traz as cores primárias. O *puf* serviu para diferentes momentos dos episódios. O nome na parede em alfabeto manual dá pista de uma característica de Tito. Os brinquedos ao lado do baú também caracterizam o personagem, uma bola, um avião e os bichos. Os tapetes e almofadas também permitem que Tito se deite ou sente no chão para brincar.

De acordo com Ferreira (2017), a cenografia deve sugerir e não impor, abrindo espaço para a criatividade e imaginação do espectador. Traduz em imagem a mensagem do

roteiro e permite ao ator uma ambientação do seu personagem, organizando seu espaço de atuação. No cenário produzido, os elementos de cena buscavam sugerir ao espectador quem seria o dono daquele quarto. O baú num tamanho desproporcional aos outros objetos funcionou como um elemento de destaque dentro da cena, implicando num significado estético e simbólico do ambiente criado, cuja função o espectador conhecerá somente ao longo dos episódios. O espaço restrito do estúdio exigiu da diretora uma organização do cenário de modo a permitir ângulos de câmera que favorecessem a visualização da Libras.

5.2.7 O cenário da animação

Para conhecer o trabalho de animação, características e propostas da criação para o cenário 2 D do programa, foi realizada uma entrevista com a equipe da LUVA que aceitou o desafio do trabalho com a TV INES.

O contato inicial foi com a diretora da TV INES num festival, e depois de algumas conversas chegou-se ao convite para o trabalho no “Baú do Tito”. Ao conhecerem a proposta do programa, o interesse foi imediato, embora nunca tivessem trabalhado na perspectiva da inclusão. O trabalho teve início a partir dos roteiros, buscando os conceitos dos desenhos com a ideia de que haveria duas crianças reais interagindo com a animação num cenário virtual.

Inicialmente pensou-se no fundo branco para a inserção dos desenhos. No entanto, ao longo do trabalho, esta ideia foi sendo modificada e fundos coloridos foram colocados de acordo com o tema do episódio. Não existiu uma orientação específica da TV para a produção das animações com relação à audiência, a não ser o cuidado com o posicionamento dos elementos gráficos com relação às mãos dos atores, pois nada deveria atrapalhar a visualização dos sinais. De resto, a concepção das diferentes equipes que trabalhavam na produção do programa é de que a criança surda é simplesmente uma criança. Na foto abaixo é possível visualizar a escolha dos traços para os desenhos. Chegou-se à proposta de que os desenhos deveriam dar a impressão de terem sido feitos a mão, desenhados por crianças (Figuras 3 e 4).

Figura 3 e 4 – Desenhos do cenário virtual



Fonte: produção da TV INES

A dinâmica de animação de cada episódio tinha início com o recebimento dos roteiros, já na versão para serem gravados. O *storyboard* era produzido e devolvido para orientar os ensaios e a filmagem com relação ao movimento de câmera, como *close*, câmera aberta, além das ações das crianças e dos elementos do cenário. Mesmo com esta organização, em muitos momentos o material gravado vinha diferente ou era sugerida alguma mudança pela equipe de animação.

Para a produção do cenário virtual, também foram feitas pesquisas de acordo com os temas. Para o episódio dos Dinossauros, por exemplo, a pesquisa foi de plantas pré-históricas na internet, filmes e livros. Em seguida elas foram desenhadas e espalhadas pelo fundo branco. A busca dos dinossauros se deu da mesma forma, mas procurou-se dar feições aos bichos para ficarem mais interessantes para as crianças (Figuras 5, 6, 7 e 8). Definida as características dos dinossauros, passou-se para a animação de forma que eles pudessem mexer a cabeça, os olhinhos, a boca, o rabo, a língua etc.

Assim como os dinossauros os animais marinhos e as formigas apresentavam feições e atitudes muito próximas do humano com movimentações. A escolha destas características parece corroborar o que coloca Bettelheim (2015) sobre o pensamento animista das crianças. Para elas não existe uma linha clara entre o seu pensamento e o mundo animado das pessoas. A criança está convencida de que o animal entende e sente como ela, mesmo que não demonstrando. Assim, a tartaruga pode acelerar a pedido de Tito para fugir do tubarão, ela entende o perigo. A baleia pode dar uma carona para que eles voltem para casa, uma nova amiga no fundo do mar. E a formiga conversa com Bel em formiguês, cada comunidade tem sua própria língua. Construídos dentro desta lógica, com feições mais humanas, sorrisos, sentimentos, capacidade de compreender e falar com os humanos e serem seres coloridos que não representam a realidade como um dinossauro rosa. Os desenhos buscam uma identificação com o pensamento mágico da criança tão característico desta fase

de idade, e para a criança surda será a oportunidade do contato com a língua de sinais que irá impulsionar seu pensamento por meio do faz de conta, atividade cognitiva tão importante na construção de um pensamento abstrato e das estruturas psicológicas (VYGOTSKY, 1987).

Figura 5 – Dinossauro 1



Fonte: produção da TV INES

Figura 6 – Dinossauro 2



Fonte: produção da TV INES

Figura 7 – Correndo do tubarão



Fonte: TV INES

Figura 8 – Pegando uma carona



Fonte: TV INES

5.2.8 O figurino

De acordo com a figurinista, o vestuário dos personagens será simples, muito em função do orçamento, porém procurando representar as características de cada um. Como a menina vem da imaginação de Tito, a roupa dela foi baseada em Alice no País das Maravilhas e desenhada e confeccionada na própria TV. A roupa não poderia ter verde em função do *Chroma Key*, nem branco devido ao recorte para a animação. Estes dois fatos já restringiram as escolhas de cores. O vestido foi feito especialmente para Maria. Pensou-se, então, numa cor lilás com uma meia contrastante – escolheu-se o vinho e o sapato boneca. O cabelo teria cachos e com pregadeirinhas, trazendo o universo da criança para o figurino. As unhas curtas

e sempre com um esmalte transparente ou nenhum (Fotografias 4 e 5).

Fotografia 4 – Figurino da Bel



Fonte: produção da TV INES

Fotografia 5 – Penteadado da Bel



Fonte: produção da TV INES

Para Tito foi pensado inicialmente usar o uniforme do INES, já que em alguns episódios a ideia é que ele chegasse da escola e fosse direto para o quarto. Isto reforçaria o endereçamento para as crianças surdas (a blusa do uniforme do INES). No entanto, como a camisa da escola é branca não poderia ser usada em função do recorte no momento da animação. Desta forma, a diretora escolheu um figuro com bermuda e calça comprida, tênis, chinelo e blusa de manga curta, uma mochila e um boné que foi comprado especialmente para o programa. O cabelo devia ficar sempre curto (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Figurino do Tito



Fonte: produção da TV INES

Com a função de narrar visualmente as características dos personagens, o figurino constitui-se de um elemento não linguístico de caráter visual. A caracterização de Bel traz o símbolo das princesas tão presentes no dia a dia das meninas que revela o lado sonhadora, mas esconde seu lado sapeca, controladora e dominadora da situação. A vestimenta de Tito parece apresentar um lado mais ingênuo e simples. A ideia inicial dele estar com a camisa da escola, que foi descartada, apontaria também para o seu lugar de aprendiz diante de Bel.

5.3 A ESCOLHA DO NOME DO PROGRAMA

Podemos considerar que a escolha e a definição do nome para o programa em português aconteceram de forma natural. Sugerido por Sílvio inicialmente e aprovado pela diretora geral da TV, por Dora e os assistentes de produção. No entanto, era preciso traduzi-lo para Libras e, como sempre, esta não é uma tarefa tão simples. A criação de sinal, como já dissemos, de acordo com a própria comunidade surda, deve ser sugerida e validada por pessoas surdas. Neste sentido, Dora convocou uma reunião com alguns surdos adultos que trabalham na TV para criarem e validarem o sinal, isto é, o “Baú do Tito” em Libras. Estiveram presentes dois apresentadores surdos da TV, um assistente administrativo surdo e um professor surdo do INES, além do intérprete que iria mediar a discussão com Dora, uma assistente de produção e eu, que também fiz a filmagem. Infelizmente Paulo não esteve presente nesta reunião, nem os dois atores.

Segundo Dora, era necessário nomear logo o programa pois na próxima gravação o nome já seria apresentado, e não houve tempo para convocar extraordinariamente os surdos envolvidos com o programa.

A reunião aconteceu na sala de redação da TV INES. Transcrevo abaixo algumas falas que foram importantes na criação do sinal do programa. Vou codificar com letras as pessoas que estavam na reunião para podermos acompanhar a dinâmica de criação do sinal e vou tentar reproduzi-la nos ensaios de Lúcio e depois a que foi ao ar. No entanto, é preciso entender que é difícil representar em um plano bidimensional uma língua que é tridimensional.

- A – Apresentadora do canal (surda) B – Apresentador do canal (surdo)
 C – Administrativo da TV (surdo) D – Professor do INES (surdo)
 E – Dora F – Intérprete
 G – Assistente de produção

A reunião teve início com a diretora explicando que estávamos ali para escolher o sinal do programa. Os surdos após ouvirem a diretora começaram com as mãos a buscar a configuração de mão mais adequada.

A – Começou propondo que as mãos fossem colocadas em concha na altura do peito e uma mão será a base e a outra se abre como se fosse a tampa do baú. À medida que a mão levanta, a cabeça se volta para trás e com a mão da tampa é feito o sinal de imaginação.

B – Propôs uma outra forma. Usou uma configuração para representar o tampo do baú. O movimento foi feito somente com uma das mãos, num movimento pósterio-anterior com a mão em concha para baixo, como se a tampa estivesse abrindo, levantando a cabeça para trás e com a outra mão fazendo com o indicador o sinal de levantamento da sobrancelha.

D – Concordou com o sinal, mas achou que o movimento deveria ser simultâneo: ao mesmo tempo que fizesse a abertura do baú, também era preciso fazer o arqueamento da sobrancelha. E a configuração da base do baú deveria ser reta e não em concha, pois o fundo do baú é reto. A mão que faz o tampo é que pode ser em concha sobre a mão reta.

Os quatro profissionais buscaram a melhor configuração de mãos. A insistiu que o baú abrisse e em seguida fosse feito o sinal de imaginação. D também insistiu que era preciso abrir o baú e arquear a sobrancelha simultaneamente. E A alegou ser muito difícil fazer os dois movimentos simultaneamente.

B – Propôs que cada um criasse um sinal ou que fosse escolhido o mais visual e claro, perguntou a C o que ele achava.

C – Então respondeu: *“o modelo deve ser com uma mão em base reta e abrindo o baú com a outra mão e arqueando o rosto”*. Fez a observação de que ainda falta algo no sinal.

D – Disse: *“precisa ter as duas mãos e arquear a sobrancelha que é uma expressão importante porque mostra que ele está desconfiado e curioso com o que vai encontrar no baú. A expressão de arquear a sobrancelha é como uma interrogação, uma dúvida”*.

B – Insistiu na abertura da tampa com um movimento pósterio-anterior.

A – Disse: *“esta configuração com o movimento no ar não significa nada, parece que falta algo, falta o sentido. Desta forma o movimento pode ser qualquer coisa, não está claro, por este motivo é importante fazer a mão de base para mostrar que este sinal é de um objeto”*.

D – Disse: *“esta discussão deve levar em consideração as crianças”*.

A diretora então buscou esclarecer mais uma vez o conceito do programa e disse:

“o que precisa ficar claro com o sinal é que este é o baú do Tito. A interpretação será de cada criança, as aventuras que ela for encontrando em cada episódio. Não posso entregar se vai ser sempre alegria... O que tem que ficar claro para a criança é que este baú é do Tito e elas irão descobrindo quem é Tito, quem é a Bel e o que tem no baú... Para que as crianças tenham interesse no programa”.

D – Pareceu compreender melhor o conceito do sinal e achou que o que foi feito por A é adequado.

A – Repetiu o sinal: a base reta, a outra mão em concha e abrindo o baú e levantando a sobrancelha.

D e B – Disseram que na hora que abre, do baú poderia sair uma estrelinha ou um desenho.

A discussão continuou com os profissionais surdos e a intérprete lembrando que a diretora falou que é apenas o nome do programa e que é o “Baú do Tito”. Então, eles propuseram juntar o sinal do baú, que é a mão com a base reta e a outra em concha abrindo e o sinal do personagem Tito, que é o dedo na configuração de arqueamento da sobrancelha. C acrescentou quase no final da reunião:

C – *“Está faltando uma identificação para as crianças! As crianças precisam se identificar com o sinal”*.

B – Lembrou que eles estão apenas fazendo a base.

C – Insistiu:

“falta a criança sentir uma identificação, ter prazer de verdade no sinal, estamos discutindo mas está muito falha a nossa discussão. Temos que pensar nas crianças, voltar o sinal para que as crianças tenham uma identificação, para ela descobrir alguma coisa ali. Porque o baú só com uma mão parece que a gente está carregando uma bolsa, a criança não vai perceber que é um baú logo de primeira”.

B – Tentou explicar que terá o sinal, mas também uma representação visual e assim a criança irá perceber que se trata de um baú.

F – Opinou que: *“com a imagem ao lado do sinal as crianças compreenderiam que aquele é o sinal de baú”*.

B – *“deve ser um sinal composto com a representação de baú e Tito”*.

A reunião terminou com a proposta de que Lúcio deve treinar bem aquela base que eles propuseram para Dora, posteriormente escolher a melhor forma.

No ensaio seguinte, o sinal foi mostrado pelo apresentador da TV, que esteve na reunião, para Paulo, Lúcio e Maria, todos gostaram. O intérprete que estava presente não era o mesmo da reunião da escolha do sinal. No entanto, ele já havia conversado com a intérprete que esteve na reunião. Paulo compreendeu o sinal e buscou ensaiar com Lúcio

exaustivamente. Paulo disse que Tito olharia para câmera como se estivesse falando com as pessoas que estão assistindo ao programa e reforçou que ele devia fazer a expressão característica de Tito, o arqueamento da sobrancelha. No entanto, Paulo acabou por construir uma frase e o sinal fica: Baú /meu sinal /Tito /vem ver?

Essa não era a ideia da diretora, mas Paulo ensaiou desta forma cuidando para que o sinal não fosse produzido muito perto do rosto para que a expressão do menino não ficasse encoberta. A sequência ficou assim:

Fotografia 7 – Representação do sinal de “Baú do Tito” (ensaio)



Fonte: arquivo pessoal da autora

No momento da gravação, a diretora fez ajustes no sinal para que a ideia da apresentação do nome do programa ficasse clara para os espectadores. A associação com as cores do baú e o nome em português foram estratégias para garantir a compreensão do nome do programa (Figura 10).

Figura 10 – Nome do programa em Libras



Fonte: www.tvINES.org.br

Vinda do campo da Educação de Surdos para o espaço da comunicação, a proposta de uma programação bilíngue surge como uma opção política e ideológica para a produção de material audiovisual para todos, mas principalmente para o espectador surdo. Considera que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos e o português sua segunda língua. Nesta perspectiva o campo de compreensão e construção de significativos para esses sujeitos, em qualquer idade, estará direcionado para as suas experiências visuais que são imprescindíveis nas suas interações com as pessoas e nos processos de aprendizagem formal e não formal. De

acordo com Taveira (2017, p. 25), “o contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados”. Neste sentido, para permitir ao surdo a compreensão de um determinado significado, a utilização de fotos, filmes, palavras escritas, gravuras poderão ajudá-lo a relacionar forma e conteúdo, compondo uma sintaxe de valor comunicativo que possibilita a transmissão de uma ideia ou uma informação, a construção do conhecimento e aumento do seu capital cultural.

A imagem que apresenta o programa traz o Tito sinalizando o nome do programa e ao lado o seu correspondente em língua portuguesa. Vejamos alguns elementos: o fundo branco é um espaço neutro onde as informações importantes serão colocadas sem disputa. A importância das duas línguas está representada no fato de estarem lado a lado. Tito apresentado em *close* permite que sejam visualizadas a sua expressão facial, as configurações das mãos e os pontos de articulação, a movimentação das mãos, elementos que compõem a estrutura da língua de sinais. Olhando para a câmera Tito nomeia o programa falando direto para os espectadores. As cores contidas na escrita do Baú fazem um apelo imagético de forma a permitir que seja feita uma associação significativa entre o baú objeto e o nome do programa, considerado pela diretora como um dos personagens do programa. Assim, seguindo nesta cena, temos o sinal, a escrita e o áudio em português.

5.4 OS ROTEIROS

O roteiro pode ser considerado como um guia ou mapa para a equipe técnica, num direcionamento artístico e narrativo da construção de uma obra audiovisual. Elaborado pelo roteirista, ganha vida, influências ou contribuições no momento em que é compartilhado com toda a equipe de produção. Todos os itens anteriormente descritos foram construídos a partir desta carta náutica que caracteriza o roteiro.

Neste item vou abordar alguns pontos do roteiro referentes aos personagens e ao texto. Na produção do “Baú do Tito”, como vimos no fluxograma na pág. 121, outras etapas entraram no processo de produção em função da especificidade da TV INES e de sua audiência. A partir da escolha dos atores e com a necessidade da tradução, os roteiros foram, ao longo do seu processo de ensaio e gravações, sofrendo modificações não apenas em função da adequação do vocabulário, mas também da inclusão de elementos da cultura surda.

Com a intenção de entender alguns desses momentos, transcrevo abaixo algumas das concepções contidas no roteiro e algumas modificações.

Na descrição dos personagens:

Quadro 8 – Características dos personagens contidas na sinopse do programa

<p>TITO Curioso, inteligente, guloso, medroso, arteiro, gaiato... Tito é o amigo imaginário de Tuca que funciona como guia em todas as aventuras virtuais dentro do baú – um lugar pequeno por fora, mas infinito por dentro.</p>	<p>BEL Pré-adolescente, surda, quer ser professora quando crescer. Sonhadora e estudiosa, tem um amigo imaginário no baú de seu quarto, que participa com ela de várias aventuras temáticas em diversos ambientes virtuais.</p>
--	--

Fonte: Produção do programa

Esta descrição inicial dos personagens foi modificada a partir da definição dos atores, e Bel passou a ser a amiga imaginária. Com um tom professoral, Bel é a detentora de um vasto conhecimento e guia Tito por suas aventuras. Destemida, exhibe com certa altivez os seus conhecimentos. Tito, por sua vez, é um menino que embora curioso demonstra seus medos e se coloca como aprendiz diante de Bel.

A criação da amiga imaginária traz para os dois protagonistas a ideia de complementariedade, afinal, ela saiu da imaginação de Tito. Na leitura dos roteiros, vamos percebendo uma integração das características que são diversas, mas que se tornam harmoniosas nos personagens, como lados opostos um do outro. Neste recorte do roteiro dos Dinossauros, Bel demonstra com frases que ela possui conhecimentos que Tito não domina, seu lado professoral: quer conhecer? Vou te apresentar!

Quadro 9 – Roteiro do episódio *Dinossauro*

<p><i>Bel emerge do baú com um boneco de tiranossauro</i></p>	<p>BEL: Oi, Tito! TITO: Oi, Bel! Tudo bem? BEL: Tudo! TITO: Tô vendo que você tem um novo amigo aí... BEL: É o Dino! Ele é muito legal! E tem outros aqui no baú! Quer conhecer? TITO: Claro!</p>
<p><i>Tito entra no baú e já aparece andando em ambiente virtual ao lado de Bel e Dino</i></p>	<p>TITO: Uau! Como esse lugar tá bonito hoje! É tudo tão grande... BEL: Vem cá que eu vou te apresentar à família dos Dinos!</p>

Fonte: Produção do programa

Em outro ponto do roteiro, Bel dá uma explicação sobre quem são aqueles seres e, vendo o temor de Tito, trata de acalmá-lo já que ela conhece tudo por ali.

Quadro 10 – Roteiro Dinossauros

<p><i>Tito, Bel e Dino juntos. Tito se encosta em uma “parede”. Só depois ele descobre que está encostado à pata de um brontossauro. Quando revelado o gigante, ele come folhas em uma árvore ainda maior. Destaque para proporção: Tito e Bel minúsculos em cena Corta para...</i></p>	<p>BEL: Antigamente, muito antigamente, o mundo tinha um montão de dinossauros! Alguns eram pescoçudos.... Eram grandes como prédios! TITO: Êpa! BEL: Calma, Tito... Esse é manso como o Dino! Ele come folhas!</p>
---	--

Fonte: Produção do programa

No último episódio, no entanto, depois de conhecer todo o formigueiro, Tito que estava desconfiado que a amiga havia roubado seus biscoitos, finalmente descobre a verdade e espertamente lhe dá o troco.

Quadro 11: Roteiro as Formigas

<p><i>Bel sentada no colo da rainha. Rainha a trata com carinho</i></p> <p><i>Tito vai embora. Bel desesperada, esticando os braços – câmera se afastando</i></p>	<p>BEL: (constrangida) Tito, me ajuda a sair daqui? TITO: Ué... Por quê? Algum problema? BEL: É que a rainha quer passar o dia comigo! Acho que ela gostou do meu cheiro! TITO: (desconfiando) Gostou do seu cheiro?!? Que cheiro? BEL: (sem vergonha) Cheiro de chocolate... He, he... TITO: (mãos nas cadeiras) Cheiro de chocolate ou de biscoito de chocolate, hein, Dona Bel? BEL: (pega no flagrante) De biscoito... De chocolate... He, he... TITO: (irado) Agora entendi por que as formigas gostam tanto de você, Bel! BEL: Aí, Tito... Me ajuda, Tito... TITO: Peraí que eu vou fazer um lanche! Já, já, eu volto! (e vai embora) BEL: TITOOOOOOO!</p>
---	---

Fonte: Produção do programa

Podemos considerar que neste episódio Tito demonstra para Bel que também é sabido e esperto. Esta é também uma construção presente em muitos desenhos infantis, onde aquele que parece mais fraco, mais indefeso, embora não seja exatamente o caso de Tito, em algum momento também pode demonstrar o quanto é capaz de se sair bem de uma situação ao utilizar seus recursos cognitivos e afetivos.

Muito interessante que este mesmo comportamento estava presente nos atores, já que Lúcio era mais jovem e apresentou no início muita dificuldade em conceber, principalmente nos ensaios e gravações, ações que envolviam a parte do cenário virtual. No final dos trabalhos,

no entanto, Lúcio se apropriou da dinâmica de produção e, em alguns momentos, era quem comandava os trabalhos.

5.4.1 Algumas traduções

No início dos ensaios, Paulo, por seu contato e familiaridade com o português, procurou seguir fielmente o texto do roteiro. No entanto, Maria chamou atenção para a necessidade de se respeitar a língua dos atores e mostrar para os que assistirão um texto em Libras, não em português sinalizado.

A todo momento, no ensaio, Paulo conversava com os atores, enfatizando a importância da expressão, tanto corporal quanto facial. Seu alvo principal era Lúcio, fazer com que ele apreendesse o texto e a importância das expressões corporais e faciais características próprias da língua de sinais e, portanto, um claro endereçamento para as crianças surdas.

Embora os roteiros já tivessem passado por uma adequação nos ensaios, outras traduções eram sugeridas pelos atores e por Paulo. As discussões eram sempre ricas e o intérprete funcionava, nos ensaios, como um mediador para adequação da tradução do português para Libras. Abaixo alguns exemplos destes momentos:

O texto em português:

Fala do Tito ao entrar no Baú:

– *Uau! Como esse lugar tá bonito! É tudo tão grande...*

A tradução:

– *Uau!!! Bonito! Hoje grande!* (e a expressão facial de encantamento acompanha os gestos).

Mais uma modificação de Paulo:

– *Uau! Lugar aqui lindo. Aqui grande*

Paulo modifica mais uma vez:

– *Uau! Aqui lugar é lindo* (construção mais próxima do português).

Paulo usa a estratégia de “librar”⁸ com ritmo para que Lúcio possa fixar melhor sua fala. Lúcio, então, diz que assim fica mais fácil. Paulo vai mudando a Libras a partir do texto em português. Fez outra proposta: “explica para Lúcio que o *tão* que está no texto em português em Libras seria o sinal de *mais*”. Assim, na Libras:

⁸ Expressão para designar a sinalização como meio de comunicação – ao invés de *falar* diz-se *librar*.

– *Aqui lugar é mais grande* (não precisaria do *mais*, pois o sinal de grande feito com expressão facial e com movimento expandido dá o sentido de muito grande). Na sequência de fotos é possível ver o aumento do tônus e a expressão facial (Fotografia 8).

Fotografia 8 – Expressão de Lúcio



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Maria, que estava observando, intervém: “tem muita coisa, está cansativo” (se referindo à frase construída por Paulo). Ela propõe:

– *Aqui lindo grande.*

Ao que Paulo coloca que o texto tem a palavra *tão*. Maria diz que é preciso ter atenção na Libras, este *tão* é do português. Paulo então modifica:

– *Nossa mais grande* (o sinal que é feito aqui é diferente).

Paulo insiste na colocação do *é*, elemento de ligação que não é necessário em Libras.

– *Agora aqui lugar é mais grande.*

A intérprete intervém chamando a atenção de Paulo para a tradução do texto. Neste momento ficou traduzido desta forma. No ensaio seguinte tivemos um outro momento muito rico de discussões sobre a tradução.

A equipe estava tão imbuída do trabalho que, mesmo nos momentos de intervalos, situações eram aproveitadas para complementar o trabalho. Durante um intervalo, Lúcio conversando demonstrou uma descontração fazendo caras e bocas. Paulo aproveitou para indicar que este tipo de expressão era o que seria desejado para o Tito e se beneficiou do momento de descontração para continuar treinando expressões (isto porque em Libras as expressões fazem parte da estrutura da língua).

Surgiu, neste momento, a discussão sobre como apresentar os nomes dos dinossauros, já que na língua de sinais não existe um sinal para Brontossauro, Pterossauro, Tiranossauro. A ideia inicial para estes nomes difíceis seria a datilologia (soletração do nome, recurso utilizado em Libras para os nomes que não possuam um sinal próprio), esta discussão levou um tempo entre Maria, Paulo e o intérprete. Fui convidada por eles a dizer minha opinião. O consenso final foi de utilizarmos os classificadores ou descritores visuais.

Dentro da estrutura de Libras, os classificadores são uma forma de apresentação de uma situação, pessoa, objeto, animais etc., descritos a partir de suas características. E quanto mais detalhada for, irá permitir ao interlocutor entender do que se trata, mesmo que este não saiba Libras. Portanto, neste caso, expressões faciais e corporais são fundamentais.

Ficaram resolvidas as expressões para cada um dos dinossauros. Após uma discussão e busca de imagens dos dinossauros ficou acertado o classificador da seguinte maneira: Brontossauro (como a característica apontada é de que ele não come gente, apenas vegetal) – o sinal ficou as duas mãos fechadas fazendo o movimento da mandíbula ao mastigar; Pterossauro (dinossauro voador) – movimento de bater de asas e os dedos na altura do peito em forma de garra; Tiranossauro (come carne e é perigoso) – com as duas mãos faz um movimento como se tivesse abrindo e fechando a boca e com uma expressão de mau. Retornamos ao ensaio.

Ao retornarmos surgiu uma questão ainda com relação à língua no início do roteiro.

Na frase:

– Vem cá que eu vou te apresentar à família dos Dinos!

Paulo, treinando com os atores, propôs:

– *Que apresentar família dinossauro?*

O intérprete faz uma interferência dizendo que ainda não é esta a tradução. Paulo então traduz:

– *Vem conhecer família dinossauro.*

O intérprete ainda insistiu que estava mais próximo da estrutura do português. Paulo retrucou dizendo que cada um tem uma forma de fazer a tradução. Maria, que estava atenta ao debate entre o Paulo e o intérprete, colocou:

– Verdade, adaptação TV INES precisa Libras verdade (tradução literal da fala de Maria).

Paulo continuou tentando achar a melhor forma de dizer a frase acima. Ele então propõe:

– *Vem conhecer família?* A interrogação fica representada na expressão facial. Ao que Maria interpela dizendo:

– Mas conhecer família, qual? Crianças sabe não.

Neste momento, Lúcio que apenas observava a discussão começa a rir, parece achar engraçada. Como eu já havia observado antes, Lúcio não me parece ter o nível de compreensão da língua de sinais e português que lhe permita entrar no debate. Ele virou para o intérprete e “falou”:

– Que discussão!! – o sinal que usa tem o sentido briga.

Paulo disse ao menino que não estavam discutindo, apenas trocando opiniões.

Lúcio insistiu na descrição do que estava vendo como sendo uma discussão.

– Maria propôs: *eu mostrar família dinossauro, tudo, conhece?*

Paulo disse para fazer de forma mais simples:

– *Vem, mostra família dinossauro.*

Maria, no entanto, ao repetir o que Lúcio falou, pareceu fazer uma tradução para Libras muito natural:

– *Vem conhece mostra dinossauro família.*

Paulo interpôs que não precisaria o “conhece”, apenas:

– *Vem, vem mostra família dinossauro.*

Considera que não precisa o “conhece”, pois isso seria próprio do português. Interessante observar como em alguns momentos Paulo está mais próximo do português e em outros ele se aproxima mais da língua de sinais.

Maria tentou, então, dizer a fala proposta por Paulo, mas automaticamente ainda sai o “conhece”. Paulo disse que ela já se acostumou assim, vai tentar falar diferente. Paulo faz uma analogia:

– Se eu chamo você para conhecer minha família em Libras eu vou dizer: *Vem família casa.* O sentido na Libras já é de conhecer, mas no português precisa, *vem conhecer minha família.*

Maria concorda e a frase fica assim:

– *Vem, vem mostra família dinossauro, muitos.*

Paulo reforça que não é necessária a palavra “conhecer” porque no português tem sentido, mas em Libras não. Creio que as discussões que aconteceram neste ensaio fazem parte da construção do modo de endereçamento do programa para as crianças surdas. Quando Maria reivindica que o texto do programa esteja, de fato, na estrutura da língua de sinais, creio que aqui ela responde as duas perguntas de Ellsworth (2001): quem este programa pensa que são os espectadores? E o que ele deseja que elas sejam?

Maria entende que a audiência pretendida pelo programa são crianças que não conhecem Libras ou conhecem pouco. E, por experiência própria, sabe a importância do programa oferecer aos seus espectadores, desde cedo, a língua de sinais na sua verdadeira estrutura.

