

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Ana Carolina Correia Almeida

**AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:
por um letramento inclusivo**

Belo Horizonte
2023

Ana Carolina Correia Almeida

**AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:
por um letramento inclusivo**

Tese apresentada ao Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Oralidade na Educação Básica, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angela Paulino
Teixeira Lopes

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A447a Almeida, Ana Carolina Correia
Audiodescrição em ações de formação docente: por um letramento inclusivo / Ana Carolina Correia Almeida. Belo Horizonte, 2023.
162 f. : il.

Orientadora: Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Audiodescrição. 3. Ensino - Meios auxiliares. 4. Pessoas com deficiência visual. 5. Prática de ensino. 6. Análise do discurso. 7. Imagens, ilustrações, etc. como recursos de informação. 8. Leitura. 9. Interpretação de imagens. 10. Letramento. I. Lopes, Maria Angela Paulino Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.32

Ana Carolina Correia Almeida

**AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:
por um letramento inclusivo**

Tese apresentada ao Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Oralidade na Educação Básica, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Denise Queiroz Novaes – PUC Minas (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Flávia Afonso Mayer – UFPB (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante – PUC Minas (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Suzana Santos Gomes – UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros – PUC Minas (Suplente Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 05 de maio de 2023.

À minha mãe amiga, sempre uma luz no meu caminho...
Ao meu pai, eternamente presente em mim, estrela que deixa o céu mais belo!
Ao meu marido, companheiro de caminhada, grande incentivador.
E à minha filha, Ana Livia, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por intercessão de Nossa Senhora Aparecida, por todas as bênçãos recebidas durante a produção desta pesquisa.

À minha mãe Jaci, pelas orações, companheirismo e incentivo.

Ao meu marido, Leonardo, pelo amor, compreensão e cumplicidade na realização dos meus sonhos.

À minha filha que, por enquanto, só me conhece como doutoranda. Obrigada pela espera.

A meus irmãos, parte de mim, em que sempre encontro apoio; e à minha cunhada, Mayra, pela indispensável participação em várias etapas deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa e às monitoras Roberta Colen e Fabiana Camargo, pela colaboração e parceria nas oficinas.

Às minhas amigas da PUC Minas, Fernanda Habaeb e Andreia Teixeira, pelos conselhos, risadas, trabalhos e eventos compartilhados.

Às meninas da Secretaria da PUC Minas, facilitadoras dos processos burocráticos.

Aos meus alunos da UEMG, pelos desabafos e alegrias nesse processo.

Às diretoras do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED/UFMG), Profa. Vilma Lucia Macagnan e Graça Moreira, pela compreensão em minhas ausências.

Aos meus amigos e colegas do CAED/UFMG, pelo apoio e que, de alguma forma, contribuíram com este trabalho.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

À UFMG, pela licença concedida que me permitiu estudar com tranquilidade.

À minha querida orientadora, Profa. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, pela paciência, estímulo, confiança e pelos valiosos encontros. Sinto-me privilegiada por ser sua orientanda.

*Não tenho bens de acontecimento
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
– Imagens são palavras que nos faltaram.
– Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
– Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
Ai frases de pensar!
Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo).
Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
Outras palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.
Manoel de Barros*