5.5 MARCADORES DA CULTURA SURDA COMO ESTRATÉGIAS DE ENDEREÇAMENTO

Nos ensaios, em alguns momentos de excitação pela representação, Paulo utilizava de um recurso próprio da comunidade surda: pedir atenção em uma sala, um auditório, ou chamar o surdo apagando e acendendo a luz. Este recurso foi utilizado nos ensaios e no momento da gravação, em que os atores dentro do baú precisavam saber a hora de abri-lo. A instalação de uma lâmpada dentro do baú foi a estratégia para substituir a voz da diretora; ela acendia a partir da ordem de “gravando”.

Lúcio, apesar de trazer quase sempre o texto decorado, se expressava, segundo Paulo, como se estivesse falando baixinho, envergonhado. Paulo chamou sua atenção para tentar fazer de forma mais natural os movimentos e soltar mais o corpo – é assim que o surdo conversa. As crianças que iriam assistir ao programa precisam visualizar bem os sinais.

Como Paulo é do teatro sempre fazia brincadeiras com os atores, deixando um pouco mais leve as repetições necessárias para se chegar a um bom resultado no momento das gravações. Além de que era muito carinhoso com os dois, afinal, eles não eram atores verdadeiramente e tinham pouco tempo para se apropriarem deste lugar: *o ser ator*.

Continuando o ensaio, Lúcio começou a usar as falas uma seguida da outra. Paulo tentou fazer uma estratégia de marcação de espaço para cada uma das falas, por conta da característica espacial da Libras e a importância do posicionamento diante das câmeras. A Libras deve ficar sempre visível e clara.

Lúcio, mais à vontade nos ensaios, trouxe para a fala do seu personagem uma gíria que usa no seu dia a dia. Ele libra “*aqui tudo grande!*” e inclui por conta própria uma gíria “*Nossa!*”. De acordo com os atores e intérpretes, os surdos estão usando muito esta expressão. Abaixo a representação do sinal (Fotografia 9). A gíria foi incorporada ao texto, já que era uma expressão que estava sendo muito usada entre os surdos mais jovens.

Fotografia 9 – Representação do sinal “*nossa*”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

No episódio *Dinossauro*, Tito chega em casa e se deita no *puf* para descansar um pouco. Bel sai do baú para chamá-lo para mais uma aventura. Aqui ficou uma questão: como chamar alguém que não ouve e está de olhos fechados? Na filmagem, Lúcio ao deitar-se contaria até cinco e, então, acordaria como se tivesse levado um susto. Esteticamente o recurso usado foi um pó brilhante (efeito da animação) que Bel sopraria em cima de Tito para acordá-lo. Aqui, o recurso tátil em substituição à audição como estratégia que os surdos utilizam também no seu dia a dia.

Figura 11 – Bel chamando Tito



Fonte: TV INES

Como já falamos, para chamar uma pessoa ou mostrar algo a alguém, a criança surda toca. Essa ação muitas vezes é confundida como agitação ou agressividade, pois, dependendo da idade, a criança ainda não sabe dosar a intensidade dos seus movimentos em direção ao outro. Este é um movimento característico do surdo em todas as idades e mais um elemento da cultura surda presente nos episódios (PEDALINO, 2007) (Figuras 12 e 13).

Figura 12 – Buscando atenção do outro



Fonte: TV INES

Figura 13 – Chamando Tito



Fonte: TV INES

Quando a pessoa está longe a forma de chamar é com movimentos mais amplos das mãos ou dos braços. Embora o ouvinte também se utilize desta estratégia quando não deseja gritar para chamar um garçom no bar, para o surdo este movimento é bem característico. A conversa poderá ter início assim que a pessoa olhar, não precisando estarem próximos.

Na imagem abaixo, Maria chama Lúcio para iniciar a gravação. Em função desta estratégia, desde muito cedo os surdos acabaram por desenvolver um campo visual mais ampliado e sensível a movimentos, recursos visuais, que possibilitam o estabelecimento da comunicação.

Fotografia 10 – Chamando atenção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

De acordo com Sílvio, as impressões e opiniões dos atores foram fundamentais para chegarmos ao texto final de cada episódio. Nos ensaios todas as reações da dupla, rir ou não das piadas, se gostavam do que era dito ou não, e as dificuldades de interpretação foram levadas em conta, constituindo como um primeiro contato da obra com a sua audiência.

5.6 *STORYBOARD* E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO

Como já vimos, o *storyboard* do programa foi produzido pela equipe de animação, sob orientação da diretora e do roteirista, mas mesmo depois de pronto foram necessárias mudanças no momento dos ensaios, onde este material ganhava uma identidade com as contribuições dos atores e do preparador corporal.

O primeiro *storyboard* foi distribuído quando a equipe estava ensaiando o episódio *Dinossauro* e a ausência deste material de alguma maneira sacrificou os atores. Nos ensaios, as cenas em que entrariam as animações eram justamente as que os atores precisavam utilizar toda a sua imaginação para supor que estavam interagindo com um dinossauro, peixe ou pisando na

Lua. É importante lembrar que eles não tinham nenhuma vivência anterior de representação.

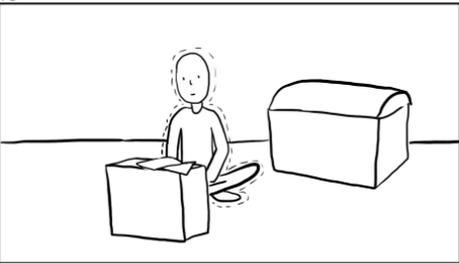
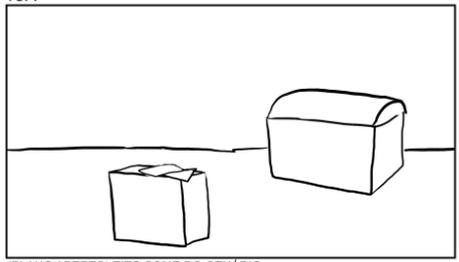
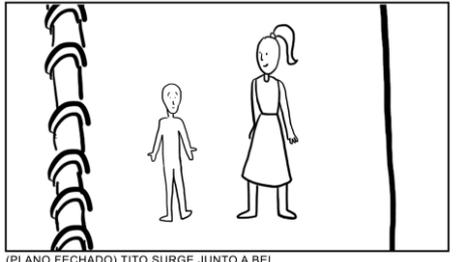
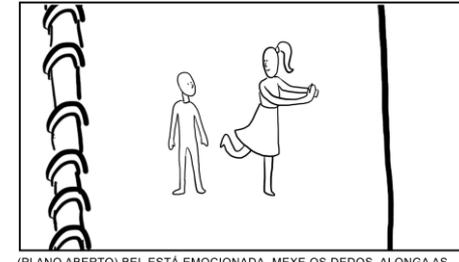
Antes da chegada do primeiro *storyboard*, a necessidade imperativa de uma concretude sobre, por exemplo, o tamanho do dinossauro fez com que Paulo improvisasse um desenho. O *storyboard* funciona dentro da produção de um material audiovisual como um guia que desenha, quadro a quadro, as principais cenas descritas no roteiro, além de informar o posicionamento da câmera, dos personagens e objetos dentro da cena e enquadramentos. Para os atores surdos, o *storyboard* como uma roteirização visual possibilitou uma maior compreensão das cenas, principalmente as do cenário virtual. Fica marcada aqui a importância de estratégias visuais para o trabalho com o surdo, principalmente aquele em que a compreensão da língua portuguesa representa uma dificuldade, como no caso de Lúcio.

De acordo com Cruz (2018), ao se referir ao filme “*The Tribe*”, o plano sequência foi uma opção do diretor para garantir um melhor entendimento por parte do espectador não sinalizante, já que as cenas sem corte permitem o acompanhamento dos atores em suas ações, possibilitando a contextualização. Além disto, a língua de sinais, não importa o país, é articulada num espaço diante do corpo (da cintura para cima) e com alguns sinais se aproximando de regiões do corpo, como cabeça, cintura, ombros etc. Isto demanda, no mínimo, a utilização de um plano americano e os personagens de frente ou na diagonal para que possam se ver e o espectador visualizar bem os sinais (BRITO, 1995).

Ao recebermos os *storyboards* fui percebendo que Dora e a equipe de animação produziram uma sequência plano a plano das cenas, as marcações da trajetória dos personagens, o ângulo da câmera e os cortes. Utilizou-se de uma dinâmica que incluía o plano geral, plano americano, primeiro plano e por vezes *closes*. Esta estratégia, segundo Dora, daria movimento ao programa já que seria um desenho mais dinâmico, em função do público, e quebraria um pouco esta ideia de que para filmagens em língua de sinais deve-se sempre usar o plano geral ou sequência. Vamos exemplificar com alguns dos materiais recebidos.

No episódio *Corpo Humano* Tito está fazendo o seu dever de casa apoiado num *puf* e o jogo de plano aberto e *close* no desenho vai permitindo ao espectador acompanhar a criação da amiga imaginária. Como este é o primeiro episódio, o plano aberto permite que o espectador possa visualizar mais o cenário, enquanto o plano americano e *close* vão detalhando a ação de Tito. Mesmo sentado, o plano americano permite visualizar o menino que sinaliza e desenha as partes do corpo. O ângulo da câmera tem uma leve lateralização para que a mão de Tito possa ser visualizada mesmo nesta posição.

Quadro12 – Storyboard do episódio *Corpo Humano*

ARTE/EFEITO	SOM	QUADRO
Vemos em Tito o mesmo efeito que “fez” Bel ganhar movimento (percorrendo o corpo dele).	Sem som	<p>13</p>  <p>(PLANO ABERTO) VEMOS EM TITO O MESMO EFEITO QUE 'FEZ' BEL GANHAR MOVIMENTO (PERCORRENDO O CORPO DELE).</p>
Tito some do cenário e surge junto a Bel.	Sem som	<p>13A</p>  <p>(PLANO ABERTO) TITO SOME DO CENÁRIO</p>
Tito entra no ambiente virtual.	Sem som	<p>13B</p>  <p>(PLANO FECHADO) TITO SURGE JUNTO A BEL.</p>
<p>Locação: Virtual – P.F. + P.A. Bel está emocionada. Mexe os dedos, alonga as mãos feliz. Saltita ao lado de Tito.</p>	Sem Som	<p>14</p>  <p>(PLANO ABERTO) BEL ESTÁ EMOCIONADA. MEXE OS DEDOS, ALONGA AS MÃOS FELIZ. SALTITA AO LADO DE TITO</p>

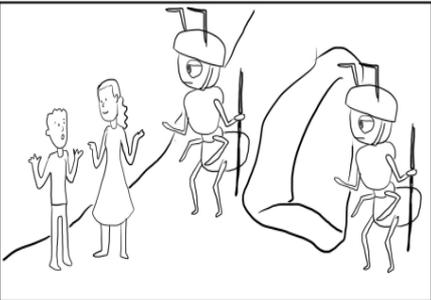
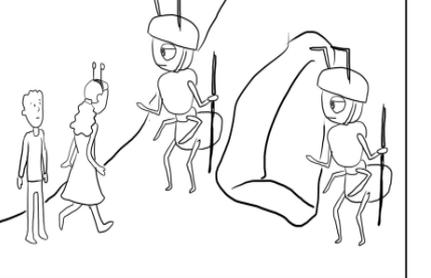
Fonte: Produção da TV INES

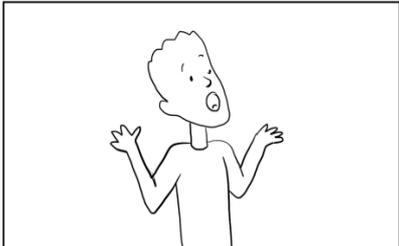
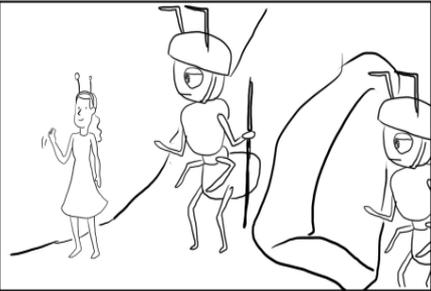
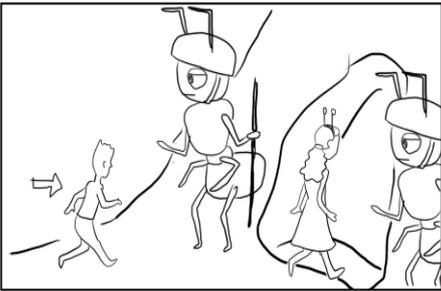
O baú, sempre em quadro, funcionava, segundo a diretora, no cenário real como se fosse também um personagem da história. Os diálogos normalmente acontecem num plano aberto ou plano médio, permitindo assim uma visualização dos atores e suas reações. O *close* foi usado para dar ênfase às expressões sem o uso da sinalização ou objeto de cena.

Nos episódios do cenário virtual, em cada novo lugar foi utilizado o plano aberto, permitindo que o ambiente fosse revelado para o espectador. Tito e Bel, num tamanho reduzido,

ao entrar no mundo imaginário indica a referência do baú que é pequeno por fora e enorme por dentro. Os momentos de conversação acontecem em sua grande maioria no plano geral ou plano americano, fazendo com que o espectador acompanhe a conversa dos personagens.

Quadro 13 – Storyboard do episódio *Formigas*

<p>07</p>	<p>Dupla para em frente à entrada do formigueiro, onde estão formigas de capacete, em posição de sentido, batendo continência.</p>	<p>TITO: Que formigas enormes! Que medo...</p> <p>BEL: Calma, essas são as formigas soldados! Elas protegem o formigueiro.</p>	<p>07</p>  <p>DUPLA PARA EM FRENTE À ENTRADA DO FORMIGUEIRO, ONDE ESTÃO FORMIGAS DE CAPACETE, EM POSIÇÃO DE SENTIDO, BATENDO CONTINÊNCIA TITO: "QUE FORMIGAS ENORMES! QUE MEDO..." BEL: "CALMA, ESSAS SÃO AS FORMIGAS-SOLDADOS! ELAS PROTEGEM O FORMIGUEIRO."</p>
<p>08</p>		<p>TITO: A gente vai entrar lá?</p> <p>BEL: Claro! Eu sei tudo de formigas!</p>	<p>08</p>  <p>BEL PÔE UMA TIARA QUE IMITA ANTENAS. SEGUE ATÉ AS FORMIGAS</p>
<p>09</p>	<p>Bel “conversa” na entrada do formigueiro com soldados enormes. Ela faz dança esquisita que lembra a “dança do passinho” (bem mico mesmo!).</p>	<p>S/S Música maluca + ruídos e estalidos simulando linguagem</p>	<p>09</p>  <p>BEL 'CONVERSA' NA ENTRADA DO FORMIGUEIRO, COM SOLDADOS ENORMES. ELA FAZ DANÇA ESQUISITA, QUE LEMBRA A "DANÇA DO PASSINHO"</p>

10	Tito apreensivo.	TITO: Caraca... Bel sabe formiguês!	<p>10</p>  <p>TITO APREENSIVO: "CARACA... BEL SABE FORMIGUÊS!"</p>
11	<p>Bel acena chamando Tito que segue adiante.</p> <p>Dupla entra no formigueiro.</p>	BEL: Vem!	<p>11</p>  <p>BEL ACENA, CHAMANDO TITO</p> <p>11B</p>  <p>TITO SEGUE ADIANTE. E DUPLA ENTRA NO FORMIGUEIRO</p>

O *storyboard*, também usado pela diretora no momento das gravações, permitia que ela fosse fazendo as adequações de enquadramentos e planos, principalmente na parte do que seria gravado com *chroma key*, buscando visualizar a interação dos atores com a animação, materializando o ambiente virtual. Ao tornar visuais os enquadramentos e planos foi possível, juntamente com a direção e atores, refinar o que ainda pudesse não estar adequado, principalmente no uso da língua de sinais e das expressões.

5.7 FILMAGEM EM ESTÚDIO

A experiência neste espaço foi completamente nova para mim. Fui percebendo o quanto existe de tensão, detalhes, arranjos, até que a diretora diga, “gravando!”. O frio para mim que apenas observava era insuportável. Os atores também sentiam muito frio, mesmo

estando com o figurino já montado, quase sempre usavam casacos e só retiravam quando iam gravar.

Gravado cena a cena, o texto era repassado muitas e muitas vezes, verificava-se o enquadramento, a luz, a distância entre os atores, se sinais estavam corretos e a forma como os atores sinalizavam, e se ao sinalizar os atores não deixavam vazar a mão para fora do quadro... Ufa! Para dois minutos de gravação, meia hora ou mais de debates.

O roteiro com o *storyboard* foi fundamental. Cada um da equipe que ficava em estúdio recebia o episódio antes das gravações, pois sempre aconteciam pequenas mudanças e era importante que todos acompanhassem. Ao longo de um ano de trabalhando, tivemos mais ou menos 12 entradas em estúdio distribuídas. Inicialmente foram gravadas cenas com *chroma key*, pois a montagem do cenário exigia tempo. Para se manter tudo no mesmo lugar foram feitos registros fotográficos pois aquele estúdio era usado para outros programas da TV INES e também da TV Escola.

Todo o trabalho realizado com os atores nos ensaios ganhou uma nova dimensão nas primeiras gravações. Eles precisaram se habituar com muitos falando ao mesmo tempo, a luz que era fortíssima e com a “plateia”, mesmo que formada pela equipe que eles não tinham no ensaio.

Na primeira vem em estúdio, para que os atores tivessem uma ideia de como ficariam as gravações, e a estratégia foi permitir que eles pudessem assistir no *switcher*⁹ uma parte do que já havia sido gravado.

Fotografia 11 – A primeira entrada nos estúdios



Fonte: arquivo da pesquisadora

⁹ Sala para acompanhamento das gravações.

Fotografia 12 – Visualizando a gravação no *switcher*

Fonte: arquivo da pesquisadora

5.7.1 Gravação com *chroma key*

As filmagens começavam sempre com a caracterização dos atores. Bel com seu vestidinho lilás e os cachos no cabelo e Tito, dependendo da aventura, tinha uma blusa ou um short diferente. Enquanto isto, a diretora verificava a luz e o posicionamento das câmeras.

O estúdio da TV INES não era grande, mas foram usadas duas câmeras posicionadas para as tomadas frontal e o contraplano. Além da diretora do programa, havia um animador, duas câmeras, um assistente de produção e dois intérpretes, o roteirista e Paulo que acompanhava as gravações e fazia os ajustes necessários. Os intérpretes mediavam o tempo todo a fala da diretora com os atores, seja para dizer “gravando”, para correção de posição, olhares ou expressões. Também traduziam as dúvidas e as observações dos atores. Além disto, faziam o áudio das cenas gravadas que serviriam de guia para a diretora no momento da edição e para os animadores na inserção das animações.

Foram muitas as repetições, pois gravar com *chroma key* exigiu dos atores uma atenção e interiorização das cenas, já que precisavam imaginar ali naquele fundo verde a terra dos dinossauros, o formigueiro, o fundo do mar, o espaço sideral. O local do estúdio era muito menor do que o dos ensaios, a luz muito forte e a presença de muitas pessoas olhando e avaliando a atuação. Em muitos momentos, os intérpretes não conseguiam traduzir opiniões dadas simultaneamente. Assim como em outros momentos, as conversas sobre as cenas não eram traduzidas para os atores em função da simultaneidade das falas. Este é um ponto nevrálgico de um ambiente bilíngue. É preciso, por parte dos interlocutores, de fato, um domínio das duas línguas para que o acesso à informação aconteça o tempo todo, e não apenas quando se deseja falar diretamente com os surdos.

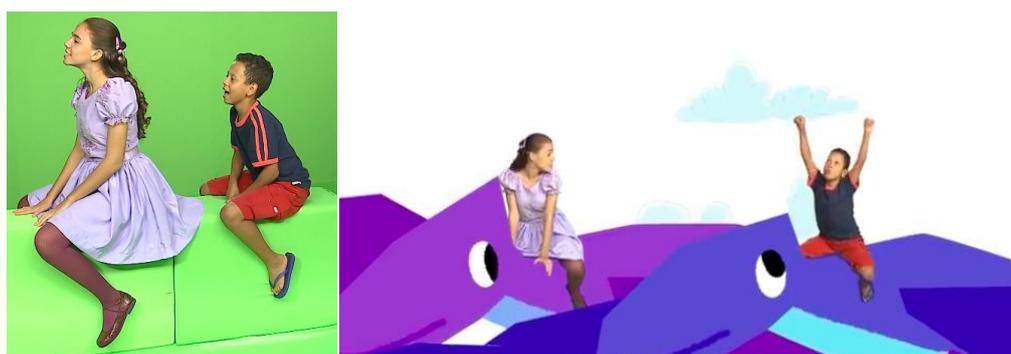
Nestas gravações, a presença do animador foi fundamental para orientar posições, direção do olhar, direção de caminhada, entrada e saída de cena. Eram sempre mais de seis

horas de gravação, parando somente para um lanchinho. Paulo pôde contribuir muito com a expressão das crianças ou orientado como fazer um determinado movimento.

Em alguns momentos, houve um certo desconforto das crianças por terem ensaiado de uma maneira e a diretora precisar modificar em estúdio. Além disto, por vezes, Maria perdia um pouco a paciência com Lúcio, por conta de seus erros que provocavam mais e mais repetições. Uma luz ou um sinal do intérprete era o marcador de início da gravação, assim como de passagem de tempo.

Abaixo, algumas cenas filmadas com *chroma key* e ao lado a inserção das animações (Figuras 14, 15 e 16). O exercício de se imaginar em cima de um dinossauro voador não foi uma tarefa fácil para esses atores iniciantes. A equipe, no entanto, buscou minimizar todas as dificuldades que foram surgindo, muito em função da estreia dos atores no estúdio.

Figura 14 – Voando com dinossauro



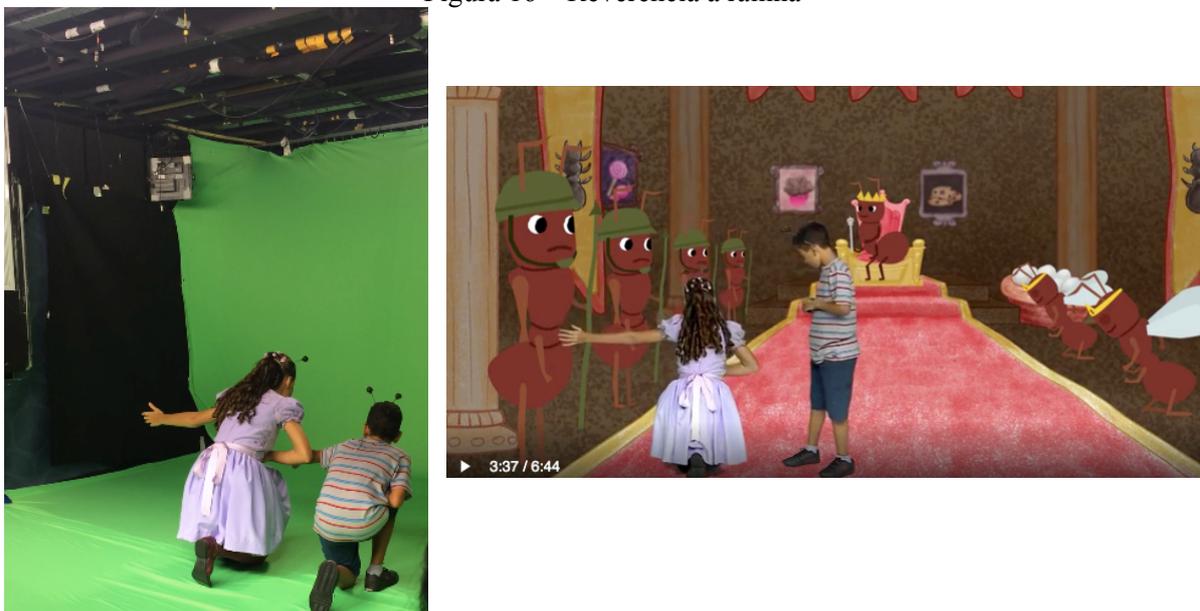
Fonte: produção da TV INES

Figura 15 – Gravação no *chroma key* e visualização



Fonte: produção da TV INES

Figura 16 – Reverência à rainha



Fonte: Arquivo da pesquisadora e da produção TV INES

5.7.2 O quiz

De acordo com Fuenzalida (2015), a interatividade é uma das propostas atuais para os programas infantis que buscam a participação do espectador, acionando as suas emoções por meio de uma atividade lúdica. O *quiz*, colocado ao final do episódio, solicita que as crianças respondam a Tito, que olha diretamente para a câmera, sobre o significado do sinal que está fazendo. Esta atividade vai trabalhar com a atenção e a memória, significado e significante dos sinais presentes no episódio. Depois da pergunta, é dado um tempo em que supostamente o espectador está respondendo. Em seguida, Tito dá a resposta correta e parabeniza aquele que, em casa, escolheu a resposta certa. Ainda olhando para a câmera os dois se despedem, convidando a todos para o próximo episódio.

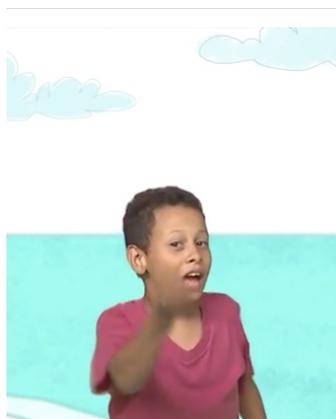
A gravação demandou muitas repetições até se chegar ao que a diretora desejava, isto é, a espontaneidade na interação com o espectador.

Figura 17 – Pergunta



Fonte: Produção TV INES

Figura 18 – Tito parabeniza o espectador



Fonte: Produção TV INES

5.7.3 Cartelas

Cada episódio possuía vocábulos chave que eram reforçados com cartelas bilíngues (sinal, português e áudio). Olhando para a câmera, Bel, num plano americano, demonstra o sinal referente à *figu49ra*. Esta é de fato uma estrutura bilíngue muito utilizada com as crianças, não só para o aprendizado da língua de sinais, mas também como introdução do português escrito. Embora a faixa etária pretendida para o programa em sua maioria não saiba ler, já se inicia nesta proposta o movimento da leitura incidental, isto é, a criança ler sem ainda dominar o código da escrita. A letra bastão é própria para este momento, já que os símbolos são escritos separados e é o formato que as crianças visualizam nos rótulos, nos livros infantis e *outdoors*. Esta atividade trabalha com o aspecto cognitivo e a possibilidade da imitação das palavras, fase que está presente principalmente nas crianças mais próximas aos três anos. Nesta estratégia, Bel, olhando para a câmera convida o espectador a fazer o sinal.

Figura 19 – Apresentando o sinal



Fonte: Produção da TV INES

5.8 FILMAGEM NO CENÁRIO REAL

O espaço do estúdio com o quarto de Tito arrumado ficou ainda menor, mas com a ajuda de Paulo o posicionamento dos atores foi sendo organizado e a diretora ia aprovando os ângulos e os enquadramentos. Como nas outras gravações, a filmagem no cenário real também demandou que os atores repassem o texto muitas vezes até o momento de gravar. A tensão era muito grande, pois havia sempre um detalhe do ensaio que acabava sendo modificado na gravação. Além disso, o estúdio era utilizado por outros programas. Desta forma o agendamento era feito com antecedência e era necessário aproveitar ao máximo o seu uso.

As gravações deste espaço precisavam ter continuidade no cenário de animação. Desta forma, vestimentas e objetos que fossem introduzidos na entrada do baú deveriam estar presentes na gravação com *chroma key*. Abaixo descrevo algumas das situações vivenciadas neste momento da pesquisa de campo.

Logo na primeira cena do episódio *Dinossauros*, duas questões surgiram: a primeira com relação ao chapéu do Tito. A diretora colocou que no *chroma key* ele está sem chapéu. Paulo argumentou que o uso do chapéu por Tito era uma proposta de trazer ludicidade ao personagem, já que muitos meninos colocam chapéu ao contrário, coisa de menino. Dora propôs uma mudança: deixar o chapéu no banco e entrar em cena de chinelo como no *chroma key*. Paulo contrapropôs que ele entre em casa, tire o boné, a mochila e o tênis e quando for entrar no baú pegue somente o chinelo. Dora aceitou a proposta de Paulo.

Outra adequação foi criar uma estratégia para que Maria soubesse quando deveria levantar a tampa do baú. A produção instalou uma luz dentro do baú que seria acionada pelo contrarregra e ao piscar daria o sinal para que Bel levantasse a tampa.

Nas gravações Paulo repassava o texto, inicialmente com Bel, depois com Tito e ainda chamava a atenção para as expressões faciais e corporais. A diretora dava orientações aos atores sobre a direção do olhar, o posicionamento de quando sair do baú, a entrada em cena do Tito. O tempo todo o intérprete fazia a tradução das orientações e das sugestões dos atores ou de Paulo. Outra indicação para o “gravando” da diretora era a luz da câmera e um gesto do intérprete a partir da fala da diretora.

Em alguns momentos, a diferença de experiência entre Paulo e a diretora aparecia, pois o que cenicamente estava bom para ele não estava adequado para a televisão, porém, pouco a pouco, foi se chegando a um consenso. Os atores, por estarem com o texto bem incorporado, puderam fazer as adequações espaciais tanto de localização dentro do cenário quanto de sinalização, levando em conta a imagem no vídeo e os possíveis vazamentos no momento dos

diálogos em Libras. Paulo, sem dúvida, conseguiu construir com os atores as características psicológicas, expressões e sentimentos dos personagens. Ao longo das gravações, era possível ver na imagem de retorno a intimidade dos atores com a câmera, a partir da sua movimentação durante os diálogos e no momento de se dirigir ao espectador.

5.9 EDIÇÃO

Em função da edição acontecer simultaneamente com os ensaios, não pude assistir a todas as edições, mas Dora me colocou os princípios gerais para suas escolhas. Após as gravações de cada episódio, todo o material bruto, tanto do cenário real quanto do *chroma key*, era levado para a ilha de edição com a proposta de selecionar, ordenar e ajustar planos e enquadramentos no sentido de montar esteticamente a narrativa.

Segundo Dora, em função da faixa etária da audiência, era fundamental que o programa tivesse um dinamismo e, ao mesmo tempo, o respeito ao tempo de produção da língua de sinais, que é diferente do português falado. Por esta razão, a edição foi ordenada a partir dos diferentes planos e ângulos gravados para que estes dois princípios acontecessem. As expressões dos atores também deveriam ser fontes de informação para o espectador, demonstrando as desconfianças, medos e surpresas de Tito. Já Bel possuía muitos trejeitos corporais e faciais que deveriam ser enfatizados. Houve, também, a preocupação com a interação da animação seguindo a mesma lógica, como a de plano mais aberto quando os personagens chegam num ambiente novo e alguns animais que são revelados com um *close* inicial e depois com a abertura de câmera. Por fim, a visualização da Libras era um ponto fundamental, o sinal tinha que estar claro já que este é um dos objetivos do programa, o acesso das crianças a um vocabulário inicial da Libras.

Exemplifico abaixo duas situações que demonstram as escolhas da diretora. O primeiro exemplo são as cenas iniciais do primeiro episódio, o *Corpo Humano*, e, portanto, o primeiro contato do espectador com o programa e seus personagens. Com plano em *close*, partes do cenário são mostradas, buscando uma identificação dos espectadores com objetos que fazem parte do universo infantil. A seguir, num plano aberto, o quarto, e lá está o baú num plano frontal ocupando um bom espaço do quarto. Tito entra e jogando uma bola indica quem seria o dono daquele espaço.

Figura 20 – Planos



Fonte: Produção da TV INES

Numa cena do cenário de animação, onde existe um número maior de diálogo, é possível observar os diferentes planos e cortes que destacam a expressão de Tito e Bel.

Figura 21 – Expressão corporal de Tito e Bel



Fonte: Produção da TV INES

Na sequência, podemos observar os posicionamentos de câmera e ângulos que acompanham o diálogo dos personagens. No primeiro quadro, Tito tem uma conversa com Bel que está saindo do baú. No segundo quadro, Tito, mais exaltado, questiona Bel sobre seus biscoitos. A câmera então se aproxima no limite de poder mostrar sua expressão e sinalização. Na terceira imagem, Bel responde a indagação de Tito e esta resposta envolve expressão facial e corporal. A câmera, num plano americano, permite ao espectador ver a expressão de Bel e a postura de Tito, incrédulo ou desconfiando do que a amiga fala.

Quando estava na ilha de edição achei que ali seria importante a presença de um surdo. Neste programa, diferente dos que possuem um apresentador, existem diálogos, cenários diferentes e, portanto, variações de planos e enquadramento. Talvez o olhar de uma pessoa surda fizesse com que a edição acontecesse de outra forma. Essa impressão se confirma mais adiante. Mais uma vez o tempo da televisão.

5.10 LOCUÇÃO E LEGENDA

O retorno do material com a animação aprovada pela diretora era enviado para a sonorização e depois para a legendagem. Aqui, acho que é uma questão que acontece com toda dublagem na TV INES, sincronizar o português com a Libras, já que as estruturas são diferentes. O dublador de Tito era um menino de mais ou menos 13 anos. Embora jovem, já possuía experiência em dublar, mas não conhecia Libras. A estratégia adotada foi a utilização do áudio guia dos intérpretes para uma tradução sequencial: era reproduzido o vídeo com o áudio guia do intérprete e, em seguida, a cena era passada novamente para o dublador colocar a sua voz. Foi feita inicialmente a gravação da voz do Tito e depois a gravação da voz da Bel. A dubladora foi escolhida dentro da própria equipe da TV INES, e seguiu a mesma dinâmica. Embora ela fosse bem mais velha que a atriz Maria, o seu timbre de voz imprimia como se fosse de uma menina realmente da idade de Bel.

Abaixo, um roteiro para a locução que seguiu a estrutura do português. Com frases curtas, muito em função das traduções e adequações que foram feitas ao longo dos ensaios, com o objetivo de viabilizar o contato com o português escrito para crianças já alfabetizadas ou em processo de alfabetização. Foram colocados na legenda os símbolos referentes aos efeitos da música e sons dos animais, de forma a permitir que as crianças já pudessem entrar em contato com estas simbologias que estão presentes em outras legendas.

Quadro 14 – Texto para locução

O BAÚ DO TITO Ep. 02 – Dinossauros	
CENAS 01 e 02:	BEL: Uma menina... Uma amiga imaginária... E um mundo de aventuras! Venha brincar com a gente num baú pequeno por fora mas grande por dentro... O Baú do Tito!
CENA 3:	TITO: Ufaaaa... Que alívio! (boceja) Ai, ai...
CENA 4:	BEL: (Onomatopeia – sopro) TITO: Hã?!? Não faz isso! (P) Tudo bem? BEL: Tudo bem! TITO: Que susto! (olha para o Dino) Esse é o seu novo amigo? BEL: É sim, ele é um amorzinho, muito legal! O sinal do Dino é esse aqui, ó! (P) Tito, você quer conhecer o mundo dos dinossauros, quer? TITO: Ih...Onde é que fica?!? BEL: Fica aqui dentro, ué! TITO: Eu quero, eu quero! Deve ser lindo! BEL: Vamos?!? TITO: (Opcional, porque essa parte está no meio do fast-motion) O-baaa!
CENA 6:	TITO: Uau! Que lindo...Olha aquele dinossauro... (aponta para baixo) Olha, olha!!! Que fofinhos... Dinossaurinhos! BEL: É uma gracinha, lindinhos! TITO: Ih, caraca! Tem até um voando! Tem bico, tem garras... (P) É tudo enorme, nossa! BEL: Pois é... Quer ver a família dos dinossauros? TITO: Cadê?!? BEL: Tá tudo aqui! Vem! Olha que lindo... TITO: Legal!!!
CENA 7:	BEL: Antigamente, muito antigamente, no mundo inteiro tinha um montão de dinossauros! Alguns eram pescoçudos... E eram grandes como prédios! TITO: É mesmo? Puxa... (vê folha caindo) Épa! Uma folha... (olha pra cima e vê dinossauro) Nossa! Ele m-m-morde?!? BEL: Que nada, Tito... Esse aí só come folhas! TITO: Ah, tá...
CENA 8:	BEL: E aí... Gostou dos dinossauros voadores? TITO: A-hã! Que avião que nada... Sou mais isso aqui! DUPLA: Uuuuuuu!
CENA 9:	TITO (recuando para trás de Bel): Ai, ai BEL: Ué, que foi?!? TITO: Olha só aquele dentuço! BEL: É, esse aí come carne! Ele é perigoso! (imita dino feroz) Roaarrrr! TITO: Aaaaaiiii... BEL: Vamos lá? TITO: Eu, não!!! BEL: Ah, vem cá!!!
CENA 11:	TITO: Que sinal é esse que estou fazendo?

CENA 12:

BEL: Se você escolheu “**dinossauro**”... **D-i-n-o-s-s-a-u-r-o**... Sinal: **Dinossauro**... Acertou! Parabéns!

DUPLA: (Trechinho com sobreposição das duas vozes) Parabéns!

TITO: Até a próxima! Tchau!

DUPLA: Tchaaaauuuuu!

Fonte: Produção TV INES

5.11 TRILHA SONORA E VINHETA

Na primeira reunião que participei junto à equipe de produção, a ideia da trilha sonora e da vinheta ainda estavam muito incipientes. De início, o desejo de Dora era criar uma trilha sonora própria do programa, no entanto, o orçamento e mais uma vez o tempo inviabilizaram esta ideia. Optou-se pela utilização de músicas instrumentais já licenciadas pela TV INES que pudessem complementar a compreensão e a composição da narrativa. A trilha sonora foi construída com arranjos que caracterizassem um programa de ação e aventuras. A mesma música acompanhava a abertura e fechamento do programa, e outras foram escolhidas para a ambientação das cenas, além de sons onomatopeicos para designar, por exemplo, a lambida que o dinossauro deu em Tito. A escolha cuidadosa da trilha sonora demonstra a preocupação com as crianças ouvintes ou mesmo com déficit auditivo. A trilha sonora é parte do endereçamento, porque está dirigida à criança ouvinte por meio do som e às crianças surdas através dos símbolos e representações da escrita dos sons. A criança surda irá, com a ajuda de um ouvinte, inicialmente, aprendendo a ler na legenda as representações visuais possíveis para a música, expressões como *humm*, *aff*, *buff* e outros sons presentes neste ou em outros materiais audiovisuais.

Com a função de apresentar o nome do programa e estimular o espectador a assisti-lo, a vinheta funciona como uma moldura colocada no início e no final do programa. Acompanhada de uma trilha sonora, é dinâmica e revela em parte do que trata o programa. Foram tiradas fotos das crianças com diferentes expressões e olhares em várias direções (Figuras 9 e 10). A proposta da equipe de animação foi de criar caricaturas dos personagens com seus próprios rostos, porém com corpos miniaturizados. Segundo a animadora, a cabeça e os olhos grandes são características que tornam o personagem engraçado, mas também fofinho, e está presente nas produções infantis. A desproporção entre a cabeça e o corpo existe também no desenvolvimento infantil. No primeiro ano de vida a criança tem uma cabeça por vezes um pouco maior e com um peso aumentado em relação ao resto do corpo. Por este motivo, caracterizar os personagens desta maneira, quando estamos produzindo para as crianças, parece

algo instintivo.

Ao ver o material imediatamente me reportei ao seriado de Shazan, Xerife & Cia., uma série da década de 1970. Dois amigos, a bordo do que eles chamavam de *camicleta*, viviam muitas aventuras e fez muito sucesso com o público infantil. A vinheta tinha características muito próximas ao que se desenhou para o “Baú do Tito”.

Na vinheta a forma como os personagens foram desenhados remete às representações gráficas do desenho infantil, no momento em que as crianças estão no processo de conhecimento e construção do seu esquema corporal. A representação do próprio corpo pela criança envolve a sua relação com o ambiente. É neste período da primeira infância que a criança irá construir imagem e esquema corporal, e a vinheta do programa pode funcionar como uma identificação destas sensações que estão em construção (FONSECA, 1983).

A vinheta finaliza com os atores sendo fechados dentro do baú. Estes elementos, no entanto, segundo Dora, não estão explicitando exatamente do que se trata o programa, deixando espaço para imaginação e indagações por parte das crianças.

Figura 22 – Representação do corpo pela criança



Fonte: Canongia, 1986

Figura 23 – Vinheta



Fonte: Produção da TV INES

5.12 UM ESPAÇO DE RECEPÇÃO

Como dissemos no início deste trabalho, nossa visão de comunicação está assentada sobre o modelo de circularidade descrito por Hall (2003), que entende o processo comunicativo como um processo aberto, em que o consumo de uma obra retroalimenta o processo de produção. Embora nosso objetivo de pesquisa tenha sido olhar especificamente para as etapas de produção do programa infantil, tivemos neste percurso dois momentos que podemos considerar como uma proposta de recepção. Foram planejados dois momentos distintos de apresentação de dois episódios, *Dinossauros* e *Mar*, que não estavam totalmente finalizados, pois faltavam sonorização e legendas. A ideia era concretizar para os atores, para a equipe envolvida no processo e para os pais um pequeno resultado do esforço e da participação de todos, além de saber que significados aquela obra em construção teria para eles.

Este momento foi planejado por Dora. A ideia era que os atores, principalmente, pudessem dimensionar todo o trabalho que vinham realizando até ali. Foram chamados para este momento os familiares dos atores, a equipe da produção que não estivesse em outras atividades, os apresentadores surdos da TV, uma intérprete e a equipe de animação. Transcrevo aqui algumas falas com marcas dos depoimentos que considero como leituras que foram feitas sobre o programa.

Eu queria agradecer a todos vocês da TV INES. Tivemos que gravar, ensaiar e não temos como explicar... **porque não tem nada fácil**, é maquiagem, penteado, roupa, a arte, os assistentes, a diretora, o Paulo. **A gente estava sempre debatendo como colocar a identidade do surdo e mostrar para o mundo o primeiro programa infantil para o surdo**. Quando Dora me disse que ia ser o primeiro programa infantil para o surdo, e eu não sabia disto, e as crianças do INES não sabiam o que nós estamos fazendo. **Vamos debater e dizer que somos capazes** (MARIA).

TV INES mostrou um trabalho muito bonito. Eu não estava acostumado com a TV, foi um desafio para aprender. Isto é Arte. **Hoje é o futuro. Este é um trabalho que valorizou muito a nossa língua** (PAULO).

Espero que o “Baú do Tito” **possa tocar o coração das pessoas, o coração das outras crianças, das crianças ouvintes ou surdas ou qualquer outra deficiência, que eles vejam em vocês uma forma de poderem pensar que eles podem fazer o que eles quiserem**. Com esforço, com vontade, **a gente consegue ultrapassar um monte de barreiras, o que a gente deseja é que o “Baú do Tito” faça a diferença para a TV INES, para quem vai assistir... E disseminar que a gente tem que ter comunicação, informação e oportunidade para todos** (ALICE).

Eu estou muito emocionado, **colocar um surdo que seja modelo é muito importante, as crianças precisam. Um preconceito foi quebrado, podemos mostrar a cultura surda para as pessoas e vocês dois futuramente podiam ser atores como conhecedores da língua de sinais. Eu achava muito importante um programa para as crianças surdas e conseguimos** (apresentador surdo da TV).

Para mim este trabalho é muito importante. **Eu queria que todo mundo pudesse sentir esta emoção que estamos sentindo. É para isto que estamos fazendo, é para tocar cada criança não só surda, qualquer criança. São todas crianças do mesmo mundo. A única diferença é a língua. Espero que todas as crianças possam curtir e que possamos fazer muitas temporadas** (DORA).

Quando eu soube que Maria era surda, a primeira coisa que pensei foi passar para ela que **ela poderia ser o que ela quisesse**. Os anos foram passando e ela conquistou a escrita, a leitura, **não tem vergonha de ser surda. Maria tem uma preocupação intensa com surdo, pois são poucos que têm família e o programa é para dar ao surdo a oportunidade de que ele pode, ao ver o Lúcio e a Maria no programa** (mãe da MARIA).

Tanto a visualização do programa como as falas que emergiram deste momento foram cercadas de muita emoção. Pouco se falou do programa sobre o ponto de vista estético, mas muito sobre o seu significado e impacto como um produto cultural de afirmação para a comunidade e empoderamento das crianças surdas. Estava presente nas falas de Maria e Paulo a possibilidade deste programa ser um veículo de identificação para a construção da identidade destes espectadores por meio do acesso à língua de sinais em tenra idade. Reescrevendo estas falas, percebo que ainda existe embutido em alguns termos a caracterização da discriminação, a verbalização de uma luta muito marcante das minorias e da própria história do surdo, em palavras como: *preconceito quebrado, com esforço e vontade, somos capazes, podem ser o que quiserem, não ter vergonha de ser surda...* São todas expressões que estão no campo semântico da luta por direitos igualitários deste grupo durante séculos. Me pergunto até quando este tipos de expressões serão necessários, quando parece que avançamos penso que na verdade estamos colocando remédio em velhas feridas.

A segunda apresentação foi para duas professoras de Libras da Educação Infantil e uma assessora da direção do INES, que no momento também cumpria o papel de consultora do INES junto à TV nas decisões sobre os programas. Presentes também uma intérprete que traduziu toda a reunião. Transcrevo aqui algumas das falas para que possamos compreender quais os sentidos construídos a partir da visualização do programa.

Antes da visualização:

A ideia do programa é familiarizar a criança surda com a língua de sinais, trazendo a Libras para o universo infantil, já que este pode ser considerado um programa inédito para este público. O processo está sendo bastante intenso. **Quando A TV INES começou fomos aprendendo a fazer TV para surdo, pois é diferente** de trabalhar com ouvintes (assistente de produção).

É um programa infantil, e não tem a pretensão de ensinar Libras, mas permitir à **criança um acesso a Libras** (Dora).

Depois da visualização as duas professoras deram suas opiniões.

Eu ainda não estou acreditando, a ficha não caiu...**de verdade foi bom esta experiência de colocar duas crianças surdas. Parece que volto a minha infância**, quando a gente não sabia Libras e só via os **desenhos e que eles falavam, falavam e eu não entendia nada**. Eu pensava que seria bom que tivesse surdo ali nos programas. **A gente queria está em comunicação direta. Eu assistia Xuxa e outros desenhos e perdia muito**. Eu queria logo contar para os alunos, eles vão adorar ver pessoas

iguais a eles. Valeu o esforço (professora da Educação Infantil).

Eu fiquei muito emocionada. Como a minha colega, também queria contar logo para as crianças. **Voltei na minha infância, um sonho se tornando realidade.** Queria fazer só algumas observações: **quando a câmera chega muito perto pode perder o sinal, as cenas mais distantes ficam um pouco difícil de ver o sinal, e o corte as vezes é rápido e atrapalha entender a continuidade. Talvez tenha que acostumar a este jeito.** Os desenhos podiam ser mais vivos (professora da Educação Infantil).

Nestas falas observamos a importância da identificação ou se ver representados naquilo que assiste (FUENZALIDA 2015, HOOKS, 2017). Neste sentido fica compreensível a emoção das professoras ao assistirem aos episódios, este era um desejo de infância que permaneceu silenciado por muito tempo. A presença destes surdos adultos como protagonistas dentro de um ambiente de televisão vai nos dando a oportunidade de saber sobre seus desejos, do que lhes fazia falta num momento da vida em que sua linguagem não era suficiente para externar suas questões. A frase *é um sonho realizado* exemplifica o sentimento.

As observações sobre a estética do vídeo feitas por uma das professoras estavam justamente relacionadas naquilo que a diretora desejou inovar, cortes mais rápidos, uso do plano e contraplano, mas que também são características dos desenhos animados. No final, a professora concluiu que talvez tivesse que se habituar a este novo modelo, mas que de início houve um certo estranhamento e incômodo. Como todo o material já havia sido gravado e passado pela etapa de edição, as observações da professora ficaram anotadas para uma próxima produção, não havia possibilidades de modificações. A outra questão que ela apontou estava relacionada com os traços e as cores dos desenhos, que considerou que poderiam estar mais vivos, já que segundo ela as cores estavam suaves demais. Aqui mais uma vez as questões da visualidade do surdo, pois não apenas o diálogo, mas o seu contexto permeado por imagens, permite uma melhor compreensão da narrativa, principalmente porque a audiência do programa não domina a língua de sinais. (TAVEIRA E ROSADO, 2013).

6 FINALIZAÇÃO DO DIÁRIO E DO PROGRAMA

Em dezembro de 2016, a equipe finaliza os ensaios e gravações dos cinco primeiros episódios com algumas dificuldades, pois a mãe de Lúcio falecera. Apesar da tristeza, todos consideravam que tinha sido um ano maravilhoso de trabalho e o resultado era muito positivo. Em janeiro ou fevereiro retornaríamos para dar continuidade aos trabalhos. No entanto, fui comunicada por Alice, antes do retorno, que ela saía da gerência da TV INES, e outras pessoas estavam assumindo. Solicitei uma reunião com a nova equipe para explicar minha atuação dentro da produção do “Baú do Tito” e renovar de alguma forma minha autorização para

continuar a pesquisa.

Ao entrar na redação, sempre com muito movimento, desta vez estava quase vazia, poucos núcleos estavam trabalhando. O clima da TV era outro.

Na reunião, estávamos eu, a consultora da TV pelo INES e a nova gerente do canal, que, dentre outros assuntos, colocou que os episódios do Baú estavam atrasados, além do seu alto custo financeiro. Sendo assim, a série ficaria apenas com os cinco episódios que estavam em fase de pós-produção. O restante do que estava planejado seria feito num outro formato. Continuará sendo um programa infantil, para o mesmo público, mas não mais com animação. Passaria a se chamar o “Diário de Bel”, Maria continuaria e seu par seria Paulo, e não Lúcio. As gravações aconteceriam no auditório do INES com um cenário produzido para o programa. Havia o desejo de dar visibilidade ao instituto, que naquele ano completava 160 anos.

Pergunto sobre a participação de Lúcio, e a nova gerente diz que trabalhar com menores exige autorizações e seria mais complicado. Tinha experiência de quando trabalhou na produção do Castelo Rá-Tim-Bum. Percebi que ela sabia muito pouco de tudo que havia acontecido até ali. Embora decepcionada com o que estava ouvindo, tentei me controlar, mas foi muito difícil manter o lugar de pesquisadora diante desta nova realidade. Foi um momento tenso para mim, pois senti que o que estava implícito ali era uma questão política que provocou mudanças administrativas, mais do que um fator financeiro. A diversidade que passa a existir no campo comunicação e surdez requer ajustes, compreensão e empatia.

Fiquei sabendo, nesta mesma reunião, que Maria e Paulo já tinham sido informados das mudanças e estavam aguardando a resposta sobre a continuidade. Lúcio, no entanto, levou algum tempo para ser avisado. Sobre uma certa pressão da equipe que havia trabalhado no Baú, Lúcio fez uma pequena participação num episódio.

Pensei em finalizar o meu período de observação. No entanto, após conversar com meu orientador, decidi continuar as observações já que a gerente do programa não se opôs a que eu continuasse com a pesquisa.

Ao ler no roteiro a sinopse e a apresentação do programa percebi mudanças significativas: Bel agora parece mais velha e seu Tio Tobias concretiza a presença de um adulto que irá ensinar e tirar dúvidas dos conteúdos da escola. O INES como cenário caracteriza bem a ideia educativa do programa. O vocabulário ficou mais extenso. A proposta do “povo fala” com outros alunos do INES convidados a participar para comentar sobre o assunto que Bel trata com o Tio Tobias, por exemplo, no episódio “Brinquedos” uma professora fala da importância de doar brinquedos que não se usa mais e um aluno que fala do seu brinquedo favorito. Podemos observar que o programa não se direciona apenas as crianças, mas também aos pais e irmãos

mais velhos.

Foram mais de seis meses intensos de observações e anotações, mas descrever este diário será uma outra história.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A releitura, a escrita e a análise de todo material que produzi após um ano de estada nos bastidores da TV INES me permitiram algumas inferências para que pudéssemos, como colocado no nosso objetivo, caracterizar os modos de endereçamento do programa “Baú do Tito”.

Posicionamento da audiência

Se pensarmos na criança sobre o ponto de vista biológico, existem leis de desenvolvimento que são comuns para a espécie humana e, neste sentido, podemos considerar que existe uma programação que determinará cada fase. No entanto, o ambiente ou a cultura são intervenientes que podem alterar quantitativa e qualitativamente esta programação, mudando o seu status de instintivo e natural para o desenvolvimento sociocultural. Se olharmos a criança sobre o ponto de vista sociológico, perceberemos que, desde muito cedo, ela possui um arsenal de representações compreendidas dentro de um ambiente cultural que estabelece identidades individuais e coletivas. Assim, temos a criança negra, branca, pobre, rica, menino, menina, surda, ouvinte, cega, vidente e assim por diante. Estes sistemas de representações acabam por construir o lugar de onde o sujeito poderá se posicionar e falar (WOODWARD, 2014). Considera, ainda, que as representações, assim como a cultura, possuem um papel fundamental na produção de significados que levam o sujeito à busca de uma identificação, seja pela diferença ou similaridades com o outro. Quando falamos de material audiovisual, lembramos que o conceito de identificação usado para o cinema nos Estudos Culturais corresponde a uma “forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na tela ou na personagem representada” (WOODWARD, 2014 p. 19).

Em diversos momentos da observação dos ensaios, gravações ou em momentos apenas de interação com a equipe, ouvi a afirmativa: “o surdo só é diferente porque não ouve”. Por algum tempo esta afirmativa me pareceu preconceituosa, uma naturalização da surdez. Considerei, naquele momento, aquela afirmativa como uma forma de negação das especificidades do surdo. Isto, para mim, implicaria em uma inclusão nas dinâmicas da TV,

com poucas estratégias de mudança do ambiente e suas práticas consolidadas. A literatura aponta que os produtos audiovisuais para a TV e cinema, na sua maioria, representam o surdo a partir dos conflitos entre língua oral e língua de sinais e do uso de tecnologias para melhoramento dos níveis auditivos. Estas, talvez, sejam marcas de um tempo em que, principalmente, a educação buscava caminhos para inclusão dos surdos na sociedade. Esta representação faz parte de uma visão hegemônica ainda presente na sociedade. O filme “A Tribo”, no entanto, quebra esta lógica quando traz surdos como atores e com uma narrativa fora do campo da surdez ou da deficiência. Ao olhar sobre esta ótica o “Baú do Tito”, considere que estavam contidas, na afirmativa que me incomodou, as suposições ideológicas dos produtores sobre a sua audiência, isto é, um outro olhar social sobre a criança surda, deslocando o estereótipo da deficiência para a exuberância da infância. Diante disto, passei a considerar que estava aqui a resposta para uma das perguntas que Ellsworth (2001) coloca para compreendermos os modos de endereçamento: “quem o filme pensa que você é?”. A resposta – uma criança. E para atingir este público o gênero escolhido para o programa foi o desenho animado, que é considerado o preferido das crianças. A narrativa possui ingredientes de aventura com temáticas que permitam as crianças vivenciarem, por meio da identificação com os personagens, sentimentos de individualidade e autoestima. Crianças na faixa etária de três a oito anos têm na brincadeira e na imaginação a possibilidade de criar e interagir com gigantes, fadas, super-heróis e tantos outros personagens e lugares que habitam o seu mundo do faz de conta.

Pensando na audiência, a construção dos personagens também nos sugere algumas possibilidades de identificação. Tito é um menino de oito anos sinalizante, tímido, possui alguns medos e desconfianças. Usa o mundo imaginário como possibilidade de sair de uma vida solitária e entediante e vivenciar aventuras que seriam irrealizáveis no mundo real, como coloca Vygotsky (1987). Nesta mesma lógica, Tito cria uma amiga imaginária que apresenta características bem diferentes das suas, pois ela é levada, agitada, bagunceira e por vezes não muito correta. De acordo Bettelheim (2002), a diferença dos personagens nas histórias não tem a intenção de fazer com que seja frisado o comportamento certo ou errado, bom ou mau, mas permitir que a criança possa compreender que as pessoas são diferentes e que cada um tem a opção sobre quem ela deseja ser e esta opção permite ao espectador identificar-se com um ou mais personagens, dependendo da situação.

O baú como um portal para outros ambientes é o simbólico que corresponde ao mundo imaginário da criança. Por esta razão, Tito transita entre o mundo real – representado pelo seu quarto com seus objetos pessoais, como brinquedos, material da escola entre outros

– e o imaginário, onde ele pode voar num dinossauro, entrar no formigueiro, nadar mesmo sem nenhuma proteção no fundo do mar, sem que isto pareça estranho para os personagens. Este aspecto arquetípico está presente em outras histórias infantis como Alice no País das Maravilhas, o Senhor dos Anéis e a Viagem de Chihiro. No entanto, esta travessia não acontece por acaso, ela implica quase sempre em aventuras que acabam por levar os personagens a novas aprendizagens e amadurecimento. No último episódio, Tito demonstra, ao deixar a amiga em apuros com a formiga Rainha, ser capaz de tomar uma atitude e fazer suas escolhas, está mais seguro. Trata-se, também, do jogo do faz de conta que convida o espectador a entrar na fantasia e, para a criança, este será um momento rico de estímulos para que possa acessar as formas mais simbólicas do pensamento. Durante a produção, este universo permitiu que o próprio ator, com empenho e trabalho, também fosse atravessando pela experiência. Atravessou o portal da meninice e estava entrando na pré-adolescência.

A narrativa do programa e a trajetória dos personagens apresentam aos espectadores alguns valores como amizade, esperteza, indiferença, o que poderá levá-los a uma reflexão sobre o que estão visualizando, distinguindo as atitudes dos personagens e construindo seus próprios valores.

No figurino aparece também a ideia do imaginário e do real, já que a roupa de Bel foi inspirada nos trajes de Alice do País das Maravilhas e Tito veste um figurino comum para um menino da sua idade, variando apenas de acordo com a temática do episódio. A trilha sonora e a vinheta com músicas alegres e com muita movimentação são elementos que também se configuram como endereçamento para as crianças surdas ou ouvintes.

O *quiz* no final de cada programa permitiu uma interação maior da audiência com os personagens, pois era neste momento que, olhando para a câmera, os personagens solicitavam do espectador uma atenção e os desafiavam a lembrarem do significado de um determinado sinal.

A escolha, ainda que de forma inconsciente, contemplou a questão de gênero, ponto também fundamental para a identificação dos espectadores que estão na construção de suas identidades.

As emoções como medo e alegria, mas também curiosidade e resolução de problemas, a interatividade e a criança como protagonista são elementos das características atuais dos programas infantis, que o “Baú do Tito” incorpora demonstrando que a concepção que os produtores possuem da sua audiência é de crianças que estão num momento importante de construção de seus aspectos cognitivos, linguísticos e emocionais (FUENZALIDA, 2015).

Com relação à segunda pergunta de Ellsworth (2001), “quem este filme deseja que

o espectador seja?”, considero que, falando especificamente do espectador surdo, as estratégias de endereçamentos vistas acima nos indicam que o programa se propôs a fazer com que eles possam tecer fantasias e construir um outro lugar de representação para si, diferente daquele que encontra muitas vezes na família, na escola ou em outros espaços sociais. Ver a língua de sinais ser utilizada de forma natural por outras crianças poderá ajudá-la a sentir-se parte de um grupo, diminuindo a sensação de isolamento por ser a única na família e por vezes na escola. Compartilhar do mundo real e imaginário de Tito e Bel lhes permitirá criar suas próprias histórias e, de acordo com Vygotsky (1987), contribuirá para que a criança possa buscar dentro de sua necessidade e desejo os elementos que a ajudarão a suportar o insuportável e realizar o irrealizável nas suas relações com o mundo adulto e ouvinte.

Os medos e incertezas que fazem parte do comportamento de Tito são características que estão presentes na audiência em função do momento de seu desenvolvimento que se caracteriza, também, pela busca da diferenciação do outro, construção de sua identidade, busca de autonomia e domínio da linguagem. Neste sentido, visualizar um personagem com quem possa se identificar pode despertar a curiosidade, estimular a imaginação e, principalmente, pode ajudar a tornar mais claras as suas próprias emoções.

Para a criança ouvinte, além de todos os aspectos de identificação relacionados às questões cognitivas e psicológicas, o programa possibilita que desde a mais tenra idade ela possa compreender que o ambiente social e cultural é diverso e que as diferenças só agregam valor às experiências.

Aproximar para conhecer/reconhecer – tensão entre as duas línguas e seus falantes

Nos bastidores de uma televisão, embora seja uma fábrica de obras audiovisuais, a dinâmica de trabalho está pautada na língua hegemônica do país, no nosso caso o português, tanto oral quanto escrito. Por esta condição observamos momentos de tensão principalmente no processo de tradução dos roteiros para Libras. Este processo que pode parecer simples, se pensarmos na língua apenas como um instrumento de comunicação, no entanto, torna-se mais complexo quando a consideramos como um modo relacional de linguagem, em que conflitos, constituição de identidades, capital cultural estão incluídos. Entender e respeitar, no momento da tradução, a narrativa construída pelo roteirista e suas intenções endereçadas aos espectadores, e acrescentar elementos da cultura surda expressa na e com a língua de sinais, foi um dos grandes desafios desta produção. Diferente de outras traduções entre línguas orais,

traduzir do português para Libras envolve línguas de modalidades diferentes, isto é, uma vocal-auditiva e outra gestual-visual (RODRIGUES e SANTOS, 2018).