RESUMO

Devido ao avanço nas práticas de acessibilidade, a sociedade tem se organizado e exigido o cumprimento da legislação assegurando o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Por outro lado, as práticas de linguagem contemporâneas não só têm envolvido novos gêneros e textos cada vez mais multimodais, mas também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. Considerando esse universo textual múltiplo e diverso, deparamo-nos com um desafio ainda maior no campo educacional: como incluir os alunos com deficiência visual nas atividades didáticas que possuem apelo visual imagético? Convergindo com essa disposição, este estudo teve o objetivo de investigar uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos multimodais. Guiada por esse objetivo geral, esta tese visa aos seguintes objetivos específicos: a) analisar o desenvolvimento das capacidades leitoras dos futuros professores que se (re) configuram na passagem do texto imagético para o verbal/oral; b) investigar os processos pelos quais os participantes da pesquisa identificam e constroem sentidos com o auxílio da audiodescrição em diferentes gêneros discursivos; c) sensibilizar, capacitar e identificar as percepções sobre a formação inicial dos futuros professores visando promover saberes docentes para uma educação inclusiva. A metodologia, baseada na pesquisa-ação, foi escolhida para possibilitar as condições necessárias para olhar o objeto sob múltiplos ângulos. Para isso, utilizam-se cinco instrumentos na geração/captação de dados: observação sistemática, notas de campo, gravação das aulas, registro de *chats*, fóruns e questionários. A pesquisa foi realizada com alunos da graduação e da pós-graduação de uma universidade particular de Belo Horizonte, participantes da oficina *on-line* “Noções de audiodescrição na escola”. Em linhas gerais, os resultados, examinados à luz de estudos de perspectiva dialógica, advinda de Bakhtin e o Círculo e inspirados em uma teoria dialógica da ação de Freire (1978), considerando-se a necessária interdisciplinaridade exigida pelos enunciados constitutivamente intersemióticos, possibilitam revelar que a audiodescrição é também uma prática leitora que, na relação dialógica entre docente e alunos, propicia o desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente e de agir, essenciais na formação inclusiva dos futuros docentes.

Palavras-chave: multiletramentos; leitura; audiodescrição; formação docente; inclusão.

ABSTRACT

Due to the advancement in accessibility practices, society has organized itself and demanded compliance with legislation ensuring the exercise of the fundamental rights and freedoms of persons with disabilities. On the other hand, contemporary language practices have not only involved new genres and increasingly multimodal texts, but also new ways of producing, configuring, making available, replicating and interacting. Considering this multiple and diverse textual universe, we are faced with an even greater challenge in the educational field: how to include visually impaired students in didactic activities that have visual imagery appeal? Converging with this disposition, this study aimed to investigate an experience of teacher training on the practice of audio description in multiple situations of reading and comprehension of multimodal texts. Guided by this general objective, this thesis aims at the following specific objectives: a) to analyze the development of the reading capacities of future teachers who are (re)configured in the passage from the imagery text to the verbal/oral; b) investigate the processes by which research participants identify and construct meanings with the aid of audio description in different discursive genres; c) identify perceptions about initial training, sensitize and train future teachers in order to promote teacher knowledge for an inclusive education. The methodology, based on action research, was chosen to enable the necessary conditions to look at the object from multiple angles. For this, five instruments are used in the generation/capture of data: systematic observation, field notes, recording of classes, recording of chats, forums and questionnaires. The research was conducted with undergraduate and graduate students from a private university in Belo Horizonte, participants in the online workshop "Notions of audio description in school". In general, the results examined in the light of studies of the dialogical perspective, coming from Bakhtin and the Circle and inspired by a dialogical theory of action of Freire (1978), considering the necessary interdisciplinary required by the constitutively intersemiotic statements, make it possible to reveal that audio description is also a reading practice that, in the dialogical relationship between teacher and students, provides the development of capacities to reflect critically and to act, essential in the inclusive training of future teachers.

Keywords: multiliteracy; reading; audio description; teacher education; inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções que abordam a temática audiodescrição e audiodescrição na escola	19
Tabela 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil, 2017-2021	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos do <i>design</i>	30
Figura 2 – Nuvem de palavras	103
Figura 3 – Cesta de maçãs	106
Figura 4 – <i>Post</i> do Instagram sobre a Lei Brasileira de Inclusão	110
Figura 5 – Cartum “Planeta Terra Personificado”, de Elcio Prado.....	114
Figura 6 – Depoimento fonoaudióloga	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades de compreensão	43
Quadro 2 – Imagens perceptuais comparadas a imagens mentais.....	48
Quadro 3 – Marcos na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência	70
Quadro 4 – Documentos normativos legais que garantem o direito à audiodescrição para as pessoas com deficiência	73
Quadro 5 – Oficinas oferecidas no “Projeto Oficinas”, 2020-2021	84
Quadro 6 – Oferta da oficina	86
Quadro 7 – Dados dos inscritos na oficina “Noções de audiodescrição na escola”	88
Quadro 8 – Dados dos inscritos na oficina “Noções de audiodescrição na escola”	89
Quadro 9 – Justificativa para escolha da oficina “Noções de audiodescrição na escola”	90
Quadro 10 – Sintagmas adjetivais.....	112
Quadro 11 – Elementos do Design	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, 2006-2022	67
Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil, 2021	68
Gráfico 3 – Resposta do questionário <i>on-line</i>	102
Gráfico 4 – Resposta do questionário <i>on-line</i>	104
Gráfico 5 – Resposta do questionário <i>on-line</i>	104
Gráfico 6 – Capacidades leitoras	127

LISTA DE SIGLAS

ABNT NBR	Associação Brasileira de Normas Técnicas Norma Brasileira
AD	Audiodescrição
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
CNS	Conselho Nacional de Saúde
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O problema.....	18
1.2	Justificativa: reconhecendo as barreiras atitudinais	18
1.3	O propósito da pesquisa.....	20
1.3.1	<i>O objetivo geral</i>	<i>20</i>
1.3.2	<i>Os objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
1.4	As possíveis conjecturas.....	21
1.5	Os <i>corpora</i>	21
1.6	A visão panorâmica da tese	22
2	SOBRE LETRAMENTOS: ABORDAGENS LINGUÍSTICAS E INCLUSIVAS.....	24
2.1	A perspectiva dos multiletramentos.....	25
2.1.1	<i>Multimodalidade: um olhar sobre textos diversos</i>	<i>28</i>
2.1.1.1	<i>Os elementos do design na produção de sentido dos textos multimodais</i>	<i>29</i>
2.1.2	<i>Os gêneros do discurso em uma esfera de circulação de discursos..</i>	<i>32</i>
2.1.3	<i>E os multiletramentos das pessoas com deficiência visual?.....</i>	<i>36</i>
2.2	A natureza multidimensional da leitura	38
2.2.1	<i>Considerações iniciais sobre a leitura</i>	<i>39</i>
2.2.2	<i>As capacidades leitoras.....</i>	<i>41</i>
2.2.3	<i>Leitura, interação e produção de sentido.....</i>	<i>44</i>
2.2.4	<i>Leitura de imagens: contribuições para a audiodescrição.....</i>	<i>46</i>
2.2.4.1	<i>O processo de construção de sentido visual</i>	<i>47</i>
2.2.4.2	<i>A relação imagem-texto do ponto de vista da semântica textual</i>	<i>49</i>
2.2.5	<i>A importância da leitura em voz alta para a pessoa com deficiência visual</i>	<i>51</i>
2.3	Sobre a audiodescrição: constituição e contexto	53
2.3.1	<i>Aplicabilidade e público-alvo da audiodescrição.....</i>	<i>53</i>
2.3.2	<i>Afinal, o que é audiodescrição, mesmo?</i>	<i>55</i>
2.3.3	<i>A audiodescrição no contexto educacional.....</i>	<i>58</i>
2.4	A educação inclusiva e a formação de professores	61
2.4.1	<i>Um pouco sobre deficiência.....</i>	<i>61</i>