A tradução para Libras do roteiro em português demandou uma adequação no léxico, mas também nos níveis sintático e semântico entre as duas línguas, buscando identificar o contexto de uso para determinado termo e seu real significado. Foi preciso, para este processo, não apenas o conhecimento do código como também das culturas das duas línguas, isto é, entender o que um determinado termo significa para os ouvintes e para os surdos e em que contextos. Foi um trabalho de negociação não apenas com relação à língua, mas também entre os integrantes da equipe. O roteiro ao ganhar vida na interpretação dos atores e dramaticidade a partir do trabalho do preparador corporal, mesmo já tendo passado por uma primeira tradução, foi se aproximando cada vez mais do vocabulário, da construção de sentenças na estrutura da Libras, inclusão de gírias próprias da comunidade surda e gestos e expressões como elementos suprasegmentais desta língua. As discussões que aconteceram em diferentes momentos dos ensaios, a solicitação de um roteiro em Libras para estudo do texto pelos atores, a reivindicação de Maria para que o texto obedecesse a estrutura correta da língua de sinais foram movimentos importantes de quebra da hegemonia do português e protagonismo dos surdos. Todos esses elementos foram parte da construção dos modos de endereçamento do programa, que está direcionado para uma audiência que ainda não domina a Libras ou está em fase de aquisição. Como a maioria da audiência encontra-se em lares onde não se sinaliza ou se sinaliza muito pouco, um programa com personagens que usam naturalmente a Libras para contar suas aventuras torna-se um material importante de identificação e de início de contato com a cultura surda.

Ao final do processo, foi possível considerar que ainda existia uma hegemonia linguística em alguns espaços da produção. No entanto, o que foi conquistado pelos surdos como falantes da língua e conhecedores da cultura surda, seja na transformação do texto ou gestos acrescentados ou retirados, foi fundamental para compor o endereçamento. Como exemplos, temos o toque como forma de chamar um ao outro e a criação do sinal para identificar a pessoa. São comportamentos que fazem parte das experiências sociais do surdo.

A integração que foi acontecendo entre os dois grupos permitiu, ao final do trabalho, uma circularidade entre as duas línguas e uma escuta ativa dos produtores. Isto resultou em modificações da narrativa com elementos que incorporaram as especificidades do surdo. No entanto, é preciso lembrar que a criança ouvinte também está inserida no público pensado pelo produtor. Para também inclui-la, o dublador foi escolhido a partir das características vocais presentes na voz infantil, assim como a trilha sonora e a legenda, permitindo o início

de uma leitura incidental. Todos esses elementos fazem parte das escolhas do produtor para a construção dos modos de endereçamento do programa.

O tempo nas obras bilíngues

Outro ponto fundamental dentro deste processo foi administrar o tempo da televisão e todas as etapas que envolvem a produção de uma obra bilíngue. Como já dissemos, o tempo da televisão é outro, no entanto, as especificidades, principalmente linguísticas colocadas acima, demandam num processo de produção um tempo maior para análise de roteiros, estudo da temática e pesquisas, principalmente para os atores surdos. Era sempre importante lembrar que os atores não eram profissionais de televisão, e esta falta de experiência exigiu horas a mais de repetições. Este tempo, no entanto, foi necessário para que a interpretação desejada pelo preparador corporal se efetivasse. Para ele as crianças que assistiriam ao programa, e que ainda não tivessem o conhecimento de Libras, poderiam fazer uma leitura da narrativa a partir do contexto, da expressividade corporal e facial dos atores. A linguagem corporal aliada aos classificadores pode ajudar aos espectadores em construção da língua de sinais a compreender o contexto da história, situação que não acontece em outras TVs quando a língua oral é preponderante na narrativa.

A dificuldade do surdo com o português escrito, em maior ou menor grau, exige desta nova mídia um deslocamento das práticas já incorporadas para adequar estratégias que possam incluir os profissionais surdos. Contudo, não apenas o surdo foi aprendendo, mas também os profissionais ouvintes foram se apropriando da língua de sinais, pois a triangulação da comunicação por meio do intérprete acabava, por vezes, implicando em incompreensões sobre termos, pontos de vistas e questões subjetivas. Essas dificuldades advindas da comunicação solicitaram mais tempo de interação entre os atores surdos, intérprete e produtores. Neste sentido, podemos considerar que o tempo, algo tão precioso e intenso nos bastidores de uma televisão quando se trata de realizar uma produção bilíngue, precisa ser readequado.

Um sonho realizado

Por último queria chamar atenção para o espaço de recepção que aconteceu durante o processo de produção. Considero que ficou concretizado ali o que Ellsworth coloca sobre o espaço entre o social e o individual, em que os modos de endereçamento permitem que o

espectador transite. O lugar social do surdo durante muito tempo foi de impossibilidades e exclusão, o que o levou, em muitos casos, a um sentimento de baixa autoestima e menos valia. As falas decorrentes do momento de visualização do programa apontam que, por meio do endereçamento, não só o surdo mas também os ouvintes buscaram ressignificar as representações construídas a partir de um social que possui uma visão da surdez como deficiente. O programa resgatou a infância das professoras surdas onde a televisão não tinha uma preocupação ou não pensava neste público como espectador.

Para o grupo da produção, o “Baú do Tito” dará visibilidade apresentando toda a capacidade e competência do surdo, e melhor, ele não exclui o ouvinte, possibilita agora que a inclusão seja feita ao contrário. O programa quebra preconceitos, pois o surdo é protagonista e pode tocar o coração de outras crianças, e pode ainda mostrar ao mundo que ele é capaz e pode ser o que ele quiser. A identificação com os elementos do programa criou um outro lugar de representação para a criança surda, saindo do pensamento hegemônico da deficiência e do sujeito a quem algo lhe falta.

Concluindo

Os meios de comunicação constituem uma ferramenta importante de informação, visibilidade, cultura e poder. A televisão, como uma mídia que faz parte de 90% dos lares brasileiros, ganhou com a internet, redes sociais e os dispositivos móveis um espaço mais acessível para a produção e consumo de materiais audiovisuais, e se mantém como um instrumento importante de mediação de valores culturais, ideológicos e reinterpretação de experiências (HALL, 2003).

É neste contexto de luta por espaços de identificação e reconhecimento social que a TV INES, ao propor uma linha editorial com narrativas audiovisuais que contemplem Libras e língua portuguesa, busca integrar públicos diferenciados e desafia os saberes e práticas dentro do campo da comunicação. O canal deseja sair dos modelos tradicionais de produção com formatos audiovisuais que privilegiem os ouvintes, construindo novos caminhos para atingir principalmente a comunidade surda. Além disto, utiliza uma tecnologia moderna, estruturando-se como uma TV pública que busca cumprir o seu papel de levar cultura, educação e entretenimento à comunidade surda, mas também à comunidade em geral, possibilitando a construção de uma sociedade mais igualitária a partir de novos olhares sobre a diferença.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, centro de referência nacional na área

da surdez, ao criar a TV INES, buscou dar visibilidade e voz à comunidade surda. O projeto colocou-se como um desafio para as equipes de ambas as instituições, isto é, construir narrativas audiovisuais que contemplassem e integrassem surdos e ouvintes. O canal se propõe a se diferenciar de produções de conteúdos audiovisuais com a janela do intérprete ou apenas a legenda. Deseja aproximar emissor e receptor, transformando o estereótipo do espectador, principalmente o surdo, como passivo e lhe permitindo ser mais ativo e participativo. Ao se lançar na *web*, a TV INES também disponibilizou canais de comunicação com seu público via Facebook, Instagram e Twitter, incentivando o envio de pequenos vídeos e opiniões. Com todos estes elementos a TV INES comporta uma série de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento, valores e interações, desejando fazer a diferença neste campo.

Tradicionalmente as redações e estúdios das televisões sempre foram ocupadas por pessoas ouvintes. No máximo tínhamos profissionais deficientes advindos das cotas exigidas pela Lei nº 8213/1991 às empresas. Utilizando a etnografia enquanto abordagem metodológica, este trabalho nos permitiu ter acesso a um campo de pesquisa em que pudemos ver, ouvir e refletir sobre as vozes dos sujeitos surdos e ouvintes, que nas interações no processo de produção de um programa entrelaçaram culturas e conhecimentos para a construção dos modos de endereçamento. Entende-se que pela dinâmica das interações neste percurso de criação, a obra audiovisual foi se construindo, levando em conta a audiência esperada, mas também permitindo a compreensão sobre os fenômenos sociais observados no espaço-tempo da produção.

O “Baú do Tito” fica como um marco importante de possibilidade de identificação da criança surda com um programa infantil, já que a mesma não se vê representada na mídia. O programa incorpora nas suas estratégias de endereçamento a visão mais atual para produção de programas infantis: interatividade, a criança como protagonista, a segmentação por idade e o esquema lúdico-afetivo conduzindo a narrativa. Considerar a criança surda dentro de uma representação de infância e não da deficiência, compôs a visão dos produtores sobre a sua audiência e conseqüentemente as escolhas estéticas, de texto, trilha sonora, figurino para endereçar o programa para este público. Podemos considerar que o “Baú do Tito” se constitui num programa educativo, porém não dentro de um modelo puramente cognitivista, mas buscando desenvolver a inteligência social e emocional das crianças surdas e ouvintes. O “Baú do Tito” foi ar em 12 de outubro de 2017 como um presente para essas crianças.

A descontinuidade do programa, no entanto, trouxe para todos da equipe um

sentimento de perda de um espaço conquistado a muitas mãos. Mesmo com a produção do Diário de Bel e Contação de Histórias, sem dúvida o “Baú do Tito” tem o diferencial de trazer a criança surda para frente das câmeras, possibilitando que tantas outras se sintam representadas naquilo que assistem, além de criar, fora da escola, um ambiente linguístico que lhe possibilite imaginar, brincar e se comunicar.

Com 9.287.000 visualizações, talvez o passo seguinte deste trabalho seja dar voz às crianças para que elas falem do programa e suas leituras sobre o programa possa influenciar em outras produções.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu Outro-Baktin nas Ciências Sociais**. São Paulo, Musa Editora, 2004.

AMARAL, M. AUGUSTA; COUTINHO, A. A criança surda: interseção social: Lisboa: **Anà. Psicologia** v.20, n3, p. 373-378, 2002.

AGENCIA NACIONAL DO CINEMA. **Instrução Normativa** nº 128 de 13 de setembro de 2016. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Disponível em <https://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-128-de-13-de-setembro-de-2016>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

ANDERSON, D. R.; HANSON, K.G. From Blooming, Buzzing Confusion to Media Literacy: The Early Development of Television Viewing. **Developmental Review**, v. 30, nº 2, p. 239 - 255, 2010.

ANDERSON, D.R.; HANSON. K.G. What researchers have learned about toddlers and television. **Journal Zero to Three: National Center for Infant, Tollers, and Families**, v. 33 nº 4, p. 4-10, 2013.

ANDERSON, D.R. Children and media: Cognitive development and education. Turkey: **1st Congress on Children and Media**, Vol. 2, 77-89. 2013.

ANDERSON, D.; PEMPEK, T. The Effects of Background Television on the Quantity and Quality of Child-Directed Speech by Parents. **Journal of Chrilnden and Midia**, 8 (3) p.211-222, 2014.

ANDRADE, D. Etnografia da Mídia: um método pensamento para análise de recepção. **Revista Fronteiras**, v. 12, nº 3, p. 193 - 199, 2010.

ARAÚJO, V. L. S. Por um modelo de legendagem para surdos no Brasil. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**. São Paulo: nº 17, p. 59 - 76, 2008.

ANGEIRAS, M. C. A. Televisão e educação: história da criação da primeira TV Educativa do Brasil – TV Universitária, Canal 11. 2015. 214 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290**: acessibilidade em Comunicação na Televisão. Rio de Janeiro, 2005, p 3.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, A. L. E. C. de.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIRO, K. A. **Libras em Diálogo interfaces com tradução e interpretação**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

BETTELHEIM, B. A necessidade de magia na criança. In BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Ed. 31ª, São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 67 – 77.

BOJUNGA, C. **Roquette Pinto o corpo a corpo com o Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2017.

BORBA, M.A. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. f. 298. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

BUBNIAK, F. P. **Cinema Surdo: Uma Poética Pós-Fonocêntrica**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

BUCKINGHAM, D. Repensando a criança consumidora: novas práticas, novos paradigmas. São Paulo: **C.M.C**, v 9, nº25, p.43-72, 2012.

BOURDIEU. P. **Sobre Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Cível: Brasília, 2002.

BRASIL, Decreto nº5645/2005. Dá nova redação ao art. 53 do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Ministério das Comunicações, Brasília, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5645.htm. Acesso em abril de 2017.

BRASIL. Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação das Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de abril de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: sessão 1, p 2. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1542695/pg-2-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2000>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.303 de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Diário Oficial da União**: sessão 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm. Acesso em março de 2020.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. Rio Grande do Sul: PPGPSICO, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, nº 2, p. 429 - 445, 1999.

CAMPANELLA, B. A TV no Brasil: seis décadas e muitas histórias. **MATRIZES**, São Paulo v. 4, nº 2, jan./jun., p. 253-259. 2011.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na Educação de surdos**. 2008, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANONGIA, M. B. **Psicomotricidade em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Neotécnica Editora Ltda, 1986.

CARVALHO, L. C. C. **Lendas da Identidade – o conceito de Literatura Surda em perspectiva**. Curitiba: Appris, 2019.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHANDLER, D. **Modes of Address**. In: **Semiotics Beginners**. London: Routler, pág 190-194, 2017. Disponível em: <http://www.Aber.ac.uk/media/documents/intgenre/intgenre.html>. Acesso em 15 dez. 2018.

CORSARO, W.A **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREIA, L. S. B. A mídia, as crianças, e a produção de conteúdo cultural. Niterói: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, nº 1, v. 1, jan/abril, p 97-108, 2013. Disponível em <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9674/6794>. Acesso em 14 de nov. 2018.

COSTA, J. H. Stuart Hall e o modelo “encoding and decoding”: por uma compreensão plural da recepção. **Revista Espaço Acadêmico**, V. 7, nº136, p. 111-121, 2012.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira Educação** (online) nº. 23, p. 36 - 61, 2003. Disponível em www.scielo/scielo.php?pid=S141324782003000200004&script=sci_abstract&ting=pt. Acesso

em janeiro de 2017.

CROMACK, E. M. P. C. **Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação - Atravessamentos e Implicações sociais**. Brasília: Psicologia Ciência e Profissão, v. 24, nº 4, p. 68-77, 2004.

CRUZ, T. M. **O surdo no cinema: mudanças de paradigmas**. São Paulo: Jogo de Palavras, 2018.

DEACON, D. Holism, communion and conversion: integrating media consumption and production research. **Media, Culture & Society**, v. 25, n. 2, p. 209 - 231, 2003.

DOMÍNGUEZ, L.; FUENZALIDA, V. Mediación Televisiva de los padres com hiros prescolares. **Revista InPost**, Venezuela, v. 25, nº 2-3, maio/dez, p. 119-142, 2010.

ELEÁ, I. Televisão para crianças: uma questão de ética, regulamentação e educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, nº 1, p. 8 - 24, jan/abr, 2017.

ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, T. T. (org). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FERREIRA, C. A. M. **Psicomotricidade e Educação**. São Paulo: Lovise, 2002.

FERNANDES, A. H. **As crianças e os desenhos animados - mediações nas produções de sentido**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FREIRE FILHO, J. Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias. Rio de Janeiro: UFRJ, Revista **Eco-Pós**, v. 7, nº 2, p. 45 - 71, agosto /dezembro, 2004. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1120. Acesso em 7 de maio de 2018.

FIGUEIREDO, I. V. Os surdos na televisão: análise dos imaginários sociodiscursivos veiculados em reportagens do Jornal Visual. Minas Gerais: **RuM°Res**, ed. 11, v. 6, nº 1, p. 233 - 249, jan./jun., 2012.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 151 - 162, jan/julh, 2002.

_____. O desenho animado: onde nada é impossível. In FISCHER, R.M.B. **O mito na sala de jantar: leitura interpretativa do discurso infantil-juvenil sobre televisão**: Porto Alegre, Ed. Movimento, p 59-65, 1993.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins, 1983.

FUENZALIDA, V. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión. Transformações na relação das crianças com a televisão. Revista Científica de Comunicación y Educación **Comunicar**, nº 30 XV, p. 49-54, 2008.

_____. The Cultural Opportunity of Children`s TV Public Policies in Digital Television. Montevideo: UNESCO, Texto apresentado no Seminário "Culture, Development and Diversity from the Perspective of Public Policy", 10 nov., 2010.

_____. Una interpretación sócio-semiótica de la representación televisiva de la política. La oportunidad de la TV digital. **Cuadernos de Información**, Santiago, nº 30, p.83-96, 2012.

_____. Televisão pública e mudança digital: tecnologia TV-audiências – formatos. **MATRIZES**, São Paulo, v.9 no1 p.103-126, jan/jun, 2015.

_____. Política Pública: a televisão infantil na Educação Infantil. São Paulo, **Comunicação Educação**, ano XXI, nº2, julh/dez, p. 69-86, 2016.

_____. Política Pública: A televisão infantil na Educação Infantil. **Educação & Comunicação** nº 2 julh/dez, p.69-86, 2017.

_____. Audivisual y Niños.Chile: Faculd de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019.

_____. Constructivist TV Reception in the Children`s Classrom. In: MATEUS, J. C.; PABLO, A. M. **Media Education in Latin America**. Ed. Routlege, 1ª ed, p. 211-224, 2019.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, C. F. D.; ISAAC, M.L.; OLIVEIRA, J.A.A **Emissões otoacústica evocadas transitórias: instrumento para a detecção precoce de alterações auditivas em recém-nascido a termo e pré-termo**. Revista Brasileira Otorrinolaringologia, São Paulo, v 68, n3, p. 344-52, 2002.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIROUX, H. A. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, T. T. da. (org) **Alienígenas na Sala de aula - Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7ª ed, Editora Vozes, Petrópolis, p.133-156, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda. Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLOS, D. B. The Representation of Deaf Characters in Children's Education Television in the US: **Jornal of Children and Mídia**, 4:3, p.248-264, 2014.

GOMES, M. A. **Criança em Desenvolvimento-Cérebro, cognição e comportamento.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GONTARZ, P. B. Imaginário Infantil, um Simulacro de Ideias "Reais", os Programas de Televisão Direcionados ao Público Infantil. **Revista Eletrônica em América Latina Especializada en Comunicación**, nº 73 ag/out, 2010. Disponível em: www.razonypalavra.org.mx/N/N73/Vania73/37Brandalize_V73.pdf. Acesso em maio de 2017.

GÓES, M. C. R. O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário. **Caderno CEDES**, 26 (69), p 85-92, 2006.

GUIMARÃES, G. **TV e Educação na Sociedade Multimídia.** O discurso sedutor em imagem, som e palavra. Rio de Janeiro: Quarte, 2010.

HALL, S. **Da Diáspora.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: Uma entrevista com Stuart Hall. In: SOVIK, L (org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, cap. 4, 2003. p. 353-386.

_____. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** São Paulo: Educação e Realidade, 22(2), 1997. p.15-46.

_____. **A Identidade Cultural na pós- modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARTLEY GONTARZ, P. B. Imaginário Infantil, um simulacro de ideias "Reais" os programas de televisão direcionados ao público infantil. Pontificia Católica do Equador, Equador, **Razòn y Palavra**, nº 73 ago./out. de 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514908049>. Acesso novembro de 2016.

_____. Centralidade da Cultura-notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. UFRS, **Educação e Realidade**, v.22, nº 2, p 15-45, 1997.

HAGEMEYER, R. R. **História & Audiovisual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HARLEY, J. **Communication, Cultural and Media Studies.** London: Routledge, 2002.

HERMETO, C. M.; MARTINS, A. L. **O livro da psicologia**. São Paulo, Globo, 2012.

HERZOG, M. H. A Expressão da Memória na Criança Surda Através de suas Atitudes Corporais. In: HERMANT, G. **Atualização em Psicomotricidade O Corpo e sua Memória**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988. p133-139.

HOOKS, B. The Oppositional Gaze: Black Female Spectators. In: HOOKS, B. **Black Looks: Race and Representation**, 2010.

HUERGO, J. A; FERNANDEZ, M. B. **Cultura escolar, Cultura midiática/Intercecciones**, Bogotá, Universidade Pedagógica Universal, 2000.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Centro demográfico 2010**. Disponível < <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 de março de 2019.

IGNÁCIO, P. O Desenho Animado na Cena Escolar: produção e reprodução de identidades femininas. In: **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas políticas de currículo**, Paraíba, 2009.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, p. 7-33, 1997.

KLAUS, M. H.; KLAUS, P. H. **Seu Surpreendente Recém-Nascido**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KIRKONRIAN, H. L.; WARTELLA, E. A.; ANDERSON, D.R. Média and Young Children's Learning. In: **The Future of Children**: Princeton University, v. 18, n 1, p. 39-61, 2008.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua brasileira de sinais: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos.1994. **Dissertação** (Mestrado em Letras) Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS., 1994.

LADD, P.; GONÇALVEZ, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011. p.295-329.

LAVIGNE, H. J.; HANSON, K. G.; ANDERSON, D. R. The influence of television coviewing on parent language directed at toddlers. **Journal of Applied Developmental Psychology**, nº 36, p 1-10, 2015.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma

problematização das condições linguísticas e de escolarização. In **Reunião Anual da ANPED**, 33. Caxambu, MG: Anais CD-ROM, 2010.

_____. Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. *Revista Forum*, Rio de Janeiro, **INES**, nº 20/30, p. 13- 25, jul./dez. 2014.

LELES, D. G.; MIGUEL, J.R. Desenho Animado como instrumento de Ensino de Ciências. Rio de Janeiro, **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v7, nº1, jan/abr, p.153-164, 2017.

LISS. M. B.; PRICE, D. **What, When and Why Deaf Children watch Television:** Washington, *American Annals of the Deaf*, vol.126, nº5, p. 493-498, 1981.

LLOYD, L; KAPLAN H. **Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry:** Press, 1978.

LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem- as últimas conferências. Trad. [de] Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MCQUAIL D. **Teorias da comunicação de massa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MAGALHÃES, C. M. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAGNANI. J. G. C. Etnografia como prática e experiência. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MAGNI, C; FREIBERGER, F.; K. TONN. Avaliação do grau de satisfação entre os usuários de aplicação de tecnologia analógica e digital. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v.71, nº 5, p. 650- 657, 2005.

MAYBERRY, R. The cognitive development of deaf children: Recent insights. In F. Boller; J. Grafman (Eds.). Amsterdam: **Child Neuropsychology: Vol 7. Handbook of Neuropsychology**, p. 51-68, 1992.

MATTOS, S. **O resgate da memória e a construção da história da televisão brasileira.** Comunicação plural [online] Salvador: EUFDA, 2007. Disponível em: books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943-04pdf. Acesso em 13 de março de 2018.

MESQUITA N. A. S.; SOARES M. H. F. B. Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. **Ciência & Educação**, Bauru v. 14, n. 3, p. 417-29, 2008.

MEDOLA, A. S. L. D.; SILVA, E. S. Segunda tela e a reconfiguração das práticas

comunicacionais no processo de fruição de televisão. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 145- 164, jan./mar, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Básico para Transmissão, Operação e Produção da TV INES, p.1-21, 2012.

MORLEY, D. Interpretar Televisión: la audiência de Nationwide. In MORLEY, D. **Televisión, audiências y estúdios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996. p.111-147.

MOROTTIN, E. V. Cinema Educativo: Uma abordagem Histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo: n°4, p.13-19, set./dez., 1995.

NORONHA, D. P. A importância da imagem social reflexões, diferenças, representações e poder em diálogo pensamento decolonial. Porto Alegre: **Iluminuras** v20, n°50, p.225-278, julho, 2019.

NORONHA, D. P. A. Cinema, Memória e Educação em Direitos Humanos – o uso de filmes em sala de aula e disputa pela narrativa sobre a ditadura civil- militar brasileira. Portugal: Educação, Sociedade & Cultura, v 54, p. 131-152, 2019.

OLIVEIRA, M.K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. **Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogênicas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OROZCO, G. Valério Fuenzalida y sus proouostas para la television, audiências y educadores. **Revista Ensayos**, Colombia, p. 83-97, 2012.

PEDALINO, M. Uma Experiência com a criança surda. In: RAMOS, M.I.B.B.; FERREIRA, C. A. M. **Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2009. p.101-114.

PEREIRA, S. A qualidade na televisão para crianças. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, Espanha n° 25, p. 181-192, 2005.

_____. **História Surda: Identidade em questão**. 1998. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. **O Ser e o estar sendo surdo: Alteridade, diferença e identidade**. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>>. Acesso em: abril de 2020.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 72-83.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD - Educação Temática Digital**, 7(2), 136-147, 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798/813>. Acesso em outubro de 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. A história cultural dos surdos: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora UFPR, **Educar em Revista- Edição Especial**, n. 2, p. 17-31, 2014.

PRADO, R.L.C.; VOLTARELLI, M. A. Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Boudier. **REVEDUC**, São Carlos, v 12, nº1, p 279-297, 2018.

PROUT. A. Reconsiderando a nova infância. Maranhão: **Caderno de Pesquisa** v. 40 nº141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUADROS, R. M; PIZZIO, Aline L. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em: 21/10/2019.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais –Instrumentos de Avaliação**. São Paulo: Editora Artemd, 2011.

QUADROS, R.M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (org). **Estudos da Língua de Sinais I**. Florianópolis: Editar Insular, v1, 2013. p.15-36.

RAMOS, M. I. B. B.; REZENDE FILHO, L. A. C. Um programa infantil para crianças surdas: Baú do Tito e a construção de novos espectadores. Rio de Janeiro: INES, **Revista Arqueiro**, vol. 1 nº 35, p.10 - 24, jan./jul. 2017.

RAMOS, M. I. B. B.; SILVA, E. J. C. de. As Marcas do Diagnóstico e a Importância da Intervenção Precoce. In: RAMOS, M. I. B. B.; FERREIRA, C. A. M. **Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2009. p.41-47.

RAMOS, M. I. P; LUDWIG, B. E.; WIRTH, L.G.; FRANCO, P. C.; DUARTE, T. F. Os cientistas nos desenhos animados e os olhares das crianças. Campinas. **ANAIS IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p1-13, 2013.

RAPPA, B. F.; MARANHÃO, M.; REIS, S.; LEANDRO, T. **TV por Assinatura no Brasil: aspectos econômicos e estruturais**. Rio de Janeiro: ANCINE, 2016, p. 73.

REIS, J. P. **Veja personagens surdos e mudos que cativam o público na TV**. Disponível em: <https://observatordatelevisão.bol.uol.com.br/lista/2017/09/veja-personagens-surdos-e-mudos-que-cativaram-o-público-na-tv>, 2017. Acesso em março de 2019.

RIBAS, A. F. P.; MOURA, M. L. S. Abordagem Sociocultural: Algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudos**: Maringá, v.11 nº 1, p. 139 - 138, 2006.

RIBEIRO, D. **O Que é: Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, S. M. **O INES e a Educação de Surdos no BRASIL** - Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2005.

ROCHA, S. M. Entre a ideologia a hegemonia e a resistência: os modos de endereçamento como um diálogo entre a produção e a audiência de produtos televisivos. **Revista Fronteira-estudos midiáticos** (Online) Porto Alegre, v. 13, nº 1, p. 174-184, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2011.133.04/590>. Acesso em nov. de 2017.

ROCKELL, E. La relevância de la Etnografía para la Transformación de la Escuela. **Série memorias de Encuentros Científicos Colombianos**: Colombia, p.15-29, 1986.

ROSA, L. A. P. Jogos, brincadeiras, leitura e escrita: relações importantes na Educação de Surdos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2010. 151f. Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2010.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. Pela tela, pela janela: questões práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, São Paulo, vol. 25, nº 65, p. 9 - 24, 2005.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A. P. P. **Qualidade na programação infantil da TV Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

SANTANA, A. P.; BERGANO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, São Paulo, vol. 26, nº 91, p. 565 - 582, maio/ago, 2005.

SCHRODER, K.; DROTNER, K.; MURRAY, C. **Researching Audiences**. London: Hodder Arnold, 2003.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, nº 1, p. 279 - 286, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SIQUEIRA, J. M. Meios e Linguagens Acessíveis: Um estudo sobre a produção jornalística do programa Café com Pimenta – TV INES. 2015, 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Jornalismo) Programa de Pós-Graduação em Jornalismo: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sóciohistórica sobre A psicologia e a educação Dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997. p.105 – 153.

SOUZA, K. R. de. **Desenhos Animados e Educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SOUSA, L. B.; BARROSO, M. G. T. **Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola Anna Nery **Revista de Enfermagem**, nº 12, v. 1. p. 150 - 155, 2008.

STAIGER, J. Minorities and Media. In: STAIGER, J. **Media Reaction Studies**, New York University Press, p. 165-185, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SANTOS NETO, D. N.; GOMES, A. R.; JESUS, L. P. Arte Surda: Interface entre Cultura Surda e Cultura Visual. Petrópolis: Ed. Arara Azul, **Revista Virtual de Cultura Surda**, nº 21, p. 1 - 36, 2017. Disponível em http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em abril de 2018.

SANTOS FILHO, A. S. dos. O Desenho animado e o encanto do Herói da TV. **Revista Margens Interdisciplinar**, Universidade Federal do Pará, v. 7 nº 8, p. 231-250, 2013.

TACUSSEL, P. Televisão e mudança de valores na sociedade francesa., **Revista FAMECOS**, Porto Alegre v 8, nº 15, p. 82-88, 2001.

TELLAROLI, T. O Impacto das novas tecnologias na televisão: fabricantes x emissoras. **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 39, nº 3, p. 245-265, 2017.

THOMA, A. S. O cinema e a flutuação das representações surdas - Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva... 2002. 259f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, letramento visual e surdez**. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2017.

TV INES. Episódio Dinossauro, 2017. Disponível em: < <http://tvines.org.br/?p=17054>>

UNESCO. **Relatório de Monitoramento da Educação. Responsabilização na Educação: Cumprir nossos compromissos**, 2017/2018. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>> acesso em: Acesso em dezembro de 2017.

VELHO, G. Observando o familiar. In VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. Rio Janeiro, de Zahar, p. 123- 132, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 3^a. ed., 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1^a. ed, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes 4^a ed. 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

WORTMANN, M. L. C.; RIPOLI, D.; POSSAMI, L. Educação ambiental corporativa para crianças: analisando a animação Peixonauta do Discovery Kids. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 30, nº 2, p. 371 - 394, maio/ago, 2012.

YOHISNAGA-ITANO, C.; DOWNEY, D. M. The psychoeducational characteristics of school age students in Colorado with educationally significant hearing losses. **The Volta Review**, 98(1), p.65-96, 1995.

APÊNDICE A – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM A PRODUÇÃO

1) Identificação do entrevistado

Nome:

Formação:

2) Em que áreas você já atuou?

3) Como chegou para você o convite para trabalhar na TV INES, uma televisão para surdos?

4) Quais foram os desafios de construir programas com uma língua visoespacial? Foram necessárias outras estratégias? Quais? E a língua foi uma barreira?

5) E o “Baú do Tito”, quando surgiu o convite para você participar da equipe?

6) Você já teve outras experiências em produzir programa educativo para crianças?

7) Foi necessário estudar sobre o desenvolvimento e as características da criança surda?

8) Você acha que a criança surda tem interesse em programas infantis?

9) Quais os critérios utilizados para a escolha dos atores, cenário, figurino?

10) Por que a escolha de misturar personagens reais e animação?

11) Que características principais os personagens possuem e quais serão importantes para as crianças surdas/espectadoras?

12) Quais as maiores dificuldades que você encontrou nesse processo de produção?

13) Qual a sua avaliação do trabalho realizado?

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

Com a proposta de acompanhar e registrar todo o processo de produção do primeiro programa infantil da TV INES é que produzi este texto do meu diário de campo.

A ideia de um programa de produção própria nasceu lá atrás quando do sucesso do da Aula de Libras, programa este apresentado por um surdo. Os profissionais do INES e da TV consideravam que as crianças surdas mereciam ter outras crianças surdas na telinha e que essas falassem numa linguagem própria da criança e do seu universo infantil.

Dia 14 de outubro de 2015.

Autorizada pela atual direção do INES me dirigi à ACERP (Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto) para me apresentar e iniciar minhas observações.

Neste primeiro dia cheguei à ACERP por volta das 14 horas, fui direto procurar a diretora do canal para falar sobre o meu projeto e de minha necessidade de conversar com alguns núcleos sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido. O prédio da ACERP, com sua sede localizada há pouco tempo no bairro de Botafogo, possui quatro andares. No térreo, na entrada, onde ficam duas TVs que passam continuamente a programação da TV INES e da TV ESCOLA (seus dois grandes projetos), localiza-se um estúdio onde são realizadas as gravações com *chroma key* ou em pequenos cenários, sete ilhas de edição, uma sala de sonorização, legendagem, um *switcher* e o camarim com as roupas para os apresentadores das duas TVs. No primeiro andar funcionam os núcleos e a direção da TV Escola, onde há uma sala ampla de reuniões. No segundo andar, numa também sala ampla separada por baias, funciona a TV INES e num outro espaço a equipe de monitoramento da TV via *web* e satélite e a equipe de criação dos aplicativos. Uma pequena sala que ocasionalmente é usada para reuniões também faz parte desse andar. No terceiro andar estão as salas da diretoria da ACERP e no quarto a parte administrativa (RH) das TVs e, ainda, uma sala onde seria o refeitório, mas que acabou tornando-se um lugar para reuniões. Todos os andares têm uma pequena copa, com café e água, onde todos podem se servir e que acaba virando um ponto de encontro. Todos os andares possuem banheiros.

Cheguei e fui logo ao segundo andar. O espaço da redação da TV INES é organizado por diversas estações onde diretores, assistentes de produção, intérpretes e apresentadores desenvolvem as diversas etapas dos programas, isto é, a construção de roteiros, tradução do roteiro em português para Libras, marcação de locações etc. Fui direto conversar com a gerente

do canal, que irei chamar de Alice, e expus a minha intenção na pesquisa, ou seja, acompanhar o processo de produção do primeiro programa infantil da TV. Alice me contou que algumas etapas do processo já estavam em andamento. Esclareceu que a equipe responsável por este novo programa estava fazendo leituras sobre o desenvolvimento infantil e a educação de crianças surdas. A equipe também foi até o instituto acompanhar as aulas na Educação Infantil com objetivo de conhecer mais de perto o processo educacional e de desenvolvimento dessas crianças, além de assistir aos programas infantis veiculados na web (1-Luva http://luva.tv/#/work_23/play;2-https://www.youtube.com/watch?v=zYfMAiLLrGA;3

Enseñas para aprender (TV Pakapaka, Argentina)
<http://www.pakapaka.gob.ar/series/50521>.

Alice falou ainda da sua preocupação em trabalhar com crianças, pois toda a equipe tem muita experiência com televisão, mas não com crianças e muito menos crianças surdas. A gerente do canal preocupava-se também com a questão da língua, pois embora o programa fosse direcionado para uma faixa entre três e oito anos, a criança surda, segundo ela, por apresentar na maioria das vezes um atraso na aquisição da língua de sinais, exigiria que a criança/ator fosse mais velha, ou seja, precisaria ter um bom nível na língua de sinais, tanto expressivo como compreensivo. Sendo assim, a equipe de produção pensava que a solução seria ter uma criança mais velha como ator, mas que também “imprimisse na tela” a imagem de uma criança mais nova. Para isso, Alice considerava que talvez surdos filhos de pais surdos tivessem maiores chances (mesmo com baixa idade) pelo convívio familiar de terem uma maior fluência na língua de sinais. Neste momento dei a minha sugestão de que talvez pudessemos trabalhar com uma criança ouvinte filha de pais surdos, um “CODA”, isto é, uma criança ouvinte filha de pais surdos que tem como sua primeira língua a língua de sinais, mesmo sendo ouvinte. Alice achou interessante a ideia. Assim, nesta etapa da leitura, pude contribuir ainda com o empréstimo do livro “Como as Crianças Surdas Brincam”, da Dra Márcia Goldfield, e um texto do Fuenzalida sobre a TV e a criança, que Alice xerocou todos textos e passou para toda a equipe.

Obs. Pude perceber que apesar de muitos pontos de interrogação sobre a dinâmica do trabalho a ser realizado, a equipe estava animada com a possibilidade de produzir um programa infantil pois achava que era um espaço que precisava ser preenchido.

Neste mesmo encontro fui também apresentada ao roteirista Sílvio, que já conhecia de vista, a diretora Dora do programa e a assistente de produção Rita, que também já conhecia, e ao Bruno, assistente de produção, esse novo para mim.

A diretora Dora considerava que criar um programa para crianças surdas seria um desafio tão grande como foi a criação do programa de entrevistas. Dora estava na TV INES

desde a sua criação e relembra sempre nas suas falas o desafio que foi criar um formato para um programa de entrevista em que o apresentador falava em Libras e, portanto, a presença do intérprete se fazia necessária o tempo todo. O desafio foi trabalhar com as duas línguas simultaneamente, isto é, o apresentador falando em Libras e o entrevistado em português e o intérprete entrando literalmente em cena para mediar a conversa. Um formato novo, já que o que se tem é a janela do intérprete incluída na pós-produção, mas neste novo formato o intérprete participava da entrevista como um terceiro elemento.

Sílvio, o roteirista, também se sentia desafiado a criar os roteiros e o formato do programa. Ele ficou de marcar uma reunião para leitura dos roteiros iniciais e as discussões com a equipe sobre o que andou pensando e escrevendo.

Fiquei de receber a data da reunião. Me senti bem aceita pelo grupo, pois já tínhamos uma relação quando ocupei a função de consultora da TV junto com uma pedagoga e um professor surdo, ambos também do instituto designados em portaria para esta função. O conhecimento prévio do campo de pesquisa me preocupou um pouco pois agora estava entrando neste espaço como pesquisadora.

Dia 25 de novembro de 2015

Recebi do roteirista por e-mail a proposta de três roteiros para a reunião no dia 26/11/2015 que aconteceria no primeiro andar às 11h30. Os roteiros foram do episódio *Dinossauro* já em sua terceira versão, o *Mar*, na segunda e o *Sistema Solar*, na primeira versão.

Obs. Com esta primeira mensagem passei a fazer parte da lista de e-mails da produção. Resolvi colocar neste diário também as mensagens recebidas sobre reuniões, ensaios e gravações.

Dia 26 de novembro de 2015

A reunião aconteceu numa sala do primeiro andar e teve início às 11h30. Presentes à reunião a diretora Dora, Sílvio, Bruno, Rita, Alice e eu. Não tinha nenhum surdo presente na reunião. Esta ausência foi sentida pela equipe, mas Alice explicou que todos estavam envolvidos em gravações em estúdio e/ou em externas.

Obs.: Quando da criação da TV INES a presença do surdo nos processos de produção sempre foi uma preocupação da diretora do instituto. Segundo ela, as reuniões deveriam sempre contar com a presença de um surdo, pois levava-se em conta que a opinião dele seria

fundamental em todos os estágios da produção de um programa, mas, principalmente, no momento de criação. Eles não deveriam apenas receber o roteiro para traduzir para Libras, mas sim deviam opinar também nas pautas.

Sílvio iniciou a reunião falando sobre desafio de se criar um formato para o programa. Sílvio foi com base em sua experiência com trabalhos em outras emissoras, principalmente no Globo Ecologia, que surgiu a ideia de um menino que explora o mundo. Apresentou o que já havia escrito para o episódio 0, onde aparecia o amigo imaginário, e também alguns roteiros prontos.

Alice e os outros gostaram da ideia do amigo imaginário e das aventuras que seriam propostas. Assim, na terra dos dinossauros, no formigueiro, no fundo mar foram os primeiros a serem pensados. Na leitura do roteiro Alice achou que o tempo precisaria ser readequado, assim como alguns termos. O programa não poderia passar de cinco minutos, pois isto acarretaria no custo da produção.

O cenário do programa seria composto de duas partes: uma parte realizada com *chroma key* (para futura inserção das animações) e a outra no quarto de um menino que tinha um baú de brinquedos. Seria dentro deste baú que aconteceria as aventuras deste menino com sua amiga imaginária. Tito seria o dono do quarto e Tuca a amiga imaginária. E batizou os personagens provisoriamente pois para ela esses nomes possuíam uma produção articulatória muito próxima e ficariam interessante, uma brincadeira.

Obs.: Penso que isto funciona bem para os ouvintes, já para o surdo a semelhança poderia ser um problema. Fiz esta observação, mas os nomes ficaram assim por hora.

Sílvio falou também sobre as chamadas do programa. Várias ideias foram colocadas na mesa: mostrar parte do cenário e dos atores; fazer uma chamada apenas com a amiga imaginária; mostrar algumas animações com as crianças interagindo...tudo ainda a ser decidido.

A equipe concorda que seria necessário iniciar os testes com as crianças já que alguns roteiros já estavam prontos. O instituto deveria indicar os alunos. Na ocasião dos testes estavam presentes um intérprete, Dora e Paulo (surdo com formação em teatro e que atuava no grupo de teatro para surdos Moitará). Paulo estava sendo contratado para atuar como preparador das crianças e Rita ficou incumbida de buscar vozes para os personagens e também pensar sobre uma trilha sonora original para o programa.

Sugeri o contato com o cantor Jairzinho para trilha sonora, pois ele compôs uma música que aborda questões relacionadas às “diferenças” e por ele já estar sensibilizado com o tema. A proposta foi anotada e considerada boa.

Outra questão levantada foi quanto à duração do programa. Alice disse que o programa deveria ter no máximo cinco minutos, contando com a abertura e finalização. No final de cada episódio deveria ter um *quiz* com os principais sinais apresentados, pois embora o programa tenha animação com diversos temas seu objetivo principal é o ensino da língua de sinais. Sílvia considerou que o tempo seria curto e teria que rever os roteiros. Alice pediu que nomes e conceitos presentes nos roteiros também fossem revistos. É preciso lembrar, pontuou Alice, que tudo seria traduzido para Libras e nem sempre seria possível a tradução pela falta de sinais, além disto, o público alvo que se deseja para o programa são as crianças surdas que ainda estão em fase de aquisição das duas línguas: de sinais e português.

A reunião chegou ao final com os seguintes encaminhamentos:

- Solicitar do INES a indicação de crianças para os testes;
- Revisão do roteiro com relação ao conteúdo e o tempo;
- Ver com a produção roupas para os personagens;
- Dubladores das crianças;
- Trilha sonora.

Obs.: Solicitei que me enviassem o cronograma das reuniões e a produção ficou de me comunicar sempre que houvesse uma atividade referente ao programa. Me pareceu que Sílvia não ficara muito satisfeito com o tempo proposto para o programa, pois falava que teria que cortar muitas falas e situações que davam ao programa uma dinâmica divertida e de aventuras.

Ao final da reunião pedi ao Sílvia um encontro para debatermos um pouco sobre a sua produção dos roteiros. Ele ficou de marcar.

Dia 27 de novembro de 2015.

Conforme havia dito na reunião passada, fora solicitado ao INES pela diretora do canal o contato de crianças para o teste. O instituto deu a indicação de cinco crianças e uma a própria TV convocou, pois era filho de um funcionário surdo e aluno do INES da Educação Infantil. A entrevista com as crianças foi marcada com uma hora de intervalo entre elas e começaríamos às 14h.

Paulo seria o par competente para interagir com as crianças. Ele também iria observar a desenvoltura de cada criança. O teste foi realizado no estúdio com *chroma key*. A diretora do programa ficou no *switcher* para ter uma ideia da imagem da criança no vídeo, a sua expressão em Libras e a interação com Paulo.

Paulo disse para a diretora Dora que explicaria o texto para as crianças, no entanto, deixaria que se expressassem livremente como se estivessem numa brincadeira.

O primeiro a fazer o teste foi o filho do funcionário da ACERP. F. tem seis anos e é filho de pais surdos e portador de uma síndrome mais ou menos comum na área da surdez, a síndrome de Waardenburg, que apresenta uma desordem auditiva-pigmentária.

F. não estranhou muito o estúdio pois já havia andado por lá com seu pai.

Paulo passa rapidamente com ele o texto e começam o ensaio. F. inicia com muita timidez, mas aos poucos vai se soltando. A diretora diz que ele fez um bom teste.

A segunda foi M. Mais velha que F., ela tem 16 anos e já participou duas vezes de um programa da TV INES. Embora não tenha experiência de atuação já conhecia um pouco as exigências que se faz durante uma filmagem. Por ter mais idade, embora filha de pais ouvintes, M. possui uma sinalização muito clara e também uma boa oralização e leitura labial, já que é implantada, embora tenha deixado de usar o implante quando entrou no INES. Fez o teste com bastante naturalidade, segundo a diretora, e que também considerou que ela “imprime” no vídeo uma imagem de uma criança em torno de 10 e 11 anos.

O terceiro foi um menino que já havia participado da oficina de teatro no INES com Paulo e também da gravação de uma peça. Embora seu teste tenha sido considerado ótimo, a diretora ressaltou para o fato dele já possuir características de um menino mais velho (início de uma barba, pomo de adão mais proeminente e muita altura para o que era desejado).

O quarto foi um menino de 12 anos, mas que tinha um tamanho de nove ou 10 anos. Bastante tímido no começo, mas depois foi também se soltando. Como ele estava com a irmã que é ouvinte, a diretora resolveu experimentar o que havia já sido comentado numa reunião, de usar a irmã ouvinte com fluência em Libras.

Paulo estranha e questiona a diretora: “mas e a identidade surda do programa? Ela é ouvinte, tem que respeitar a identidade surda”.

A diretora responde a Paulo que seria apenas para ajudar o irmão já que ele estava com alguma dificuldade de apreensão do texto e o modo de sinalização não era tão claro assim.

Obs.: Considerei esta observação do Paulo bastante pertinente, pois eu mesma já tinha falado desta possibilidade da criança ouvinte falante de Libras ser usada no programa. Acho que esta ideia poderia prejudicar o objetivo da televisão de que o surdo possa protagonizar o programa para surdos e ouvintes. É uma conquista de espaço importante, e no que se refere à criança isto é preponderante. Um desafio que concordo com S. que tem que ser vencido, ou seja, colocar uma criança ouvinte conhecedora de Libras seria um caminho mais fácil para a produção.

A última criança foi um menino de 12 anos, porém mais alto e que parecia também ser surdo com algum outro comprometimento adquirido. Entrou no estúdio, interagiu um pouco com Paulo, mas quis sair logo. Paulo tentou conversar com ele, mas o menino ficou um pouco nervoso e saiu do estúdio.

O dia terminou então com a diretora comunicando que tinha gostado muito do teste de Maria, mas seria bom que tivessem outras crianças para que ela pudesse fazer uma escolha mais ampla. Com relação ao menino, segundo ela, era necessário ter mais testes pois ele “imprime” uma idade de mais velho, uma vez que o protagonista dos episódios deve parecer mais novo que a menina que vai contracenar com ele. A diretora pediu também à produção que verificasse no INES a indicação de outras crianças que pudessem fazer o teste.

Obs.: Durante os ensaios o que me chamou atenção foi uma estratégia que P. utilizou com as crianças para a marcação de cena: o menino estava dormindo no quarto e a amiga saía do baú. A estratégia utilizada para que o menino surdo de olhos fechados abrisse o olho e se assustasse com a presença da menina foi uma contagem mental até cinco, porque neste caso não existe a possibilidade de uma pista a ser dada pela produção. Os meninos tiveram muitas dificuldades de entender este processo de contagem mental para dar o *start* na cena. Este fato já sinalizava para as muitas dificuldades que provavelmente surgiriam no processo de produção do programa, já que esse que iria trabalhar com crianças surdas num ambiente pensado apenas para o trabalho com ouvintes.

Recebi de Bruno por e-mail a marcação de uma reunião para conversamos sobre sua proposta do programa como já havia solicitado. Seria no dia 30/11/2015 pela manhã.

Dia 30 de novembro de 2015

Cheguei na TV por volta das 10h. Ao chegar encontrei com Paulo, que é um profissional eminentemente de teatro mas que teve em 2014 uma experiência com a TV INES. A peça na qual trabalhou com os alunos do INES dentro da sua oficina de teatro era sobre as Olimpíadas, que apresentava um viés humorístico e, mais tarde, acabou por ser tornar um interprograma da TV INES. Por conta de sua experiência em trabalhar em teatro Paulo foi convidado para ser o preparador corporal das crianças do programa infantil, uma vez que essas não eram atores de formação. Quando cheguei para a reunião Paulo já se encontrava para participar deste encontro Sílvia achou que ele poderia conhecer melhor a proposta do projeto que não tinha sido bem esclarecido para Paulo. Fomos para uma salinha no terceiro andar. Ficamos eu, Paulo, Sílvia e a intérprete.

Transcrevo a seguir a nossa conversa:

Sílvio inicia o encontro dizendo a Paulo que achava interessante ele ter entrado no projeto, pois já trabalhara na TV Globinho há mais de 10 anos e teve que ensaiar com muitos atores o texto, mas, ressaltou, que o texto era de apresentador e não um texto teatralizado. No texto de apresentadores, esses tinham apenas que apresentar o desenho que viria a seguir, às vezes com uma brincadeira no meio, mas dirigida ao público. Eles falavam olhando para a câmera, diretamente com o público. O casal de apresentadores tinha pouca interação entre eles, eventualmente fazia uma brincadeira entre si. Era mais um programa de apresentador do que um programa teatralizado. “A sua participação vai ser muito boa”, disse Sílvio a Paulo, “porque vou poder te observar, a forma como você vai trabalhar com os atores e talvez possa te ajudar um pouco em termos de posição da câmera, isso porque a diretora não vai estar disponível para acompanhar a gente durante os ensaios. Mas se você quiser eu eventualmente participo com você de alguma conversa com os atores, para ajudar em posicionamentos da câmera antes de chegar ao estúdio. Neste ponto acho que posso te ajudar em alguma coisa e você vai me ajudar muito na sua parte.”

Obs.: Eu ia fazer uma pergunta, mas Paulo pede para falar algumas coisas e a intérprete traduz a sua sinalização.

Paulo: “Eu entendi o que você falou com relação a este posicionamento da câmera, já tive diversas vezes algumas outras experiências com as pessoas me filmando, atuando como ator. Eu entendi bem que você como roteirista vai fazer o texto e vou aconselhar o grupo como cada um vai filmar, mas na cenografia eu não vou me meter, não vou interferir em nada disto. Meu papel aqui realmente vai ser de observar a parte corporal dos atores, não estarei tão preocupado com o posicionamento das câmeras, e sim com a comunicação com as crianças, a interação com elas. Também é minha primeira vez que trabalho com crianças pequenas, eu estou aprendendo e eu quero aprender mais, porque elas precisam exercitar um pouco mais de expressão. Sendo assim eu peço para elas tentarem e a gente vai buscando uma parte bem natural e aí sim vamos ver na hora da gravação”.

Sílvio: “Eu trabalhava muito com adolescentes que faziam papel de criança. A caracterização deixava eles com uma carinha de mais jovem, mas todos tinham um entendimento e já participavam de oficina de teatro. Já eram treinados como atores, passado por oficinas, um ou outro era muito cru, mas era difícil ter um assim. Mas eu acho que a sua vivência de teatro eu tenho que prestar muita atenção, pelo fato do meu trabalho estar mais ligado com crianças maiores. De repente, a tua experiência possa me ajudar a alcançar uma

visão de um pessoal mais novinho que precisa de um outro tratamento, já que não é a mesma coisa de trabalhar com adolescentes que têm experiência em teatro e estão no mercado profissional. Você está me ajudando a formar esses meninos”.

Pesquisador: “Quando eu li os roteiros, notei que você trouxe para o texto temas que envolvem ambientes da natureza. Queria que você falasse um pouco da sua formação e se este caminho escolhido tem a ver com ela”.

Sílvio: “Foi até uma coincidência. Eu fui roteirista por um tempo do Globo Ecologia. Antes eu era produtor de programas. Tinha produzido o Casseta e Planeta e alguns outros, feito pesquisas, mas não é a mesma coisa que escrever um programa. Aprendi a escrever roteiro sendo produtor no Globo Ecologia. Lá fui promovido a roteirista e fiz vários programas durante cinco anos. Cheguei a ser parte de uma dupla de roteiristas que fazia um programa inteiro semanal. Era pesado, mas me deu assim uma “pele grossa” para aguentar. Sempre escrevi muito e isto me ajudou bastante. Depois passei dois anos no Canal Futura, o que me ajudou em relação à realização de programas educativos. Também fiz vídeos de treinamento para a Petrobrás voltados para todas as etapas da produção e exploração de petróleo, e com isso tivemos que criar personagens. Toda essa minha experiência de mais de 10 anos em programas como a TV Globinho, Globo Ciência, Globo Ecologia, Petrobrás... acabou que juntou tudo. Este trabalho de escrever brincadeiras o tempo todo foi uma coincidência muito boa. Acho que já te falei tudo, né? Eu ficava perturbando desde o dia que entrei aqui na TV INES para ter um programa infantil aqui. O motivo que me levou a isso foi que um dia fiquei muito sensibilizado quando estava passando para um apresentador surdo um roteiro sobre folclore do que seria um programa da aula de Libras e este me dissera que nada daquilo havia sido passado para eles na escola, só aprenderam depois de adulto, fazendo cursos. Então pensei: ‘poxa, tem um buraco na formação desse povo’. E é tão bom a gente ser útil para alguém. Dessa forma, acredito que um programa como este possa ajudar a trazer novos conteúdos para eles, e que às vezes a escola não cumpre esse papel. E o INES é uma ilha cercada de deserto por todos os lados. Se você for ver ali, tudo é perfeito para a comunidade surda, mas e para o resto do Brasil? Se a gente puder alcançar esse resto com alguma coisa que a gente aprende aqui no INES, pô, seria maravilhoso.

Pesquisador: “De que referências veio essa ideia do formato do programa?”

Sílvio: “O primeiro o projeto era “O Mundo de Fulaninha”, uma menina que queria ser professora e que dava aula para as bonecas dela. A minha filha, fazia algo semelhante, também dá aula para as suas bonecas, o que a ajudava a fixar o que aprendia na escola. E aí quando ela (a personagem) entrava no armário dela o mundo se transformava e aqueles bonecos todos ganhavam vida e se relacionavam com ela. Na reunião que foi decidido o formato do

programa acabou acontecendo, meses depois, da apresentação deste primeiro formato. E neste dia as pessoas sugeriram alguns itens que casavam perfeitamente com a proposta anterior. E aí foi melhor porque na proposta anterior era um armário e agora passou a ser um baú, e apenas um só personagem. Assim simplificou a primeira proposta, que sairia muito mais cara, esta segunda proposta ficou sendo mais viável”.

Sílvio: “É, foi só simplificar.”

Paulo: “Estou admirado com a sua experiência profissional, você foi sempre buscando. O meu caminho sempre foi outro, eu sempre estive focado em teatro, mas a minha carga profissional foi bem menor, mas você, ufa!! É enorme...”.

Sílvio: “Não, isto é oportunidade no final das contas...”.

Paulo: “Com surdos e ouvintes é diferente. Vocês recebem muita informação auditiva e nós recebemos a visual. Por exemplo, por anos eu fui gravado. Fizemos o vídeo sobre drogas (vira-se pra mim e diz: ‘lembra?’). Então, na verdade, não era um teatro, mas foi uma experiência.... Na movimentação, na expressão, aquilo ali não era teatro. O “Vejo Vozes” também foi uma experiência, nós gravamos por seis meses. Tem toda uma carga, a gente acaba ganhando uma experiência, mas teatro é diferente. Com a criança, o foco é que ela possa de forma teatral colocar o texto de uma maneira mais natural. Por exemplo, tive um aluno no INES que ele não sabia nada de atuação, hoje ele está perfeito, já está pronto para mim. Fiquei três anos dando aula para ele e ele evoluiu, cresceu. Assim, temos dois caminhos: o teatro ou o cinema podem ser escolhidos, mas que existem outros também. Também entendo o que você está explicando, temos que adaptar, temos que tentar, porque eu nunca iniciei teatro para criança, vamos ter que arranjar uma estratégia para trabalhar com elas”.

Sílvio: “Eu acho...”.

Paulo continua: “Também na cenografia já trabalhei no teatro com ela, mas assim na parte do cinema, isso aí eu não entendo. Só vou ver mesmo esta parte corporal, arranjar estratégia, ajudar eles. Agora esta outra parte é com você”.

Sílvio: “O que eu acho maravilhoso é que nenhum projeto se faz sozinho. Em televisão, em cinema e em teatro também. Nada se faz sozinho, o projeto ficou mil vezes melhor quando nós nos juntamos. Mudou o formato, embora o conceito tenha vindo de outro lugar. Bolamos um formato novo, ele só ficou bom porque foi em conjunto. Assim como você vindo com a sua experiência”.

Paulo interrompe.

Sílvio continua falando: “Do mesmo modo que você com sua experiência, a pesquisadora com a dela, eu junto, e Alice que juntou a gente, gerenciando e ajudando a

direcionar a coisa toda, e Dora dirigindo, a tendência é crescer e ficar melhor. Acredito muito no trabalho coletivo.

Pesquisador. “Vocês têm uma ideia sobre a faixa etária a quem se destina o programa. Uma coisa é a faixa etária para selecionar os atores e outra é a do público. Vocês já definiram ou ainda está em aberto?”

Sílvio: Eu acho que se tivermos um apresentador na idade alvo, perfeito. Mas talvez a gente não tenha nem tempo para levantar a não ser que tivéssemos uma coincidência muito grande de ter alguém disponível com o perfil que a gente quer e com a idade que a gente quer”.

Pesquisadora: “E qual seria a idade?”

Sílvio: “Se pudesse ser de três a oito anos. Mas é muito difícil, e ao mesmo tempo tudo é ficção, até mesmo a idade do apresentador. Na maioria das vezes é ficção. Tem muitos e muitos casos assim, a Shirley Temple era uma exceção, pequenos apresentadores que são exceções. Mas na grande maioria das vezes são pessoas mais velhas que fazem papel de pessoas mais novas e a caracterização delas é que vai fazer com que elas entrem no personagem”.

Paulo: “Isto depende, você está falando de caracterizar como mais novo, mas no caso se fosse três anos ia ser difícil para passar a orientação para gravar e para ele sentir. Teria que ter uma metodologia de pesquisa e estudo com crianças, porque às vezes ela quer brincar e você vem com alguma coisa e ela para. E assim, como ocorre numa propaganda de ração de cachorro, assim uma criança de três anos. Como vamos ensinar e passar algo para ela, e muitas vezes você joga e vai tentando mediar aquilo ali? Acho que se fosse tentar com uma criança dessa idade, a gente não poderia dar roteiro nem nada, ia só mediando e deixando ela agir naturalmente. Podemos tentar, se não conseguirmos uma criança com um pouco mais de idade, a gente usa algumas outras estratégias, mas que tipo de estratégias poderia ser usada? Por que assim, minha filha tem quatro anos, eu estava lavando a louça e ela sempre ficava muito grudada e agarrada comigo, aí eu sempre perguntava: ‘você quer lavar? Quer me ajudar?’ Aí eu peguei e coloquei-a aqui, (aponta para a cadeira): ‘você quer lavar? Me ajudar com alguma coisa?’ Ela falou que queria. ‘O que você quer? Quer lavar o garfo? O garfo quer tomar banho? Só que ele não tem braço’. Aí, ela me perguntou, e eu falei: ‘Não, você pergunta para o garfo’. Ela perguntou para o garfo: ‘você quer tomar banho?’ Então eu fui e balancei ele: ‘pode esfregar ele. Você pode falar com ele’. E aí eu fui e balancei novamente: ‘Seu cabelo é duro!!!!’. Eu fui fazendo um diálogo, entendeu? Se tivesse uma imagem.... Porque ela só tem quatro anos, então eu fui fazendo assim com ela. Até ela ir crescendo. Agora com o surdo, você vai conversar e a gente vai usando brincadeiras e vai sinalizando, vai arranjando estratégias”.

Paulo: “A gente precisa lembrar do produto que a gente está fazendo. Para teatro você ensaia, ensaia e ensaia, tem uma apresentação e você repete a sua apresentação várias vezes a mesma coisa. Teatro você treina, você nunca para de treinar”.

Sílvio: “A televisão é diferente”.

Paulo: “Eu fiz uma peça que fiquei cinco anos ensaiando para uma apresentação de duas horas”.