2.4.2	<i>Acessibilidade educacional</i>	66
2.4.3	<i>O papel da legislação inclusiva</i>	69
2.4.4	<i>O agir pedagógico na formação prática inclusiva</i>	74
3	O (PER)CURSO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	78
3.1	Introdução	78
3.2	A orientação metodológica: a pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação	79
3.2.1	<i>Pesquisa-ação: pressupostos</i>	81
3.3	Planejamento da ação	83
3.3.1	<i>O campo da pesquisa: o “Projeto Oficinas”</i>	84
3.3.2	<i>A oficina “Noções de audiodescrição na escola”</i>	85
3.4	Colocando o plano em ação: dos sujeitos aos dados	86
3.4.1	<i>A pluralidade das experiências acadêmicas</i>	87
3.4.2	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	90
3.4.2.1	<i>A observação sistemática</i>	91
3.4.2.2	<i>Notas de campo ou Diário de Bordo</i>	91
3.4.2.3	<i>A gravação das aulas</i>	91
3.4.2.4	<i>Registro dos chats</i>	92
3.4.2.5	<i>Canais de comunicação da plataforma Teams (fóruns)</i>	92
3.4.2.6	<i>Os questionários</i>	92
3.4.3	<i>Detalhamento das oficinas</i>	93
3.5	Observação: organização dos dados coletados	95
3.5.1	<i>Preparando a análise de dados</i>	95
3.6	Reflexão: o lugar da professora e da pesquisadora	96
3.7	Concluindo o ciclo da pesquisa	99
4	ANÁLISE DOS DADOS: ELIMINANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS	101
4.1	Informações preliminares	101
4.2	A noção de audiodescrição do ponto de vista dos participantes	102
4.3	As práticas de audiodescrição nas oficinas	105
4.3.1	<i>As práticas reveladas na audiodescrição de imagens estáticas</i>	106
4.3.1.1	<i>A atividade de mediação com a fotografia</i>	106
4.3.1.2	<i>A atividade de prática de mediação com o post de internet</i>	109
4.3.1.3	<i>A atividade de mediação com o cartum</i>	113

4.3.1.2	<i>As práticas discursivas reveladas na audiodescrição de imagens dinâmicas</i>	117
4.4	Percepções sobre a leitura: a diversidade textual em análise	124
4.5	Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva	131
4.6	Visão geral dos resultados	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	154
	APÊNDICE B – Formulário de inscrição	156
	APÊNDICE C – Cartazes de divulgação das ofertas	157
	APÊNDICE D – Questionário diagnóstico 1	158
	APÊNDICE E – Questionário 2	159
	APÊNDICE F – Questionário 3	161

1 INTRODUÇÃO

Este século trouxe consigo consideráveis avanços quanto à preocupação com a prática da acessibilidade que se materializou em um projeto que vem conquistando grande amplitude na sociedade. Não é apenas um ato de boa vontade, a sociedade civil tem se organizado e exigido o cumprimento da legislação com a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).¹ Essa lei assegura e promove, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e promoção da cidadania.

No âmbito da inclusão escolar, a LBI estabelece a matrícula obrigatória de crianças com deficiência em instituições regulares públicas e privadas. Por esse motivo, o ingresso de alunos com deficiência nas escolas comuns tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados do Censo Escolar de 2021, entre 2014 e 2021, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 57% em todo o país (BRASIL, 2021). Nesse contexto, existem, hoje em dia, aproximadamente 84.872 alunos cegos, surdo-cegos ou com baixa visão matriculados em classe comum regularmente na educação básica e 23.972 de estudantes matriculados no ensino superior (BRASIL, 2021). Esses dados justificam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, e uma das soluções comunicacionais acessíveis é a audiodescrição.

Conheci a audiodescrição em minha experiência diária na assessoria pedagógica do CAED, ao enfrentar o desafio de promover a acessibilidade e inclusão no ambiente virtual de aprendizagem, especificamente no Moodle. Minha tarefa principal, dentre outras de colegas de setor, foi aprofundar meus conhecimentos em audiodescrição, a fim de tornar os vídeos, imagens e todo o material disponibilizado na plataforma, acessível para todas as pessoas.

Meu primeiro contato com o tema ocorreu através de uma disciplina oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG, que abordava a audiodescrição. A partir dessa experiência, decidi me inscrever no curso de Aperfeiçoamento em Audiodescrição oferecido pela UFJF. Testemunhei pessoalmente o impacto positivo que esse recurso tem na vida das pessoas com deficiência, pois proporciona a elas igualdade de oportunidades.