Sílvio: “Sim, a gente não pode esquecer que a televisão é completamente o oposto. Para a televisão a gente trabalha num esquema industrial. A televisão é uma indústria. Se ela é uma indústria, a gente precisa ter em mente que tem vários profissionais envolvidos e que o tempo de estúdio é muito caro, e como o tempo de estúdio é muito caro, temos que contar com todos os profissionais capacitados a executar uma rotina. Vamos incluir neste esquema o ator, ele também tem que estar atento à rotina que ele precisa cumprir. Rotinas requerem amadurecimento, amadurecimento só é possível a partir de uma determinada idade. Por isto que se usa o truque da caracterização. Para isso você cria a ilusão de que alguém mais velho é alguém mais novo. Alguém que tem maturidade para seguir num modo de produção e que pode participar de uma coisa industrial, até porque a gente cria com a televisão, assim como o teatro também tem esta capacidade, a gente cria a ilusão e a ilusão depende do envolvimento. Se você sabe como envolver o público que você quer envolver, todo o resto é detalhe, inclusive a idade (imagem) do apresentador. Depende como você vai envolver este público e se você cria condições para esse envolvimento. A gente tem a tendência de ser purista e isto é muito normal para quem não vive o dia a dia da televisão. Só para te dar um exemplo: qual não foi a minha maior surpresa no Globo Ecologia, no dia em que fui gravar com as tartarugas do projeto Tamar e descobri que elas jamais, nunca, jamais desovam com luz, elas desovam durante a madrugada, no escuro. Óbvio, porque se elas desovarem no dia claro, vem um animal qualquer, uma onça, uma pessoa, e créu, pegam elas. Então, o que os produtores faziam? Os produtores ficavam esperando junto com os biólogos na madrugada as tartarugas subirem, elas sobem em determinado dia de lua cheia (aliás, às vezes na lua nova mais do que na cheia), sobem para desovar, aproveitam as noites mais escuras e começam a cavar. Aí os biólogos iam com a gente, e esperavam o dia começar a amanhecer ou clarear para gravar. Mas não se pode revelar isto para o público, o envolvimento, as estratégias de envolvimento, não se revelam as estratégias de envolvimento, a gente mostra algo que é educativo. Com isso, as pessoas passaram a matar menos tartarugas e os pescadores foram trazidos para o trabalho de preservação das tartarugas. Aprenderam como evitar que elas se afogassem nas redes, que elas respiram e por aí vai...Este é só um exemplo, o que muitas vezes você não vê é que pode te ajudar a levar a cabo uma

produção para a TV. Nós estamos muito acostumados com a verdade, mas a televisão não é de verdade. É difícil explicar assim, mas é isto”.

Paulo: “Eu tinha um cachorro pequeno, e não sei se vocês sabem ou não mas ele comunicava-se comigo em Libras. Eu sendo surdo, ele entendia tudo. Eu falava com ele em Libras sinalizando, você sabia? Sabem como eu ensinei ele? Primeiro eu comecei a ensinar ele com a voz, por exemplo, corda era nosso código, falava corda, corda, aí ele pegava a coleira. ‘Vamos passear?’. Aí ele ouvia. Todo dia isto. Ele acostumou ouvir isto. Aí depois eu fazia comunicação total, ou seja, falava e fazia o sinal juntos. ‘Vamos passear?’. E fazia o sinal junto, voz junto com o sinal. Depois eu parei de falar, só fazia sinal. Passear, passear, passear, eu só fazia o sinal e ele ficava vendo isto, eu não falava mais, e ele ia pegar. Fazia o sinal de passear e ele ficava todo contente. E fazia outra pergunta: ‘você quer papar?’. E fazia o sinal, ele corria lá e pegava a vasilha dele e trazia para mim. Tudo! Tomar banho, tudo o que queria. Entendeu? Fiquei conversando com ele na língua de sinais. Hoje o meu cachorro mora no céu”.

Paulo: “A minha cachorrinha acaba de aprender pão. Ela olha muito no olho, ela é muito dócil e eu ensino a palavra para ela e eu falo, mas não sinalizo. Pelo som eu falo pão e ela já fica atenta, houve um tempo que apareceu um tatu lá em casa, não, um gambá, mas era só eu falar gambá para ela lembrar até hoje.

Eu não posso falar gato na frente dela, se alguém perguntar sobre gato para mim e eu quiser falar de gato e eu falo G-A-T-O perto dela, porque se eu falar gato ela começa a ficar nervosa”.

Obs.: Assim que Sílvio dá uma pausa na história sobre sua casa, tento voltar para o que estávamos conversando sobre o programa.

Pesquisadora: “Quero lhe perguntar outra coisa. Por que a decisão da animação?”

Sílvio: “É animação porque é o mundo da fantasia e ator está muito caro (ele diz isto com um tom de brincadeira e sorri). Brincadeira, mas é o mundo da fantasia e com a animação hoje em dia já podemos ver que dá para fazer com o orçamento que temos. E a gente também descobriu um animador que tem trabalhos bem interessantes nesta área de desenho de animação e acabou que isso também ajudou, não é só uma junção de pessoas, mas também a de fatos. A diretora da TV INES conheceu um animador e gostou muito do seu trabalho... Enfim, as coisas parecem que vão todas convergindo para um mesmo objetivo”.

Pesquisadora: “E as temáticas? Você já pensou em três, mas já pensou em outras?”

Sílvio: “Pensei em várias, mas estou amadurecendo melhor as ideias.”

Pesquisadora: “Vocês foram ao INES para conhecer as crianças surdas?”.

Sílvio: “Sim, fiquei espantado como as crianças surdas são dispersas, mas acho que é porque são crianças bem novinhas. Tinha crianças lá entre dois anos e meio a três anos e é assim mesmo, se não estão com pai e com a mãe ficam dispersas mesmo, mas serviu pra gente sofrer pensando: ‘puxa, como vamos passar isto para uma turma tão pequena?’. Mas ao mesmo tempo a gente passou a sofrer um pouco menos a partir do momento que lemos várias teses, uma bibliografia, você deve ter visto? No livro da doutora Márcia Goldfield ela dizia coisas que abriram as portas, assim: *para a educação de surdos, o surdo, não é melhor nem pior que o ouvinte, ele só é diferente*. A educação não é mais ou menos difícil, é só diferente. A criança, às vezes, precisa só de um pouco mais de tempo e outras vezes até ela é mais rápida. O mais importante é que todo mundo alcance o mesmo nível. E outra coisa também, as crianças menores estão sempre interessadas em alcançar as crianças maiores, mas o oposto não acontece. A criança pequena quer crescer logo, quer observar os exemplos dos maiores. As crianças maiores que forem assistir a um programa direcionado para crianças pequenas demais não vão ter o mesmo interesse, então a gente pensou muito sobre o programa, essa parte de três a oito anos e sobre esta coisa do desejo das crianças. A partir do momento que a gente entendeu que crianças de três anos querem alcançar as de oito anos, mas que o inverso quase nunca acontece, a gente se tranquilizou um pouco quanto a elevar o nível. A gente consegue pensar que elevar o nível não vai espantar as crianças menores”.

Pesquisadora: “Você diz em relação às temáticas?”

Sílvio: “É. Nas questões das temáticas, do vocabulário. A gente ficou um pouco mais tranquilo porque é uma tendência natural, assim todo mundo lembra um pouco da infância. Eu sou o irmão mais novo de seis e eu sempre ficava observando os meus irmãos mais velhos e queria fazer o que eles faziam. Isso quando eu era muito pequeno. Então, essas memórias e todo resto me tranquilizou muito. A gente sofria com isto: ‘poxa, como a gente vai alcançar este leque de três a oito anos?’. Agora acho que estamos bem mais tranquilos em relação a isto”.

Paulo: No seu caso você procurou crianças nesta faixa. Você estava explicando e eu estava aqui pensando... No INES (setor de Educação Infantil) tem a Roberta, que é professora, ela me pediu para ir até a sala dela. Vi que lá não tinha livros nem nada, e o surdo tem uma questão visual muito forte. Eu estava olhando... Sou engenheiro formado e estava vendo que tinha que mudar tudo. As crianças tinham que circular livres para encontrarem os livros, deixar elas próprias encontrarem os livros. A professora acatou minha sugestão e modificou a sala. Pela manhã as crianças entraram e quando abriram a sala, fizeram uma cara de espanto e correram para pegar os livros. A professora me agradeceu porque elas começaram a folhear os livros e depois ela até me mandou um vídeo e eu fiquei bastante emocionado. As crianças

ficavam ocupando os espaços, porque criança tem que deixar livre e, assim, as professoras perguntavam: ‘como o S. conseguiu? Ele não é nem professor?’. Não, eu tenho alma, pareço, mas não sou professor, é só mesmo a questão psicológica das crianças. A gente tem que aproveitar. Você já foi lá no espaço do INES?”

Sílvio: “Sim, a gente foi ver a aula da professora...?”

Paulo: “Então, a gente tem que tentar. Depois a gente pode ir novamente”.

Sílvio: “Sim, podemos, vamos marcar”.

Paulo: “Qual a idade das crianças para o programa, os atores?”

Sílvio: “Tres ou oito anos”.

Paulo: “Então a gente podia tentar ir lá (no INES), ficar brincando com as crianças”.

Sílvio: “Mas a gente já esteve lá”.

Pesquisadora: “Acho que o Paulo está falando do teste”.

Sílvio: “Ah! Para selecionar as crianças?”

Pesquisadora: “Exatamente”.

Sílvio: “Vou repetir novamente o raciocínio da questão do processo industrial da televisão. Temos um orçamento que envolve muita gente e também temos prazos. Não só o prazo do número de programas por mês, mas prazos diários que incluem quantos programas cada elenco pode gravar num dia. Temos que ter isto em mente, não podemos perder isto de vista porque senão vamos arranjar um problema sério para a diretora. E a diretora tem que prestar conta sobre o horário do estúdio, sobre o tempo que ela está usando e aí não podemos dispor de um tempo que envolva muitos profissionais trabalhando juntos. Tem que haver um esquema muito azeitado, muito pensado e, por exemplo, por isto que eu estava falando no final do primeiro teste que a gente precisa no próximo ter os atores já ensaiados. A gente fez errado naquele dia. Faltou alguém dizer que tinha que ensaiar antes de entrar no estúdio. Não se ensaia em estúdio. Estúdio é lugar de gravar”.

Paulo: “Eu estava lá no estúdio e realmente ficava confuso, o surdo ficava nervoso. Ele é muito visual e com todas aquelas engrenagens, as luzes, a câmera, tudo...”

Sílvio: “Sim, atrapalha até dele entender o que está acontecendo”.

Paulo: “É melhor ter um outro lugar, um espaço pra gente poder falar, explicar, mostrar a parte visual como é no cinema, a luz...”

Sílvio: “Vamos lá, vamos transportar este raciocínio para o elenco”.

Paulo: “Porque esta parte das gravações é muito corporal e é isto que atrapalha um pouco a cabeça, porque fica sem saber para onde vai virar e fica tímido...”

Sívio: “Vamos transportar este raciocínio para a idade do elenco. Você conhece crianças surdas que tenham seis ou cinco anos, oito anos talvez, e que tenham um poder de concentração no meio disso tudo?”

Paulo: “Vamos procurar e vamos tentar. Podemos ver lá no INES, no auditório, com um grupo e a gente vai brincando e vai tentando e vendo”.

Sívio: “Eu só queria dizer que esse papel que eu estou fazendo é chato”.

Paulo: “Não é não

Sívio: “Eu acho chato. Eu gostaria que a gente tivesse mais tempo, mas eu estou fazendo este papel chato para gente evitar problemas com a direção e com a quantidade de profissionais envolvidos. Para gente não perder de vista esta coisa de pensar no esquema da televisão que é uma coisa industrial mesmo, infelizmente. A gente não pode perder isto de vista se não poderemos nos envolver num problema. Enfim, você vem do teatro e o teatro graças a Deus é mais artesanal, não é uma coisa industrial, porque você prepara um a um com toda a calma do mundo para fazer uma determinada coisa, naquele dia, e partir dali você repete, você tem apresentações, mas até chegar na primeira apresentação você tem que estabelecer uma rotina de ensaios para ser possível executar. Aqui vai ser um ritmo industrial, não é só uma apresentação, são várias apresentações. Cada programa é uma peça. É mais ou menos assim.

Paulo: “Tranquilo... Vamos trabalhar”.

Pesquisadora: “O que eu acho que o Paulo está colocando é que falando lá no instituto com a Educação Infantil, ou até no primeiro ano, ele poderia ir dando esse passeio e como ele tem esse olhar, vai interagindo com as crianças e quando uma criança tiver aqui com alguma coisa do olhar dele já se fez uma seleção. Seria necessário fazer contato com a consultora do INES e pedir para ela fazer este contato do Paulo com a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental e assim já vai fazendo esta pesquisa e talvez até nesta semana ainda”.

Sívio: “Seria muito bom, já que temos pouco tempo”.

Paulo: “Eu vou nestes dois lugares e lá eu procuro e vou conversando com as professoras surdas também e perguntando quem são os talentos”.

Sívio: “É difícil...”.

Paulo: “Não vamos pensar negativo, vamos pensar positivo. Se a gente ficar pensando que é difícil não acontece. Tem que pensar que é fácil”.

Pesquisador: “Pensando nas questões burocráticas do INES, seria necessário falar com a Alice para solicitar a entrada de Paulo nas salas”.

Sívio: “Penso que podemos falar primeiro com a diretora do programa”.

Pesquisadora: “Certo, o S. seria o olheiro em busca de um talento. Eu acho que assim a gente caminha e quando vier para o teste já passou por um crivo e os ensaios para o teste possam render”.

Sílvio: “Temos que conversar com a Dora e a Alice para sabermos quais são os prazos que elas estão precisando para nos adequarmos a isto. Aí a gente estabelece uma agenda”.

Pesquisador: “A minha preocupação, já que estamos falando de tempo, é que as provas já estão chegando e daqui a pouco temos férias. Então esta deve ser uma preocupação, pois quando eles saem de férias para conseguir fazer esta observação será mais difícil.

Paulo: “Amanhã eu vou lá bem quietinho e vou só observando”.

Sílvio: “Amanhã já é dia primeiro de dezembro. O tempo está passando rápido e estou ficando velho. Mas minha cabeça ainda é jovem”.

Paulo: “Diz que tem 67 anos”.

Sílvio: “Diz que ele está muito bem”.

Paulo: “Vocês ainda vão precisar de mim?”

Sílvio: “Acho que devemos falar sobre o que conversamos sobre prazos com a diretora do programa e do canal, pois são elas as executoras do programa. Tudo que eu trouxe aqui para vocês elas precisam ter em mente, porque elas precisam conseguir executar prazos, elas seguem cronogramas. É o que eu estou tentando fazer, embora não seja minha função, mas estou tentando ajudar a gente a lembrar disto.

Paulo: “Achei o projeto muito bom. Eu sinto que podemos ter alguns problemas com relação às crianças, mas vamos tentar ver uma criança que pega rápido, porque já está no final do ano e as famílias já estão se organizando para as férias. Então se os pais permitirem ou não, temos que tentar.

Paulo: “A professora do INES tem dois filhos surdos”.

Pesquisadora: “Eles têm entre três e quatro anos, mas o menino me parece bastante desatento, mas agora o mais velho já está melhor. Reforço que será necessário uma autorização para que o Paulo. entre nas salas.

Sílvio: “Acho que a gente vai ter que conversar tudo isto com elas”.

Paulo: “Mas como eu vou entrar lá?”

Pesquisadora: “Então, é justamente isto que estou falando”.

Obs.: Terminamos a reunião e fomos tentar falar com a diretora do canal e do programa para que pudessem autorizar a entrada do Paulo no INES já na parte da tarde para iniciar a observação.

Subimos para a redação da TV INES e encontramos com a diretora do programa e Sílvio explicou a intenção de Paulo em observar as crianças antes delas serem selecionadas para o teste. Dora disse que falaria com a Alice e iríamos conversando por e-mail.

Neste mesmo dia Dora enviou um e-mail para Alice informando que dos testes realizados um menino e uma menina foram aprovados, mas que seria interessante fazer mais alguns testes. Falou da sugestão de Paulo em entrar em algumas salas para observar as crianças e pediu que fosse providenciada uma autorização.

Em 1º de dezembro de 2015

Recebemos um e-mail da produção comunicando que a consultora do INES tinha sido contatada e iria providenciar a autorização para a entrada de Paulo nas salas.

Paulo recebeu a autorização para que pudesse entrar nas salas de aula. Encontrei com ele na entrada do INES e me disse que já tinha alguns nomes e iria passar para a TV.

Em 3 de dezembro de 2015

Pedi que a produção me enviasse um cronograma porque minha mãe ia fazer cirurgia de catarata e eu precisava me dividir entre Rio e Búzios.

Em 11 de dezembro de 2015

Sílvio enviou por e-mail nove roteiros para serem avaliados pela direção. Corpo Humano, Dinossauros, O Mar, Formigas, Animais Domésticos, Cores, Lendas e o antigo Aulinha de Libras.

Ainda neste mesmo dia o roteirista me enviou os textos que foram produzidos quando da elaboração dos programas. Esclarece que a proposta do Aulinha de Libras é de novembro de 2014 e o projeto “Baú do Tito” de novembro de 2015. Apresenta conceitos similares. Este um ano foi o tempo para o amadurecimento da ideia.

PROJETO AULINHA DE LIBRAS

(nome provisório)

Conceito:

Programa infantil educativo, com cinco minutos de duração, direcionado a crianças surdas do Ensino Fundamental, de três a oito anos de idade.

Descrição resumida:

O programa “Aulinha de Libras” (nome provisório) vai utilizar elementos do universo infanto-juvenil para ensinar, de forma lúdica, os princípios da língua brasileira de sinais. Serão pequenas histórias, com começo, meio e fim, ambientadas na rotina fictícia da personagem Bella (nome provisório), que estuda no INES e tem como principal companheiro seu cachorro Costelinha (nome provisório), a quem ela propõe desafios ligados ao ensino básico de libras.

Personagens:

Bella

Adolescente, estudante do INES, tem como grande sonho tornar-se professora quando crescer. Essa vocação é tão forte que Bella tem um curioso hábito: simular aulas em seu quarto para as bonecas e seu cachorro, como forma de estudar e fixar os conteúdos recebidos em sala de aula.

Costelinha

Curioso e pidão, está sempre atrás de uma recompensa, seja ela um biscoito, um osso ou um passeio. Na imaginação de Bella, Costelinha é o seu principal aluno e alvo dos principais desafios em suas aulas de datilologia e alfabetização. Na prática, Costelinha, um boneco manipulado ou uma pessoa caracterizada, funciona como um assistente de palco, ajudando nas dinâmicas propostas pelo programa.

Cenários/objetos de cena

O quarto

O quarto de Bella é o cenário principal, onde as ideias dos episódios são propostas/introduzidas ao público. É um típico quarto de menina quase adolescente, com bonecas e decoração de acordo. Aqui e ali, podemos ver inclusive pequenas almofadas coloridas em forma de cubos, com faces alternando letras do alfabeto e sinais das mesmas letras em

Libras. O quarto também possui um armário mágico, uma passagem para um outro lugar: o “ambiente de aprendizagem.

Ambiente de aprendizagem

Neste ambiente mágico (estúdio) existem muito poucos elementos, todos eles uma ampliação de itens existentes no quarto. Basicamente, um lado é ocupado por uma parede de cubos (letras do alfabeto e letras correspondentes em Libras) e números. E a outra parede é ocupada por uma versão bem maior do quadro de estudos que aparece bem menor no quarto dela. A ideia desse ambiente de aprendizagem é contar apenas com material a ser usado na parte didática do programa. É ali que Bella irá lançar seus desafios, sejam eles dirigidos a Costelinha, sejam eles dirigidos ao aluno/telespectador.

Cenas complementares

Captação de *stockshots* com as personagens:

- Na sala de aula (opção chuva lá fora);
- Saindo do INES (com opção dia de chuva);
- Andando pela rua (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva);
- Saindo do prédio (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva);
- Entrando no prédio (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção dia de chuva);
- Entrando e saindo do elevador (com e sem uniforme da escola, vários figurinos diferentes, mais opção molhada em dia de chuva);
- Entrando e saindo da porta do apartamento para o corredor do prédio (com e sem uniforme da escola, mais opção molhada em dia de chuva);
- Passeando com o cachorro Costelinha (situações variadas, sem esquecer o xixi no poste/árvore).

PROJETO BAÚ DO TITO

(nome provisório)

Conceito:

Programa infantil educativo, com cinco minutos de duração, direcionado a crianças surdas do Ensino Fundamental, de três a oito anos de idade.

Descrição resumida:

O “Baú do Tito” (nome provisório) utiliza elementos do universo infanto-juvenil e muita animação para ensinar, de forma lúdica, os princípios da Língua Brasileira de Sinais. No programa, duas personagens vivem diversas aventuras em ambiente virtual. São elas: a menina Tuca e o parceiro dela, Tito, amigo imaginário que mora em um baú de brinquedos.

Personagens:

Tuca

Pré-adolescente, surda, quer ser professora quando crescer. Sonhadora e estudiosa, tem um amigo imaginário no baú de seu quarto, que participa com ela de várias aventuras temáticas em diversos ambientes virtuais.

Tito

Curioso, inteligente, guloso, medroso, arteiro, gaiato. Tito é o amigo imaginário de Tuca, que funciona como guia em todas as aventuras virtuais dentro do baú: um lugar pequeno por fora mas infinito por dentro.

Cenários/objetos de cena

O quarto

O quarto de Tuca é o cenário principal onde as ideias dos episódios são propostas/introduzidas ao público. É um típico quarto de menina quase adolescente, com bonecas e decoração de acordo. Aqui e ali, podemos ver inclusive pequenas almofadas coloridas em forma de cubos, com faces alternando letras do alfabeto e sinais das mesmas letras em Libras. O quarto também possui um baú mágico, uma passagem para um outro lugar: o “ambiente de aprendizagem”.

Ambiente virtual

No ambiente mágico do “Baú do Tito” a animação abre um universo de possibilidades, tanto visuais quanto dramáticas. Dentro do baú estão o fundo do mar, a Terra no período Jurássico, a fazenda de Tito, a temível selva etc. A ideia desse ambiente totalmente virtual é criar condições para um aprendizado com altas doses de entretenimento, através da interação entre os atores e as animações. Tudo muito lúdico e bem-humorado, a serviço do público infantil

Em 14 de dezembro de 2015

Enviei um texto do Fuenzalida para o roteirista (“Resignificar la Educación”) televisiva... Neste mesmo dia E. enviou o roteiro de Lendas II.

Em 17 de dezembro de 2015

Silvio enviou por e-mail o roteiro com o tema “Brinquedos” e espera enviar logo o 13º roteiro com o tema “Férias” para dar suporte ao planejamento da produção para figurino e produção de arte. E o desejo de boas férias para a equipe.

Em 21 de janeiro de 2016

Silvio enviou um e-mail em resposta ao meu pedido de cronograma dos trabalhos com a seguinte informação: “Em compasso de espera para a gravação do piloto. Aviso assim que souber quando será a gravação do piloto da série”.

Em 17 de fevereiro de 2016

Em resposta a um outro e-mail E. me disse que estava trabalhando com um dos apresentadores, o A. afinando o tempo dos roteiros após a tradução para Libras. Respondi a Sílvio pedindo que ele me avise as datas das reuniões.

Em 25 de fevereiro de 2016

Recebi um e-mail avisando da reunião com um dos apresentadores da TV no dia 1/03/2016. A reunião vai acontecer na sala do terceiro andar. Quando cheguei para a reunião ficamos eu, Silvio, e uma intérprete.

Os roteiros analisados e traduzidos foram: Animais Domésticos, Cores, Animais Selvagens.

O primeiro roteiro analisado foi Animais Domésticos. Já neste primeiro percebemos a dificuldade na tradução de alguns animais, pois na língua de sinais alguns animais não possuem um sinal específico para representá-los e outros o surdo realmente não conhece. Sem o sinal específico a orientação dada pelo intérprete seria usar os classificadores (representações icônicas de objetos e pessoas). Dentro deste roteiro os problemas foram: égua – representado em língua de sinais CAVALO MULHER; potro – representado CAVALO FILHO HOMEM;

cabrito – CABRA FILHO HOMEM; leitão – PORCO FILHO HOMEM; cordeiro – que ficou decidida a sua retirada já que o surdo não conhecia e não tinha um sinal específico, pelo menos naquele momento. As palavras potro, cordeiro e leitão não eram conhecidas.

O tempo cronometrado foi de 7min 04”. Sílvio precisará reorganizar as falas.

O roteiro seguinte a temática era Cores. Neste, a dificuldade foi apenas a falta de sinal para o conceito de cores primárias que foi substituído por “cor principal”.

Aqui surgiu no grupo a discussão sobre o processo de tradução, embora toda língua esteja constantemente em construção, a língua de sinais ainda carece de muitos elementos para que seja possível uma tradução que possa representar o que é dito em português. Esta ausência de vocabulário tem provocado em diversos áreas a construção de glossários a fim de minimizar as dificuldades que os professores e intérpretes possuem em trabalhar com conteúdos específicos das disciplinas. É preciso muito cuidado com a tradução para as crianças. O roteiro ficou com 4min. 26” e precisará de um pequeno ajuste.

Seguiu-se a análise com o roteiro de Animais Selvagens. Neste, as dúvidas sobre os sinais dos animais foram ainda maiores. A proposta foi que todos procurassem o sinal de rinoceronte, tamanduá-bandeira, hiena no próprio programa da TV INES (Aula de Libras) ou então com os grupos de pesquisa que já existem sobre a criação dos sinais. Este roteiro ficou com 3min. 54” e estava dentro do tempo necessário.

O roteiro a seguir foi o Lendas I. Este roteiro era especial para E. pois foi partir da constatação do não conhecimento por parte do surdo, que apresenta a aula de Libras, que E. começou a ter a consciência e a seguir a ideia da importância de se falar sobre as lendas com as crianças ou jovens surdos. As dificuldades de Alice, que é pedagogo e também trabalhou um bom tempo no INES como dinamizador da biblioteca infantil, demonstram que mesmo tendo uma formação existem lacunas, tanto no que se refere aos conteúdos sobre o tema do programa como também do vocabulário. Alice se surpreendia com a estória que foi sendo traduzida, demonstrando, mais uma vez, o quanto no seu processo de desenvolvimento e acesso aos bens culturais a falta de audição e o aprendizado tardio de uma língua acabaram por dificultar o acesso do surdo a elementos culturais que são passados para as crianças desde muito cedo por meio da contação de estórias ou leitura de livros, seja na família ou na escola.

Obs.: Estes momentos de análise e adequação do roteiro com a presença do surdo reafirmam o valor da TV INES pois aqui acontece na prática a troca entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Com o desafio de construir um produto midiático, o contato linguístico e cultural entre surdo e ouvinte proporciona a ambos uma experiência bilíngue e bicultural.

Terminamos a reunião e Sílvio ficou de fazer mudanças e reenviar os roteiros.

Como ficou mais ou menos definido antes das férias Maria foi escolhida a personagem do amigo imaginário. Embora já tenha 14 anos a sua imagem no vídeo “imprimia” uma idade menor e ela possuía um bom nível na língua de sinais e contava com algumas experiências anteriores com a câmera. Quanto ao menino, no entanto, a diretora desejava fazer outros testes para ter um leque maior de possibilidades para o personagem.

O teste foi marcado no auditório do INES e Paulo e Maria fizeram a interação com as crianças/candidatas. Neste dia só foram duas crianças. Houve algum ruído na comunicação com relação à divulgação do teste. Mesmo assim ele aconteceu com as duas crianças.

Foram colocados alguns objetos no palco a fim de ajudar na dramatização. O episódio escolhido foi uma parte do texto do Dinossauro. Paulo iniciou o processo se apresentando e dizendo um pouco sobre a proposta do trabalho. Ele fala do contexto da estória, mas diz que eles devem ficar atentos às expressões corporais e faciais, pois isto é muito importante.

A primeira a fazer o teste foi uma menina, bastante tímida, mas Paulo sempre buscando a naturalidade e apropriação do texto pelas crianças. A menina foi bem, segundo a diretora.

O segundo era um menino e parecia estar bem no palco. Ele fez as falas com a Maria e Paulo sugeriu que ele fizesse mais expressões. Paulo então fez a cena com Maria para que o menino pudesse entender o que estava sendo pedido e o contexto das falas.

Obs.: Percebo que Paulo insiste, talvez por sua formação teatral, em que os candidatos estejam atentos às expressões pois, para ele, “o texto não deve estar apenas nos sinais, já que no caso do surdo o corpo e as expressões também revelam o texto”.

Como as crianças que estavam fazendo o teste eram do turno da manhã as mães que vieram buscá-las puderam assistir. O comentário entre elas era que o projeto parecia muito interessante, mas acharam o processo muito cansativo – “só repete, repete, repete...” –, além da dificuldade do horário de retorno para casa.

No teste haviam meninas e meninos, pois de acordo com a diretora se alguma menina fosse bem poderia ser trocada a personagem, já que estavam trabalhando com crianças não atores e o desempenho natural iria de alguma forma determinar a escolha, muito embora houvesse o desejo de ter um menino e uma menina para os personagens, assim os dois sexos estariam representados no programa.

No dia seguinte teríamos mais um período de teste.

Dia 10 de março de 2016

Hoje o número de crianças foi um pouco maior, tivemos cinco crianças.

Paulo repete as etapas do dia anterior. Conta um pouco da proposta, fala da importância de eles levarem a sério o que estão fazendo e prestarem atenção nas explicações que ele vai dar. Paulo diz que Maria vai ajudá-los na hora do texto. Mais uma vez reforça a expressão corporal e a troca comunicativa entre os personagens.

Como as crianças que estavam esperando podiam ver o que a anterior fazia, o teste fluiu com muito mais naturalidade e rapidez. Assim, as cinco crianças foram gravadas e a diretora disse que faria uma análise dos vídeos para definir a sua escolha. Um critério importante seria o fato de os pais se comprometerem com o período de ensaios e gravações. Segundo a diretora, seria uma média de dois ensaios por semana e nas gravações o período se estenderia no período da tarde até a noite. A diretora se despede das crianças e dos pais dizendo que logo entrará em contato com a criança que for escolhida com o objetivo de dar início aos ensaios.

Dia 14 de março de 2016

Dora marcou uma reunião com a equipe para a definição da criança que iria fazer o personagem Tito.

Embora tivéssemos meninas no teste, Dora preferiu iniciar vendo os meninos pois assim estaria seguindo a forma como o programa foi pensado. Dora gostou e separou dois meninos que apesar de terem 11 e 13 anos “imprimiam” no vídeo uma idade de mais jovens e concluiu que eles fizeram um bom teste e conseguiram usar as expressões que P. queria e também dizer o texto com uma Libras compreensível. Depois ela assistiu ao vídeo da menina, embora esta também tenha apresentado uma boa desenvoltura nas expressões e na Libras, Dora neste momento optou pelos meninos.

A diretora então resolveu que iria ficar com Lúcio pelas razões descritas acima.

Obs.: Após esta etapa houve um intervalo de tempo até que os contratos entre os pais das crianças e a ACERP fossem assinados. A situação de Sílvio ficou regularizada com a assinatura do contrato e a definição de uma remuneração pelo trabalho que seria desenvolvido. Voltaríamos a nos encontrar no dia 15/04/2016 para o início dos ensaios.

Quando cheguei para a reunião fiquei sabendo que o menino que tinha sido selecionado não poderia ficar no projeto por conta da carga horária dos ensaios. O segundo menino que foi selecionado foi chamado e já estava nesta reunião para iniciar os trabalhos.

Estávamos numa sala do terceiro andar muito pequena. Ficaram na sala eu, Paulo, Lucio (o menino que fazia o Tito), a irmã do menino, Maria (que fazia a Tuca) e sua mãe, e depois chegou Dora (a diretora do programa) e o intérprete.

Paulo iniciou a conversa com Lúcio informando que o que ele fará ali é muito parecido com o que ele fez lá no INES, isto é, ele deverá decorar uma estória depois ensaiar e no lugar da apresentação eles irão gravar. Paulo continua dizendo que ele teria que treinar muito, mas que ele irá ajudá-lo e orientá-lo com a representação.

Obs.: Fiquei na dúvida se Lúcio estava entendendo o que se passava ali e qual seria o seu trabalho, mas ele estava atento a tudo o que Paulo falava. Por estarmos numa sala tão pequena com tanta gente, as conversas paralelas em alguns momentos dispersavam Lúcio, daí a minha dúvida sobre seu entendimento.

Paulo falou para Sílvio que precisaria treinar bastante com Lúcio, ao que Sílvio respondeu dizendo que ele estava trabalhando em outros três programas e, além disto, não tinha certeza se teriam tanto tempo para ensaiar, logo teriam que conversar com a diretora para acertar este detalhe.

Paulo parece não querer perder tempo e como estava com o texto do episódio do dinossauro que foi escolhido para os ensaios e também seria usado para a produção do programa piloto começou, mesmo sem muitas condições, a passar o texto com Lúcio.

Ficamos um pouco mais e neste dia mesmo foi escolhido o sinal para os personagens. Bel o foi o nome dado para a menina e Tito para o menino. A diretora pergunta a Lúcio que cara ele fazia para demonstrar desconfiança ou surpresa, Lúcio então levanta uma das sobrancelhas e a diretora e todos que estavam ali aprovaram. É natural para ele fazer este movimento. Para a menina a diretora coloca que ela tinha que fazer uma cara de sapeca e às vezes até de superior, uma vez que ela é quem vai mostrar as coisas para Tito. Maria então mostra o sinal na vida real e como tem uma configuração parecida com a letra B, a diretora acha que fica bem interessante. Pronto, os personagens já estavam batizados. Esta é uma característica importante dentro da comunidade surda, o sinal que representa a pessoa e que deve ser dado somente por um surdo.

Embora Paulo quisesse começar a ensaiar, a sala que estávamos não tinha condições. Esse encontro foi bem proveitoso pois os personagens ganharam o seu sinal e foi dada uma introdução ao projeto como um todo.

Paulo explica ao menino que a história que eles vão ensaiar é de um garoto que tem uma amiga, mas ela não é de verdade. Lúcio faz a cara de desconfiança (rsrsrsrs). Paulo informa que é uma brincadeira que ele fez. Ele inventa que o baú que ele tem em casa é mágico, igual a

de desenhos animados. Para Lúcio entender Paulo falou de desenhos animados que ele vê na televisão. Lúcio parece entender mais ou menos e Paulo continua dizendo que ele entra no baú e vai encontrar várias coisas, mas depois volta.

Lúcio tem 13 anos, mas de fato parece ser muito mais novo, até no seu jeito, pois ri das palhaçadas de Paulo, que tem uma veia cômica e muita expressão corporal por conta de sua formação em teatro. Lúcio é filho temporão de uma família com duas irmãs e pais ouvintes, que ainda estavam aprendendo Libras para uma comunicação mais efetiva com ele. Parece ser bem mimado pela família.

Maria é um pouco mais madura, fica atenta a Paulo, mas como tem mais facilidade no português o texto escrito não é difícil, mas para Lúcio o roteiro todo em português lhe causou um certo espanto.

Os atores estão em etapas linguísticas diferentes, principalmente no português. Seria preciso arrumar estratégias para esta diferença e para que eles entendessem o contexto, visto que não tinham experiência de atores.

Maria é de fato bilíngue, entrou no INES com 13 anos e tinha o implante coclear que acabou abandonando por conta da comunidade escolar. Tem uma boa fala e boa leitura labial. Lúcio se expressa mais pela língua de sinais.

A diretora pediu ao intérprete que explicasse aos meninos as etapas do processo, considerou que o melhor seria passar o texto com o Paulo para as adaptações necessárias, fazer os ensaios e, por último, todo o processo de gravação.

Paulo rebateu a fala da diretora com o apoio da intérprete, e, neste momento, também corroborei a proposta a partir da solicitação do grupo sobre minha opinião. Para esses atores, o processo de produção deveria utilizar estratégias diferentes das que são realizadas para os outros programas da TV INES. S. concluiu dizendo que o entendimento do que fazer na cena para a criança ficava melhor compreendido fazendo e Lúcio poderia entrar melhor no mundo do faz de conta com dramatizações, pois o texto dado a ele em português fica mais difícil. A diretora insiste no texto pois considera que o programa só vai funcionar se for entendido pelo surdo (aqui estava falando dos espectadores) e para isso Lúcio e Maria precisavam estar firmes com o texto. Paulo diz que entende a posição da diretora, mas considerava que se os meninos vivenciassem mais o texto poderiam, em casa, também ensaiar com os pais e com isto as falas seriam mais bem incorporadas.

Nesta reunião a diretora também falou com os atores, especialmente Lúcio que estava com um cabelo cortado como um moicano e que não deveria mais cortá-lo. Até as

gravações ele já estaria mais igualado. Para Dora a partir de agora qualquer mudança no visual deveria ter a autorização da equipe.

O roteirista falou um pouco sobre as características dos personagens para que os atores compreendessem o contexto: o amigo imaginário surge no dia em que Tito chega em casa e vai fazer o seu dever sobre o corpo humano. Ao desenhar o corpo no papel, dentro do baú, Bel começa a se movimentar e aparece para ele. Bel é muito levada, não é muito correta, é gulosa e tem um monte de “defeitos”. É bastante agitada e bagunceira. Bel na verdade é uma criação de Tito e, sendo assim, tem características que Tito, que é tímido e mais quietinho, gostaria de ter. Ele espera ser assim um dia... Bel é o outro lado de Tito. Apenas Tito pode ver a amiga. Bel gosta muito de Tito (diz o roteirista), ela vai estar sempre incentivando o menino a viver aventuras pois ela sabe que ele é muito sozinho.

Obs: Toda discussão sobre o uso da língua portuguesa me levou a um questionamento ao final deste dia. O quanto a equipe da TV como um todo, depois de mais de dois anos de trabalho com surdos, compreende a dificuldade da língua portuguesa para eles, não importando a idade que tenham? Os ouvintes, na sua grande maioria, “se viram em língua de sinais”, o intérprete está sempre presente nos momentos de interação. E quanto ao surdo? A exigência da língua portuguesa é mais efetiva, pois ela está sempre frequente em vários momentos da produção, no roteiro, no TP, nas pautas e cartazes escritos na redação da TV.

Dia 18 de abril de 2016

Estamos hoje numa sala maior. Maria ainda não havia chegado e Paulo segue assim mesmo com o ensaio. Como a sala é de reunião Paulo procura alguns elementos para ajudar Lúcio. Arrumou um chapéu e com a própria mochila ensaia a entrada em casa, joga a mochila no chão e deita num *puf* para desancar. Paulo é muito exigente e só esta cena é passada várias vezes. Maria chegou e toma logo o seu lugar para ser Bel. P. busca trabalhar muito com a expressão corporal, mas como os meninos não são atores de verdade esta será uma parte muito fundamental. Depois do lanche (parte importante, rrsrrsrs), Paulo ensaia bastante a parte de dentro do baú. Como esta é do encontro com os dinossauros, procura elementos na sala para ajudar. Paulo alerta as crianças que o lugar da gravação é pequeno, então será diferente.

Obs.: Penso que eles não possuem muito esta noção, só mesmo quando forem para o estúdio.

Depois de quase quatro horas de ensaio os meninos já estavam exaustos e Lúcio já começava a perder a concentração. A parte do baú exige mais da imaginação dos atores.

Obs.: Seria interessante se estivéssemos com o *storyboard* na mão, mas ele ainda não ficou pronto.

Dia 20 de abril de 2016

Não houve ensaio, Maria foi viajar e Paulo concluiu que só com Lúcio não seria possível o ensaio.

Dia 25 de abril de 2016

Ainda estava no INES e a assistente de produção me avisou que não haveria ensaio: Maria não estava bem. Quando fui saindo para ir para casa encontrei Lúcio na porta do INES e lhe perguntei se estava treinando, imediatamente fez o sinal de Tito e sorriu. Não sei se entendeu minha pergunta. Nos despedimos.

Dia 28 de abril de 2016

Cheguei atrasada e os meninos estavam na prova de roupa. Aproveitei para conversar com a figurinista sobre o conceito das roupas. Ela colocou que o vestuário dos personagens seria simples, muito em função do orçamento, porém buscando representar as características de cada um. Como a menina vem da imaginação de Tito, a roupa dela foi baseada em Alice no País das Maravilhas e desenhada e confeccionada na própria TV. A roupa não poderia ter verde em função do *chroma key*, nem branco devido ao recorte para a animação. Estes dois fatos já restringiriam as escolhas das cores. O vestido foi feito especialmente para Maria Pensou-se, então, numa cor lilás com uma meia contrastante – escolheu-se o vinho e o sapato boneca. O cabelo teria cachos e com pregadeirinhas, trazendo o universo da criança para o figurino. As unhas curtas e sempre com um esmalte transparente ou nenhum. Para Tito foi pensado inicialmente usar o uniforme do INES, uma vez que em alguns episódios a ideia é que ele chegasse da escola e fosse direto para o quarto. Isto reforçaria o endereçamento para as crianças surdas (a blusa do uniforme do INES). No entanto, como a camisa da escola é branca não poderia ser usada em função do recorte no

momento da animação. Desta forma, a diretora escolheu um figurino com bermuda e calça comprida, tênis e chinelo e blusa de manga curta, e mais uma mochila e um boné que fora comprados especialmente para o programa. O cabelo devia ficar sempre curto. Neste dia, após a prova de roupa, ainda houve tempo para ensaio. Eles treinaram a cena em que Lúcio está deitado no sofá e Bel surge. Paulo coloca que ele não deve apertar demais os olhos, precisa deixar um pouco abertos para ver a Bel chegar.

Para entrar no baú Bel pergunta se Tito quer conhecer a família dinossauro. Aí acontece toda uma discussão com relação a Libras e ao sinal de dinossauro. A explicação que está no texto é que o dinossauro tem um pescoço longo, é alto e a comparação se deu então com um prédio. Maria vai levantar as mãos paralelas acima do rosto e o olhar segue este movimento, é um classificador. Paulo diz que só teriam que ver no estúdio se as mãos não sairiam de quadro.

Paulo procura seguir fielmente o texto do roteiro, fazendo quase um português sinalizado. No entanto, Maria coloca que é preciso respeitar a língua dos atores e mostrar para os que assistirão um texto em Libras, e não em português sinalizado. Como era esperado Lúcio tem mais dificuldades com o português, assim é que Paulo é quem traduz e repete várias vezes a sua fala para que ele possa decorar.

Obs.: Acho que seria necessário um apoio visual para uma maior compreensão do contexto da história. Foi possível verificar que enquanto o ensaio estava relacionado com o cenário real, foi mais fácil para L. entender o que ali se passava, no entanto, quando entraram na segunda parte da história, isto é, a entrada no baú para sair no mundo dos dinossauros, exigiu-se dos meninos uma maior concentração e imaginação. L. teve inicialmente muitas dificuldades para imaginar e interagir com os dinossauros.

A todo momento Paulo conversava com os atores enfatizando a importância da expressão. Seu alvo principal era Lúcio, fazer com que ele apreendesse o texto e a importância das expressões corporais e faciais características próprias da língua de sinais e, portanto, um claro endereçamento para as crianças surdas.

Esta segunda parte foi bastante rica nas discussões para tradução entre os atores, Paulo. e o intérprete, que funcionava nos ensaios como um mediador para adequação da tradução do português para Libras.

O texto em português:

Fala do Tito ao entrar no Baú:

– Uau! Como esse lugar tá bonito! É tudo tão grande...

A tradução:

– *Uau!!! Bonito! Hoje grande!* (e a expressão facial de encantamento acompanha os gestos).

Mais uma modificação:

Paulo – *Uau!! Lugar aqui lindo. Aqui grande*

Paulo modifica mais uma vez:

– *Uau, aqui lugar é lindo* (construção mais próxima do português).

Paulo usa a estratégia de “librar” com ritmo para que Lúcio possa fixar melhor sua fala. Lúcio, então diz que assim fica mais fácil. Vai mudando a Libras a partir do texto em português. Fez outra proposta: explica para Lucio que o “tão” que está no texto em português, em Libras seria o sinal de *mais*. Assim, em Libras:

– *Aqui lugar é mais grande* (não precisaria do *mais*, pois o sinal de grande é feito com a expressão facial e com o movimento expandido dá o sentido de muito grande).

Maria observando intervém: “tem muita coisa, está cansativo” (se referindo à frase construída por Paulo)

Ela propõe:

– *Aqui lindo grande*. Ao que S. coloca que o texto tem a palavra “tão”. M. diz que é preciso ter atenção na Libras, este “tão” é do português. S. então modifica:

– *Nossa mais grande* (o sinal que é feito aqui é diferente).

Paulo insiste na colocação do “é”, elemento de ligação que não é necessário em Libras.

– *Agora aqui lugar é mais grande*. A intérprete intervém chamando a atenção de Paulo para a tradução do texto. Neste momento ficou traduzido assim mesmo.

No ensaio seguinte tivemos um outro momento muito rico de discussões sobre a tradução.

Em reunião com a cenógrafa a direção passou os conceitos do programa e as características de Tito, dono do quarto. Ela havia pensado inicialmente que a mobília seria composta por cama, um armário, brinquedos e almofadas que estariam pelo chão, mas em função do tamanho do estúdio e do baú (elemento principal) isto não foi possível. A ideia então ficou de um quarto em que Tito possa estudar e brincar.

Dia 29 de abril de 2016

Neste dia cheguei mais cedo e encontrei com o roteirista e conversamos um pouco. Ele me disse que estava muito ansioso para ver pelo menos o piloto pronto. Mostrou os caixotes que serviriam para que os meninos ficassem como se estivessem voando no dinossauro e depois nadando no fundo do mar. Reafirma que tudo em TV é mentira. Paulo chegou e também os meninos, subimos para o ensaio, mas Maria hoje não estava bem. Muita alergia. Paulo repassa as cenas e avisa que na segunda-feira haverá ensaio geral, pois logo irão para a primeira gravação. Uma parada para o café e depois voltamos. Hoje Lúcio está ótimo.

Dia 2 de maio de 2016

Hoje o ensaio geral foi no INES. No auditório estavam presentes a diretora, o roteirista e os assistentes de produção. Foi a primeira vez que Dora viu os ensaios. A TV levou a câmera para que pudessem ser marcados os ângulos e os planos. Lúcio estava inspirado. Pediu a claquete e no final disse que certamente eles ganhariam o Oscar. O ensaio teve várias interrupções por conta da direção com ajustes, inclusive de coisas que S. havia batido muito com os atores. Paulo aponta que a parte do desenho animado é bem difícil, principalmente para Lúcio. O assistente de direção coloca que irá providenciar o *storyboard*. Em alguns momentos Bel toca em Tito e a diretora corrige dizendo que ela não deveria tocar, pois ela é imaginária, ao que S. argumenta que para chamar o surdo precisa tocar, mais uma adaptação

Dia 5 de maio de 2016

Foi um dia destinado a delinear o cabelo de Bel e de Tito, além da maquiagem.

Bel teria cachinhos para dar um ar de meninice, além de algumas pregadeirinhas. A maquiagem leve era apenas para esconder um pouco das espinhas. Tito teria sempre o cabelo curtinho. Depois da maquiagem os dois foram para estúdio para fazer teste de câmera e luz. A diretora pediu que eles fizessem uma cena e ao final demonstraram que estavam afiados. Antes de irem embora foram até ao *switcher* para se verem no vídeo. Adoraram!!!

Neste dia a diretora foi conversar com a cenógrafa que trouxe uma primeira ideia para o cenário e a diretora fez os ajustes.

Explicou que a audiência é para crianças, mas com foco na criança surda cuja a visualidade era um ponto muito significativo na construção deste ambiente. A diretora então solicita que as paredes do quarto sejam revestidas com um fundo alegre, mas que não

chamasse muita atenção para que os elementos de cena sejam mais interessantes. Queria uma estante para colocar brinquedos e objetos, mas gostaria de um formato diferente do tradicional. Pensou em um pequeno sofá, que o menino ao chegar da escola colocasse a sua mochila e pudesse se sentar para ler ou estudar. Um *puf* para que ele pudesse descansar e ler quando desejar. Tapetes coloridos e apoios quadrados que poderiam servir de mesa para Tito fazer os deveres. Outros objetos deveriam compor o quarto de forma a indicar aos espectadores que aquele quarto era de um menino. Quadros na parede com desenhos que ele teria feito na escola e um quadro com seu nome no alfabeto digital.

A cenógrafa iria viajar, mas prometeu que na volta o cenário já estaria pronto para a primeira gravação, e em junho mandaria uma proposta, prometendo que não demoraria com o material.

Neste dia também foi avisado que fora cancelada a gravação com *chroma key* que seria nos dias 6 e 7.

Dia 06 de maio de 2016

Cheguei mais cedo, às 13h. Os meninos foram se arrumar e depois foram para o estúdio. A espera para o início das gravações foi bem grande. Estavam finalizando as luzes, as tomadas de câmera, os ângulos. No estúdio se encontravam a diretora, o roteirista, a assistente de produção, o intérprete, um profissional responsável pela animação, os câmeras e o preparador corporal. Muita gente que normalmente não estaria no ensaio. Paulo aproveita para ensaiar mais um pouco com os meninos. O texto está na ponta dos “dedos”. Depois de algum tempo finalmente tem início. Os meninos tiveram que repetir muitas vezes, mais em função do ângulo que o animador considerava importante. Se falava muito no estúdio. Certas horas ficava impossível o intérprete traduzir todas as vozes, em outras os meninos ficavam sem saber o que acontecia, pois, o intérprete parava a tradução quando o assunto não era diretamente com eles.

Obs.: Em certos momentos eu mesma fazia a tradução quando olhava para eles e via que não sabiam exatamente o que estava acontecendo. Penso que a acessibilidade deva ser o tempo todo. O ensaio durou o dia inteiro, não precisou de outro dia, sendo assim tirariam uma folga bem merecida, mas fora avisado que só retornariam aos ensaios no dia 13.

Dia 13 de maio de 2016

Voltamos para sala para continuarmos os ensaios e o assistente de produção avisa que o ensaio com *chroma key* será na próxima terça-feira. Como terei seminário no doutorado não poderei estar presente. Pedi para depois ter acesso às gravações.

Dia 18 de maio de 2016

Quando cheguei o ensaio já havia começado. Paulo estava agora iniciando o roteiro da viagem ao fundo do mar. Embora ainda não tivesse sido gravado o cenário real, as gravações com *chroma key* dos episódios foram sendo adiantadas. Lúcia diz que hoje estava cansado e com sono e Paulo deixa então que ele fique mais à vontade. Permite que elabore os movimentos do personagem. A necessidade da tradução parou os ensaios para encontrarmos o sinal adequado para o contexto. Paulo enfatiza então que o programa tem o foco na criança surda, assim o texto tem ser próprio para ela, pois da forma como estava ela não compreenderia. A intérprete coloca que em outros programas da TV o roteiro é discutido antes com o apresentador, depois grava um TP em Libras e só depois é que grava. Ficou combinado de pesquisarmos sobre os sinais do programa, aranha, baleia, tartaruga- marinha.

Dia 21 de maio de 2016

Estávamos hoje numa sala muito ruim, pequena demais. Os sinais pesquisados foram discutidos e se chegou a um consenso sobre cada um dele. A intérprete também apontou que o final do programa não ficara legal, pois ele termina com as crianças no fundo do mar, pensa que eles deveriam voltar para o quarto. Paulo coloca que esta decisão não é dele, mas acha melhor assim. Neste dia também foi ensaiado o *quiz* e Lúcio teria que fazer a datilogia de dinossauro. Foi difícil... Paulo, então usa a estratégia de escrever no papel e na gravação ficaria atrás das câmeras para Lúcio ver. Não pareceu uma boa ideia, mas naquele momento era o possível. A intérprete acha que deveria ser feito um roteiro em Libras para que os meninos pudessem treinar em casa. Ficou de ser visto. No roteiro tem a palavra cadeia alimentar e foi muito difícil buscar em Libras uma forma de explicar para Paulo o que seria este conceito. O recurso usado foi buscar imagens para explicar melhor. Nas outras cenas também houve problema com as palavras concha – jacaré – ostra. Foi preciso parar para pesquisar.

Dia 22 de junho de 2016

A intérprete conversou com o roteirista sobre as dificuldades com as palavras e ele então fez as modificações.

Ensaíram uma parte do mar e outra do quarto do dinossauro para gravar no cenário. Os meninos ficaram chateados por voltarem ao roteiro que já haviam treinado tanto. No entanto, fora explicado a eles que ainda tinham que gravar o quarto, e em televisão as coisas não acontecem tão certinha.

O roteirista veio avisar que a equipe de animação colocaria um dragão saindo do baú. Os meninos ficaram desconfiados se não seria melhor um dragão de brinquedo. Me perguntaram e achei que poderia ter os dois. Ficou de ser resolvido.

Os meninos perguntaram por que voltaram para o dinossauro e o roteirista explicou que iriam gravar ainda a outra parte do programa. O cenário estava ficando pronto e Maria aproveita para dizer que a diretora mudou muita coisa do que ensaiaram. Ela precisaria ficar mais junto e o preparador corporal reforça o que Maria propusera.

24 de junho de 2016

Chegamos e fomos para a sala de ensaio, mas Maria se sentiu mal, estava nervosa com questões da escola e o ensaio não fluiu bem. Paulo tenta levar de uma forma mais suave. Procurou trabalhar mais com as expressões do que com o texto. O roteirista estava presente e ficou encantado com a atuação dos meninos, achando que eles de fato estavam se tornando artistas. No dia 27 será a gravação no estúdio.

27 de junho de 2016

Neste dia a primeira atividade dos atores foi a caracterização de seus personagens com a roupa, maquiagem e cabelos. Era a primeira vez que o preparador corporal, os atores e eu víamos o cenário pronto. Paulo demonstrou com um sorriso largo e a observação de cada objeto o quanto estava gostando do espaço construído. No entanto, ponderou sobre o espaço entre os objetos, avaliando que a proximidade entre eles poderia interferir no momento do diálogo entre os atores, era preciso lembrar, enfatizou ele, que a Libras exige uma movimentação corpórea. Com a autorização da diretora tentou adequar melhor os espaços. Ao entrar no estúdio, Lúcio arregalou os olhos e abriu um sorriso com uma expressão de

surpresa diante do cenário, bem diferente com *chroma key*. Paulo disse a ele: *este é seu quarto!!!* Ao que Lúcio respondeu: *lindo!!* (sempre em Libras).

Diante deste novo espaço, Paulo não perde tempo e começa a passar a cena da entrada no quarto com Lúcio. Estavam tão concentrados que não perceberam o número de pessoas que estavam dentro do estúdio. Operadores de câmeras, auxiliares, contrarregra, cenógrafa, diretora, assistente de produção, além das câmeras e as fortes luzes do cenário.

Maria ao entrar no cenário teve a mesma reação de Lúcio, e, Paulo aponta para o baú e diz: *Aí sua casa!*. Paulo logo faz a mesma coisa que fez com o menino, isto é, passa um pouco do texto neste novo espaço. Tudo parece estar na ponta dos “dedos”. Passado o momento da ambientação a diretora dá início às gravações.

Logo na primeira cena tivemos duas questões: a primeira com relação ao chapéu do Tito. A diretora colocou que com o *chroma key* ele está sem chapéu. Paulo argumentou que é uma brincadeira, o chapéu colocado ao contrário é coisa de menino. A diretora propôs uma mudança: deixar o chapéu no banco e entrar em cena de chinelo como no *chroma key*. Paulo contrapropôs que ele entre em casa, tire o boné, a mochila e o tênis e quando for entrar no baú pegue o chinelo. A diretora aceitou prontamente a ideia de Paulo.

Outra adequação foi criar uma estratégia para que Maria soubesse quando deveria levantar a tampa do baú. A produção instalou uma luz dentro do baú que seria acionada pelo contrarregra e ao piscar daria o sinal para que Bel a levantasse.

Paulo repassou o texto inicialmente com Maria, depois com Lúcio e ainda chamou a atenção para as expressões faciais e corporais. A diretora deu também orientações aos meninos sobre a direção do olhar, o posicionamento de quando sair do baú, a entrada em cena do Tito, de onde colocar o boné e a mochila etc. Durante todo o tempo o intérprete fez a tradução. Fizeram ali uma adequação do espaço que era bem diferente das salas de ensaio. Lá pelo meio do ensaio outros surdos apareceram, eram os apresentadores dos outros programas. Estavam radiantes com a ideia do programa infantil, um desejo de todos eles. A gravação transcorreu com muitas repetições e modificações de algumas marcações feitas nos ensaios, muito em função do espaço dentro do estúdio. Um ponto importante era o posicionamento dos atores no momento dos diálogos de maneira que a produção da Libras ficasse bem visível e pudesse ser apreendida pelos espectadores.

Em algumas ocasiões a diferença de experiência entre Paulo e a diretora aparecia, pois o que cenicamente estava bom para Paulo não estava adequado para a televisão, porém pouco a pouco foi se chegando a um consenso. Os atores, por estarem com o texto bem incorporado, puderam fazer as adequações espaciais tanto de localização dentro do cenário

quanto de sinalização, levando em conta a imagem no vídeo e os possíveis vazamentos no momento dos diálogos em Libras. Paulo, sem dúvida, conseguiu construir com os atores as características psicológicas, expressões e sentimentos dos personagens. Ao longo das gravações era possível ver na imagem de retorno a intimidade dos atores com a câmera, a partir da sua movimentação no cenário e no momento de se dirigir ao espectador.

Dora vai para o *switcher* assistir com Paulo um pouco da gravação para saber como está indo.

Já eram 17h30 e só havia sido gravada a cena do dinossauro, faltava a parte do mar que também ia gravar. Não deu mais tempo.

Dia 28 de junho de 2016

Hoje o ensaio teve que ser no auditório do INES. Estavam presentes o roteirista e o assistente de produção. As falas dos personagens mudaram um pouco e Paulo ficara muito chateado, pois não fora consultado. O roteirista segue observando os trabalhos e Paulo parece ressentido, mas segue em frente com o trabalho. Foi ensaiado o episódio *Mar* para a próxima gravação com *chroma key*.

Obs.: Fica clara às vezes a insatisfação de Paulo com as resoluções que influenciam no seu trabalho e ele não é comunicado. O trabalho com os surdos também precisa estar claro, ele tem objetivos na preparação dos meninos. É um trabalho tão importante quanto os outros.

Dia 30 de junho de 2016

A gravação que estava marcada não aconteceu, pois, o assistente de produção colocou que algumas cenas do desenho foram cortadas em função do tempo do programa. Ressaltou que não houve comprometimento dos diálogos. E, colocou que nos roteiros seguintes parece que primeiro Paulo faria uma leitura com o intérprete antes de treinar com os atores. Tentariam voltar os três dias de ensaios em função do tempo. Eles iam avisar aos meninos e a Paulo.

Houve uma parada em função das férias das crianças, e que dificultaria a ida para os ensaios e a gravação.

Como tinha um material em ilha de edição aproveitei para acompanhar, já que na maioria das vezes as edições aconteciam simultaneamente aos ensaios. Neste dia foi realizada praticamente a edição do material que tinha sido gravado. Dora escolheu inicialmente as

tomadas que melhor visualizassem as expressões, a sinalização e o movimento corporal. Foram selecionados planos mais fechados onde apareciam os dois atores, a fim de dar simultaneidade na ação. A diretora usou também o plano e o contraplano para dar movimentação na cena. Ficamos de 10h30 às 13h na ilha de edição.

Obs.: Calculei que seria bom se tivesse ali um surdo para analisar melhor as escolhas de corte e planos.

Quando saímos dali fomos para uma reunião para discutir o primeiro episódio, o *Corpo Humano*. Mais uma vez o surdo não esteve presente. Estava a equipe de produção e eu.

A discussão foi interessante. Primeiro se neste episódio Tito deveria se apresentar formalmente no início. Neste momento pediram minha opinião e eu confesso que fiquei um pouco incomodada, pois estavam perguntando para a profissional do INES e não para a pesquisadora, considerei. Fazia falta um profissional que pudesse olhar as questões específicas do surdo. No entanto, respondi que não. As crianças iriam descobrir ao longo do programa que Tito era o dono do baú e do quarto. O roteirista disse que poderia ver de que maneira ele faria isto dentro da história. A outra questão foi que no episódio *Corpo Humano*, Tito ao desenhá-lo a amiga imaginária ganha vida e o chama para dentro do caderno, a dúvida para a equipe de produção era como este efeito se daria no plano audiovisual. O roteirista explica que o papel também é um espaço de magia dentro do quarto. Todos acharam bacana, mas queriam ver como isto aconteceria. No final da reunião conversou-se sobre a possibilidade de no Dia da Criança ser exibido o episódio do dinossauro para os alunos do INES, mas para isto seria preciso que o cronograma ficasse certinho. A mãe de Maria já estava arrumando formas de divulgar o programa.