¹ Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Daquele momento em diante, comecei a considerar possibilidades e estratégias para implementar a audiodescrição de forma efetiva no ambiente virtual de aprendizagem. Reconheci a importância de adaptar conteúdos, recursos e materiais didáticos para garantir o acesso igualitário aos alunos com deficiência visual. Por esse motivo, estou aqui, buscando envolver a comunidade acadêmica e os professores na conscientização sobre a importância da acessibilidade e inclusão, incentivando a adoção de práticas inclusivas na sala de aula por meio da audiodescrição.

Embora esteja presente em vários contextos sociais, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional ainda muito pouco difundido. Mesmo quando observamos seu uso em dadas circunstâncias, não sabemos sobre o seu funcionamento e muito menos acerca de sua utilidade. A audiodescrição também é desconhecida por muitas pessoas, inclusive pelos seus potenciais usuários, como as pessoas cegas e as com baixa visão (MIANES, 2017).

Um dos grandes desafios para a concretização da cultura da inclusão nas escolas está na formação inicial e continuada dos professores, que, muitas vezes, se sentem despreparados para atuar de acordo com a diversidade presente na escola. Inúmeros estudos vêm mostrando que os professores, apesar de sensibilizados com a necessidade de promover a inclusão escolar, sentem-se (e, de fato, o são) pouco preparados para atender a alunos com deficiência (MARTINS, 2006; VITALIANO, 2007).

Por outro lado, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multimodais, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir (BRASIL, 2018). Os letramentos multissemióticos estão no rol de necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos de “diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, musical, imagética...)” (ROJO; MOURA, 2009, p. 119). Considerando esse universo textual múltiplo e diverso, deparamo-nos com um desafio ainda maior no campo educacional: como incluir os alunos com deficiência visual nas atividades didáticas que possuem apelo visual imagético?

Para que as imagens também possam ser “lidas” pelos alunos com deficiência visual, o próprio professor pode descrever verbalmente uma imagem de um livro ou de um vídeo (ou incentivar os outros alunos a fazê-la), sem precisar de equipamentos

especiais, estando consciente da necessidade de verbalizar aspectos relevantes das imagens.

Diante de tais preocupações, considerando as dimensões culturais, científicas e profissionais concernentes à formação do profissional docente, a presente pesquisa foi realizada com alunos de graduação e pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), participantes da oficina “Noções de Audiodescrição na Escola”, ministrada pela pesquisadora deste estudo.

Vale lembrar que não estamos exigindo que o futuro professor se torne um audiodescritor profissional – apesar de defendermos a necessidade de um audiodescritor profissional na escola assim como a de um intérprete de Libras –, mas que possa usar esses conhecimentos para possibilitar a um aluno com deficiência visual oportunidades de acesso aos sentidos produzidos pelas imagens, em posição equânime às dos demais alunos. A intenção é de sensibilização e de que o professor conheça a prática da audiodescrição e possa utilizá-la com a ajuda dos alunos com e sem deficiência visual, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e de escrita em práticas diversificadas de letramentos.

1.1 O problema

Como incluir os alunos com deficiência visual nas atividades que possuem apelo visual imagético?

1.2 Justificativa: reconhecendo as barreiras atitudinais

É sabido que a escola é considerada um dos meios mais importantes e potencialmente eficazes de aplicabilidade e disseminação da audiodescrição. É na escola que os diferentes recursos de acessibilidade podem ser utilizados, desde a orientação e mobilidade, ou seja, na própria estrutura física, como saber localizar-se dentro da escola, transitar com independência e autonomia; realizar as atividades propostas e interagir com as pessoas que lá trabalham; participar atentamente de

atividades de leitura e compreensão de gêneros multissemióticos², como a charge, o gráfico, um filme exibido em sala de aula, até um evento cultural realizado na escola.

Apesar da crescente produção científica, os estudos sobre a audiodescrição em sala de aula ainda são modestos. A Tabela 1 apresenta os números de produções de acordo com as palavras-chave “audiodescrição” e “audiodescrição em sala de aula”. Conforme os dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES, de 2014 até o ano de 2019, houve 102 pesquisas envolvendo a temática “audiodescrição” nos programas de mestrado e doutorado.