Dia 3 de agosto de 2016

Hoje cheguei na ACERP e estava marcada uma reunião para criação do sinal do programa, como foi em língua de sinais transcrevi logo abaixo com a ajuda de um intérprete o teor da reunião. A escolha e a definição do nome do programa em português podemos considerar que aconteceu de forma natural. Sugerido pelo roteirista inicialmente e aprovada pela diretora geral da TV, a diretora do programa e os assistentes de produção. No entanto, era preciso traduzi-lo para Libras e, como sempre, esta não é uma tarefa tão simples. A criação do sinal, de acordo com a própria comunidade surda, deve ser feita e validada por pessoas surdas. Neste sentido, a diretora do programa convocou uma reunião com alguns

surdos adultos que trabalham na TV para criarem e validarem o sinal, isto é, o “Baú do Tito” em Libras. Estiveram presentes dois apresentadores surdos da TV, um assistente administrativo surdo e um professor surdo do INES, além do intérprete que iria mediar a discussão com a diretora do programa e uma assistente de produção e eu, que fiz a filmagem da reunião. Infelizmente, o preparador corporal não esteve presente nesta reunião, nem os atores. Segundo a diretora, era necessário nomear logo o programa pois na gravação o nome já seria apresentado e não houve tempo para convocar extraordinariamente os surdos envolvidos com o programa.

A reunião aconteceu na sala de redação da TV INES. Criei um código para cada uma das pessoas que estavam na reunião para podermos acompanhar a dinâmica da criação do sinal e vou tentar reproduzi-la nos ensaios e depois ao que foi ao ar. No entanto, é preciso entender que é difícil representar em um plano unidimensional uma língua que é tridimensional.

- A – Apresentadora do canal (surda)
- B – Apresentador do canal (surdo)
- C – Administrativo da TV (surdo)
- D – Professor do INES (surdo)
- E – Diretora do programa (ouvinte)
- F – Intérprete (ouvinte)
- G – Assistente de produção (ouvinte)

A reunião tem início com a diretora explicando que estávamos ali para escolher o sinal do programa. Os surdos após ouvirem a diretora começam com as mãos a buscar a configuração de mão mais adequada.

A – Começa propondo que as mãos sejam colocadas em concha na altura do peito e uma mão será a base e a outra se abre como se fosse a tampa do baú. À medida que a mão levanta, a cabeça se volta para trás e com a mão da tampa é feito o sinal de imaginação.

B – Propõe uma outra forma. Usa uma configuração para representar o tampo do baú. O movimento é feito somente com uma das mãos num movimento póstero-anterior com a mão em concha para baixo como se a tampa estivesse abrindo, levantando a cabeça para trás e com a outra mão fazendo com o indicador o sinal de levantamento da sobancelha.

D – Concorda com o sinal, mas acha que o movimento deve ser simultâneo, ao mesmo tempo que faz a abertura do baú também é preciso fazer o arqueamento da sobancelha. E a

configuração da base do baú deve ser reta e não em concha, pois o fundo do baú é reto. A mão que faz o tampo é que pode ser em concha sobre a mão reta.

Os quatro profissionais buscam a melhor configuração de mãos. A. insiste em que o baú abre e em seguida é feito o sinal de imaginação. D. também insiste que é preciso abrir o baú e arquear a sobrancelha simultaneamente, ao que A. diz que é muito difícil fazer os dois movimentos ao mesmo tempo.

B – Propõe que cada um crie um sinal ou então seria escolhido o mais visual que fique mais claro.

B – Pergunta a C. o que ele acha.

C – Então responde: *o modelo deve ser com uma mão em base reta e abrindo o baú com a outra mão e arqueando o rosto*. Faz a observação de que ainda falta algo no sinal.

D – Diz: *precisa ter as duas mãos e arquear a sobrancelha que é uma expressão importante porque mostra que ele está desconfiado e curioso com o que vai encontrar no baú. A expressão de arquear a sobrancelha é como uma interrogação, uma dúvida*.

B – Insiste na abertura da tampa com um movimento pósterio-anterior.

C – Diz: *esta configuração com o movimento no ar não significa nada, parece que falta algo, falta o sentido. Desta forma o movimento pode ser qualquer coisa, não está claro, por este motivo é importante fazer a mão de base para mostrar que este sinal é de um objeto*.

D – Diz: *esta discussão deve levar em consideração as crianças*.

A diretora então procura esclarecer mais uma vez o conceito do programa e diz: “o que precisa ficar claro com o sinal é que este é o baú do Tito. A interpretação será de cada criança, as aventuras que ela for encontrando em cada episódio. Não posso entregar se vai ser sempre alegria... O que tem que ficar claro para a criança é que este baú é do Tito e elas irão descobrindo quem é Tito, quem é a Bel e o que tem no baú... Para que as crianças tenham interesse no programa”.

D – Parece compreender melhor o conceito do sinal e acha que o que foi feito por A. é adequado.

A – Repete o sinal: a base reta, a outra mão em concha e vai abrindo o baú e levanta a sobrancelha.

D e B – Dizem que na hora que abre o baú pode sair uma estrelinha ou um desenho.

A discussão continua com os profissionais surdos e a intérprete lembrando que a diretora colocou que é apenas o nome do programa e que é o “Baú do Tito”. Então, eles

propõem juntar o sinal do baú que é a mão com a base reta e a outra em concha abrindo e o sinal do personagem Tito, que é o dedo na configuração de arqueamento da sobancelha.

C. coloca quase no final da reunião:

C – Está faltando uma identificação para as crianças! As crianças precisam se identificar com o sinal.

B – Coloca que eles estão apenas fazendo a base.

C – Insiste: Falta a criança sentir uma identificação, ter prazer de verdade no sinal, estamos discutindo mas está muito falha a nossa discussão. Temos que pensar nas crianças, voltar o sinal para que as crianças tenham uma identificação, para ela descobrir alguma coisa ali. Porque o baú só com uma mão parece que a gente está carregando uma bolsa, a criança não vai perceber que é um baú logo de primeira.

B – Tenta explicar que terá o sinal, mas também uma representação visual e assim a criança irá perceber que se trata de um baú.

F – Coloca que com a imagem ao lado do sinal as crianças compreenderiam que aquele é o sinal de baú.

B – *Deve ser um sinal composto com a representação de “Baú do Tito”.*

A reunião termina com a proposta pelo grupo de que o ator que está fazendo o Tito deve treinar bem aquela base que eles propuseram e a diretora irá escolher a melhor forma.

Dia 29 de agosto de 2016

Neste ensaio tivemos a presença de um dos apresentadores que estiveram na escolha do nome do programa. O intérprete, no entanto, fez a observação de que Paulo deveria ter estado neste momento. Paulo diz que não fora avisado. Depois de conhecer e entender a proposta do sinal, Paulo ensaiou exaustivamente com Lúcio, pois ele iria fazer a abertura do programa. Paulo diz que Tito deverá olhar para câmera como se estivesse falando com as pessoas que estão assistindo ao programa. Paulo reforça que ele deverá fazer a expressão que caracteriza Tito, o arqueamento da sobancelha.

Obs.: Só que Paulo acaba por construir uma frase e o sinal fica: Baú /meu sinal /Tito /vem vê? Essa não era a ideia da diretora, mas Paulo ensaiou desta forma e treinou bastante para que o sinal fosse feito muito perto do rosto a fim que a expressão de Tito não fique encoberta.

Na hora do intervalo rolou uma conversa muito interessante sobre a característica de cada surdo. Paulo disse que o surdo não conhece a cultura nacional, a televisão quase não tem

legenda e o intérprete é muito pequeno. Maria disse que estudou numa escola de ouvintes até os 12 anos e foi muito difícil pois não existia Libras. Os pais resolveram colocar implante coclear nela, mas o implante não é só colocar e ouvir. Tem que fazer muito exercício para aprender a ouvir, é diferente do AASI. Quando ela foi para o INES ela não quis usar o implante e seus pais respeitaram. Paulo disse que o som lhe atrapalha, quem gosta de ouvir ótimo, mas a cultura surda tem que ser respeitada, não se pode obrigar a ouvir ou só falar português.

Obs.: Que momento rico de duas gerações tão distintas podendo falar sobre questões que envolvem a construção da identidade. Gosto muito quando posso ouvi-los falar de suas necessidades e o que consideram melhor para si. Penso que os profissionais da TV deveriam participar destes momentos já que eles são também sua audiência.

Voltemos aos ensaios, mas esta conversa foi a coisa mais importante deste dia.

Dia 2 de agosto de 2016

Hoje fui à gravação do processo de locução. Na sala estavam a diretora do programa e numa cabine dois intérpretes que faziam o áudio guia das falas de Tito e Bel. Este áudio tinha que trazer todas as informações de exclamação, susto etc, pois os locutores não sabiam Libras. O material é importante para eles pois será a partir dele que fará sua locução. O locutor do menino já tinha sido escolhido. Segundo a diretora tinha uma ótima voz para representar Tito. Era um adolescente já com experiência em locução. Chegou mais tarde e realmente a voz ficou muito boa, na minha opinião. Não demorou muito, pois só tinham dois episódios para serem gravados.

Já que estávamos no áudio, a diretora aproveitou para ouvirmos a trilha sonora. Estavam sendo usadas as músicas licenciadas pela TV e foi feito um arranjo com parte de algumas delas. A diretora pediu que as deixassem bem com cara de um programa infantil e disse que gostaria mesmo que o programa tivesse uma música própria, mas a verba não permitia.

Dia 5 de agosto de 2016

Cheguei no ensaio e hoje será o ensaio do que será gravado amanhã. O nome do programa e as cartelas com o nome dos animais e o *quiz*. Um dos apresentadores surdos veio ver os ensaios. Sempre que podiam eles viam assistir. Tinham um carinho especial pelo

programa. O roteirista chegou mais tarde e a diretora também. Mais uma vez houve uma pequena confusão. Paulo ensaiava os nomes com datilologia e a diretora fez uma pesquisa com os surdos e resolveu que seria melhor fazer o sinal ou o classificador se o animal não tiver ainda sinal. Levou-se um tempo para ensaiar, afinal a gravação era no dia seguinte. Chegou-se à conclusão que seria melhor os classificadores e Paulo ficou ensaiando com os meninos.

Dia 06 de agosto de 2016

A gravação hoje foi mais tranquila apesar da confusão do dia anterior. Acho que os meninos já estão sabendo lidar com a equipe. O estresse às vezes é pelo tempo da TV e o desejo que tudo dê certo, mas existem alguns atropelos no meio do caminho. Tudo é uma questão de aprendizado.

Dia 12 de agosto de 2016

Hoje foi o ensaio do *Corpo Humano*. Este episódio mexeu muito com todos já que apresenta uma questão diferente do menino entrar no caderno. O episódio com Tito chegando e indo pegar sua mochila dentro do baú. Paulo não entende por que a mochila tem que estar no baú. Dora diz que é uma forma de fazer uma ligação entre o desenho e o aparecimento de Bel no baú. Paulo não entende bem, acha desnecessário, mas a diretora disse que conversou com a equipe de animação. Paulo então segue o ensaio desta forma.

Obs.: Mais um pouco das discordâncias e talvez fosse necessário ouvir um pouco mais Paulo e uma opinião de um surdo.

Dia 21 de agosto de 2016

Em função das especificidades dos sinais, a diretora resolveu pedir a um apresentador surdo que fosse o consultor dos sinais. Isto causou um certo mal-estar. P. ficou um pouco incomodado e o apresentador disse que podiam pensar juntos sobre a melhor opção para o sinal. Começou o ensaio do episódio *Formigas*.

Todos gostaram deste texto, pois apresentava uma característica mais cômica do programa. Foi preciso pesquisar também o nome das formigas. Foi feito um roteiro em Libras e enviado para os meninos.

Obs.: Novamente as decisões são tomadas sem uma consulta prévia a quem está de fato envolvido no trabalho desde o início.

Ficamos duas semanas sem ensaio pois Paulo teve alguns problemas.

Dia 17 de setembro de 2016

Fomos para o ensaio do episódio *Formigas* e começamos a leitura do roteiro da viagem espacial.

As crianças estão cada dia mais atentas aos ensaios e trazendo suas contribuições não só na Libras como também na representação. Ao final deste dia Paulo pediu que eu fosse com ele conversar com a diretora e com o roteirista. Ele estava muito incomodado com as modificações e pediu que eu o ajudasse na tradução, embora tenha uma boa oralização. Paulo começa dizendo que acha muito bom a presença da diretora porque faz as correções necessárias, mas isso não poderia ser somente no último dia. Ele já fez vários ensaios e precisa modificar tudo. Está acostumado com o teatro onde existe muito ensaio até a peça ficar boa e a TV é uma experiência nova, o trabalho de equipe é muito importante. A diretora disse que é responsável por outros programas e não teria tempo de ir aos ensaios, mas ia tentar não ir só no final ou mais de uma vez.

Obs.: A impressão desta conversa é que P. se sentiu desrespeitado, na verdade está buscando o que é o propósito desta TV: a parceria entre surdos e ouvintes para construir um material de qualidade para os surdos. Esperemos que haja mudanças.

Dias 24 e 25 de setembro de 2016

Foram dois dias intensos de gravações, um no cenário e outro com *chroma key*. As sugestões de Paulo foram bem recebidas pela diretora. Ele privilegiou muito nas gravações a expressão corporal. O profissional da animação também foi fundamental, pois tinha muitos detalhes de posicionamento de mão para pegar a escrita de Tito fazendo o desenho. Maria trabalhou pouco neste dia. Tito foi exigido em toda a sua aprendizagem de ser ator. Achei que correspondeu muito bem. Toda a equipe gostou do resultado.

30 de setembro de 2016

Maria não veio neste dia, passou mal. Paulo trabalhou com Lúcio o que pôde do roteiro.

10 de setembro de 2016

O roteirista diz que é preciso ensaiar forte pois o cronograma está atrasado. Paulo ensaia o que falta do episódio *Formigas* e continua com o episódio da viagem especial.

Este episódio foi interessante porque os atores tiveram que fazer uma pesquisa de como andar sem gravidade e sobre viagem espacial. Lúcio adorou!!!

16 de setembro de 2016

Fomos para a gravação com *chroma key* dos episódios *Espaço* e *Viagem ao Espaço*.

Nesta gravação o mais engraçado foi a estratégia para fazer os meninos voarem. Como fazer? A solução foi colocá-los sentados numa escada e um homem de cada lado levantava bem devagar e ia subindo a escada até eles entrarem e saírem de quadro. A mesma coisa o pular, pegando o pular com a câmera para depois filmar na escada. Os atores adoraram, foi muita diversão no estúdio.

Obs.: Como os episódios do dinossauro e do mar já estavam praticamente prontos foi marcada uma sessão pipoca com os atores, seus familiares e a equipe de produção e depois seriam chamadas duas professoras da Educação Infantil do INES, já que elas podem usar este material na escola.

Dia 24 de novembro de 2016

Como as apresentações foram mais em Libras, fiz novamente a transcrição com a ajuda do intérprete.

Este momento foi planejado por Dora. A ideia era que os atores, principalmente, pudessem dimensionar todo o trabalho que vinham realizando até ali. Foram chamados para este momento os familiares dos atores, a equipe de produção que não estivesse em outras atividades, os apresentadores surdos da TV, uma intérprete e a equipe de animação. Primeiro puderam visualizar os programas, ainda não tinham áudio nem legenda, mas considero que foi importante para que eles pudessem ter a dimensão do trabalho que estavam há quase um ano realizando.

Depois da exibição cada um falou um pouquinho:

“Eu queria agradecer a todos vocês da TV INES. Tivemos que gravar, ensaiar e não temos como explicar... Porque não tem nada fácil, é maquiagem, penteado, roupa, a arte, os assistentes, a diretora, o Paulo A gente estava sempre debatendo como colocar a identidade do surdo e mostrar para o mundo o primeiro programa infantil para o surdo. Quando Dora me disse que ia ser o primeiro programa infantil para o surdo, e eu não sabia disto, as crianças do INES não sabiam o que nós estávamos fazendo. Vamos debater e dizer que somos capazes”. (Maria)

“A TV INES mostrou um trabalho muito bonito. Eu não estava acostumado com a TV, foi um desafio para aprender. Isto é Arte. Hoje é o futuro. Este é um trabalho que valorizou muito a nossa língua”. (Paulo).

“Espero que o ‘Baú do Tito’ possa tocar o coração das pessoas, o coração das outras crianças, das crianças ouvintes ou surdas ou qualquer outra deficiência, que eles vejam em vocês uma forma de poder pensar que eles podem fazer o que eles quiserem. Com esforço, com vontade, a gente consegue ultrapassar um monte de barreiras, o que a gente deseja é que o ‘Baú do Tito’ faça a diferença para a TV INES, para quem vai assistir... E disseminar que a gente tem que ter comunicação, informação e oportunidade para todos.” (Alice)

“Eu estou muito emocionado, colocar um surdo que seja modelo é muito importante, as crianças precisam. Um preconceito foi quebrado, podemos mostrar a cultura surda para as pessoas e vocês dois futuramente podem ser atores como conhecedores da língua de sinais. Eu achava muito importante um programa para as crianças surdas e conseguimos”. (Apresentador surdo da TV)

“Para mim este trabalho é muito importante. Eu queria que todo mundo pudesse sentir esta emoção que estamos sentindo. É para isto que estamos fazendo, é para tocar cada criança, não só surda, qualquer criança. São todas crianças do mesmo mundo. A única diferença é a língua. Espero que todas as crianças possam curtir e que possamos fazer muitas temporadas”. (Dora).

“Quando eu soube que Maria era surda, a primeira coisa que pensei foi passar para ela que ela poderia ser o que ela quisesse. Os anos foram se passando e ela conquistou a escrita, a leitura, não tem vergonha de ser surda. Maria tem uma preocupação intensa com o surdo, pois são poucos os que têm família e o programa é para dar ao surdo a oportunidade de que ele possa se identificar ao ver Lúcio e Maria no programa”. (mãe da Maria).

O momento foi de muita emoção para todos, tanto ao assistir ao programa como em relação às falas que emergiram desta apresentação. Pouco se falou do programa sobre o ponto de vista estético, mas muito sobre o seu significado e impacto como um produto cultural de

afirmação para a comunidade e empoderamento das crianças surdas. Estava presente nas falas de Maria e Paulo a possibilidade deste programa ser um veículo de identificação para a construção da identidade destes espectadores por meio do acesso à língua de sinais em tenra idade. Reescrevendo estas falas, percebo que ainda existe embutido em alguns termos a caracterização da discriminação, a verbalização de uma luta muito marcante das minorias e da própria história do surdo, em palavras como: preconceito quebrado, com esforço e vontade, somos capazes, podem ser o que quiserem, não ter vergonha de ser surda... São todas expressões que estão no campo semântico da luta por direitos igualitários deste grupo durante séculos.

Obs.: Me pergunto até quando este tipo de expressões será necessário. Quando parece que avançamos, penso que na verdade estamos colocando remédio em velhas feridas.

No dia 26 de novembro de 2016

Foi o dia da apresentação para as professoras do instituto. Foram duas professoras de Libras da Educação Infantil e uma assessora da direção do INES, que naquele momento também cumpria o papel de consultora do INES junto à TV nas decisões sobre os programas. Presente também uma intérprete que traduziu toda a reunião.

Transcrevo aqui algumas das falas das professoras:

“A ideia do programa é familiarizar a criança surda com a língua de sinais, trazendo a Libras para o universo infantil, já que pode se considerar um programa inédito para este público. O processo está sendo bastante intenso. Quando a TV INES começou fomos aprendendo a fazer TV para surdo, pois é diferente de trabalhar com ouvintes.” (Assistente de produção).

“É um programa infantil, e não tem pretensão de ensinar Libras, mas permitir que a criança tenha um acesso à Libras”. (Dora)

Depois da visualização as duas professoras deram suas opiniões.

“Eu ainda não estou acreditando, a ficha não caiu... De verdade foi bom esta experiência de colocar duas crianças surdas. Parece que volto a minha infância quando a gente não sabia Libras e só via os desenhos e que eles falavam, falavam e eu não entendia nada. Eu pensava que seria bom que tivesse surdo ali nos programas. A gente queria estar em comunicação direta. Eu assistia Xuxa e outros desenhos e perdia muitos. Eu queria logo contar para os alunos, eles vão adorar ver pessoas iguais a eles. Valeu o esforço.” (Professora da Educação Infantil).

“Eu fiquei muito emocionada. Como a minha colega também queria contar logo para as crianças. Voltei na minha infância, um sonho se tornando realidade. Queria fazer só algumas observações: quando a câmera chega muito perto pode perder o sinal, as cenas mais distantes ficam um pouco difícil de ver o sinal, e o corte às vezes é rápido e atrapalha entender a continuidade. Talvez tenha que me acostumar com este jeito. Os desenhos podiam ser mais vivos”. (Professora da Educação Infantil).

Obs.: Percebi nelas, por suas expressões, o carinho e a emoção que os apresentadores dedicavam aos atores quando iam assistir ao ensaio ou à gravação. Estava nelas toda a emoção de ver na tela uma criança protagonizando um programa, algo inédito para elas. Queriam logo mostrar para seus alunos. Queriam saber quando eles poderiam assistir. Tudo que disseram fala da importância do programa para a criança surda. Apenas uma das professoras, depois de passada a emoção, questionou o tipo de desenho, achou que ele poderia ser mais vivo e a edição, o movimento que a diretora quis dar, causou um certo estranhamento. Infelizmente nada poderia ser modificado, mas ficou a sugestão. A professora também considerou que talvez tivesse que se acostumar com este modelo novo de programa.

Já estava chegando o período de férias das crianças e era preciso terminar pelo menos os roteiros que já haviam sido trabalhados. A equipe fez um esforço para que ficasse gravado tanto com *chroma key* como o cenário real dos cinco primeiros programas.

No início de dezembro foram gravadas mais uma parte do episódio *Formigas* e também o *quiz* do final dos programas.

A gravação da vinheta também foi um momento muito animado para os atores que tiveram que fazer caras e bocas como se estivessem de fato no meio de uma aventura. Somente quando eles viram o programa é que começou a fazer sentido, penso eu. Esta parte foi gravada com *chroma key* e sendo assim só quando viram é que entenderam.

Neste final Paulo ainda conseguiu fazer a tradução necessária para o episódio *Cores e Fazenda*. A ideia era que as crianças levassem os roteiros em Libras para estudar nas férias. O roteiro *Cores* trabalharia com as cores básicas e no roteiro da fazenda seria os animais mais próximos das crianças. Nossa última gravação foi dia 19/12/2016 e estávamos preocupados com Lúcio, pois sua mãe havia falecido, mas como ele não morava com ela não sei bem o quanto isso o afetou.

Apesar deste momento consideramos que o resultado tinha sido positivo. Com dificuldades será preciso acertar ainda muitas arestas nesta convivência entre surdos e ouvintes num ambiente tão novo para eles e para a equipe da ACERP também. Vi alguns profissionais da ACERP se dedicarem mais ao aprendizado da Libras e desejar trabalhar nesta área de

Educação de Surdos. Lúcio havia se desenvolvido muito mais, sua família já não estava tanto no seu pé. Terminamos com todos os cinco programas iniciais gravados, agora seria só o trabalho da edição, animação, áudio e legendagem.

Entramos no recesso de Natal e Ano Novo e em janeiro como seria férias dos atores o retorno seria avisado, talvez para final de janeiro. No entanto, fui comunicada por Alice, antes do retorno, que ela saíra da gerência da TV INES e outras pessoas estavam assumindo. Lamentei muito pois Alice tem um pensamento de vanguarda e tinha de fato vestido a camisa da TV INES.

Solicitei uma reunião com a nova equipe para explicar minha atuação dentro da produção do “Baú do Tito” e renovar de alguma forma minha autorização para continuar a pesquisa.

Ao entrar na redação, sempre com muito movimento, desta vez para minha surpresa estava quase vazia, poucos núcleos estavam trabalhando. O clima na TV era outro.

Na reunião, estávamos eu, a consultora da TV pelo INES e a nova gerente do canal, que, dentre outros assuntos, colocou que os episódios do Baú estavam atrasados, além do seu alto custo financeiro. Sendo assim, a série ficaria apenas com os cinco episódios que estavam em fase de pós-produção. O restante do que estava planejado seria feito num outro formato. Continuaría sendo um programa infantil, para o mesmo público, mas não mais com animação. Passaria a se chamar o “Diário de Bel”. Maria continuaria e seu par seria Paulo, e não mais Lúcio. As gravações aconteceriam no auditório do INES com um cenário produzido para o programa. Havia o desejo de dar visibilidade ao instituto, que naquele ano completaria 160 anos.

Pergunto sobre a participação de Lúcio. e a nova gerente diz que trabalhar com menores exige autorizações e seria mais complicado. Tinha experiência de quando trabalhou na produção do Castelo Rá-Tim-Bum.

Obs.: Notei que ela sabia muito pouco sobre todo o processo que tinha ocorrido na produção deste programa. Embora decepcionada com o que estava ouvindo, tentei me controlar, mas foi muito difícil manter o lugar de pesquisadora diante desta nova realidade. Procurei apenas falar da importância do trabalho que estava sendo realizado, mas a decisão já havia sido tomada.

Foi um momento tenso para mim, pois senti que o que estava implícito ali era uma questão política que provocou mudanças administrativas, mais do que um fator financeiro. A diversidade que passa a existir no campo da comunicação e da surdez demanda ajustes, compreensão e empatia.

Fiquei sabendo, nesta mesma reunião, que Maria e Paulo já tinham sido informados das mudanças e estavam aguardando a resposta sobre a continuidade. Lúcio, no entanto, levou algum tempo para ser avisado. Sobre uma certa pressão da equipe que havia trabalhado no Baú, Lúcio fez uma pequena participação num episódio da nova série.

Pensei em finalizar o meu período de observação. No entanto, após conversar com meu orientador decidimos continuar já que a gerente do programa não se opôs a que eu prosseguisse com a pesquisa.

Me foi enviado por e-mail os roteiros modificados, agora com a personagem principal um pouco mais velha. Ao ler no roteiro a sinopse e a apresentação do programa percebi mudanças bastante significativas. Bel agora tem seu Tio Tobias que concretiza a presença de um adulto que irá ensinar e tirar dúvidas dos conteúdos da escola. O INES como cenário caracteriza bem a ideia educativa do programa. O vocabulário ficou mais extenso. O programa teria blocos que contariam com a participação de alunos do INES, profissionais do instituto e a estória narrada por Bel e Tio Tobias. Podemos observar que o programa não se direciona apenas às crianças, mas também aos pais e aos irmãos mais velhos.

Fui autorizada a continuar a acompanhar as gravações, mas este será um outro diário.

Janeiro como estava de férias, aproveitei para ir conversar com a equipe de animação (LUVA era o nome da produtora) para saber um pouco de como foram construídos os cenários, os bichos...

A produtora ficava em Copacabana. Fui encaminhada para conversar com a desenhista encarregada de criar o cenário 2D para o programa. Ela me contou que o contato inicial com a diretora da TV INES foi num festival e, depois de algumas conversas, chegou-se ao convite para o trabalho no “Baú do Tito”.

Ao conhecerem a proposta do programa, o interesse foi imediato, embora nunca tivessem trabalhado na perspectiva da inclusão. O trabalho teve início a partir dos roteiros, buscando os conceitos dos desenhos com a ideia de que haveria duas crianças reais interagindo com a animação num cenário virtual.

Inicialmente, pensou-se num fundo branco para a inserção dos desenhos. No entanto, ao longo do trabalho esta ideia foi sendo modificada e fundos coloridos foram colocados de acordo com o tema do episódio. Não existiu uma orientação específica da TV para a produção das animações no que se refere à audiência, a não ser o cuidado com o posicionamento dos elementos gráficos com relação às mãos dos atores, pois nada deveria atrapalhar a visualização dos sinais. De resto, a concepção das diferentes equipes que trabalhavam na produção do programa é de que a criança surda é simplesmente uma criança.

Chegou-se à proposta de que os desenhos deveriam dar a impressão de terem sido feitos a mão, desenhados por crianças.

Ela me mostrou um pouco do que estava fazendo para que os bichos pudessem mexer olhos, boca, cabeça. A dinâmica de animação de cada episódio tinha início com o recebimento dos roteiros, já na versão para serem gravados. O *storyboard* era produzido e devolvido para orientar os ensaios e a filmagem com relação ao movimento de câmera como *close*, câmera aberta, além das ações das crianças e dos elementos do cenário. Mesmo com esta organização, em muitas ocasiões o material gravado vinha diferente ou era sugerida alguma mudança pela equipe de animação.

Disse que foram feitas pesquisas para cada tema. Para o episódio dos dinossauros, por exemplo, a pesquisa foi de plantas pré-históricas na internet, filmes e livros. Em seguida, elas foram desenhadas e espalhadas pelo fundo branco. A busca dos dinossauros se deu da mesma forma, mas se procurou dar feições aos bichos para ficarem mais interessantes para as crianças. Definida as características dos dinossauros, passou-se para a animação de maneira que eles pudessem mexer a cabeça, os olhinhos, a boca, o rabo, a língua etc.

Assim como os dinossauros, os animais marinhos e as formigas apresentavam feições e atitudes muito próximas do humano com movimentações. Os desenhos buscam uma identificação com a imaginação da criança.

Perguntei se ela foi orientada com relação à audiência, pois o programa tem um foco.

Segundo ela não houve nenhuma orientação neste sentido, era para crianças na faixa etária de três a oito anos, surdas e ouvintes. Estava achando legal quando vinham as gravações, já estava até aprendendo um pouco de Libras.

Vi mais alguns desenhos e terminei minha conversa com ela.

Obs.: Continuei a observação do novo programa, mas lamentei o final do Baú do Tito.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 2.411.194

Outros	Curriculo.doc	22/08/2017 09:37:02	RAMOS	Aceito
Outros	Apendice.docx	18/08/2017 15:00:20	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito
Outros	TERMO.pdf	18/08/2017 14:56:57	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito
Outros	Carta2.pdf	18/08/2017 14:40:40	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito
Outros	Carta.doc	18/08/2017 10:05:03	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito
Outros	Roteiro.docx	30/06/2017 12:17:03	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CA.pdf	01/06/2017 17:18:41	MARIA INES BATISTA BARBOSA RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco N°255 Sala 01D-46
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 21.941-913
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-2400 Fax: (21)3938-2481 E-mail: cep@hucff.ufrj.br