Tabela 1 – Produções que abordam a temática audiodescrição e audiodescrição em sala de aula

Audiodescrição		Audiodescrição em sala de aula	
Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
83	19	9	3
102		12	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses do Portal CAPES (BRASIL, 2019).

A tabela indica que a maioria das pesquisas acadêmicas envolvendo o tema “audiodescrição” concentra-se nos programas de mestrado. Os estudos nas áreas de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) lideram esses números com aproximadamente 32 produções. Já o termo “audiodescrição em sala de aula” aparece em menor escala, distribuído em universidades e programas diversos, como, por exemplo, Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestrado em Memória Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestrado em Linguística Aplicada da UECE, entre outros.

Na área da Linguística, a audiodescrição vem sendo pesquisada em várias linhas teóricas, seja nos estudos da tradução (FRANCO; SILVA, 2010, ARAÚJO; ADERALDO, 2013), na linguística cognitiva (MAYER; PINTO, 2018) e na linguística sociocognitivo-interacionista (FERREIRA, 2014), os quais têm suscitado questões

² Atualmente, é evidente que uma variedade de gêneros está presente nos materiais didáticos utilizados em todos os campos disciplinares, não se limitando apenas à área da linguagem, mas abrangendo todas as disciplinas do currículo escolar, principalmente na educação básica. Essa inclusão reflete uma abordagem mais abrangente e contextualizada da educação, que reconhece a importância de diversos tipos de textos e recursos para a aprendizagem dos alunos.

importantes para o fortalecimento das ações que asseguram a inclusão trazendo grandes contribuições.

Traçando um percurso diferente, o nosso objetivo é apresentar um estudo sobre a audiodescrição na formação docente, com base na fundamentação teórico-metodológica de perspectiva dialógica, advinda de Bakhtin e o Círculo, acrescida de subsídios de outras vertentes, considerando-se a necessária interdisciplinaridade exigida pelos enunciados constitutivamente intersemióticos.

A necessidade de formação docente para a educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidades educacionais especiais já foi estudada por diversos autores como Martins (2006) e Vitaliano (2007). Tais autoras constataram as dificuldades e a falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a demanda da formação continuada para atender à diversidade das experiências e carências dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade.

Portanto, essa é uma demanda real e traz consigo um desafio para todos os professores terem possibilidades de criar práticas pedagógicas que garantam a esses alunos o acesso ao ensino em igualdade de condições. Cabe salientar que não existem regras prontas e todos nós sabemos que as circunstâncias podem ser diferentes, dependendo da situação da escola e dos recursos utilizados. Existe, acima de tudo, a necessidade concreta e imediata de se tomar uma atitude diante dessa situação.

Visando ao rompimento de “barreiras” próprias de uma sociedade culturalmente imagética e visocêntrica, a audiodescrição se mostra como uma alternativa verbal que proporciona às pessoas com deficiência visual o acesso ao conteúdo de uma informação visual que nem sempre lhe é possível alcançar por meio do tato.

1.3 O propósito da pesquisa

1.3.1 O objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é investigar uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos multimodais.

1.3.2 Os objetivos específicos

Relacionados ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o desenvolvimento das capacidades leitoras dos futuros professores que se (re)configuram na passagem do texto imagético para o verbal/oral;
- b) investigar os processos pelos quais os participantes da pesquisa identificam e constroem sentidos com o auxílio da audiodescrição em diferentes gêneros discursivos;
- c) sensibilizar, capacitar e identificar as percepções sobre a formação inicial dos professores e futuros professores visando promover saberes docentes para uma educação inclusiva.

1.4 As possíveis conjecturas

Diante de nossa questão norteadora, sustentamos a seguinte tese: a audiodescrição amplia as possibilidades de construção de sentidos de textos/gêneros que se constituem por imagens, imprescindíveis para a compreensão dos conteúdos escolares.

Partimos, assim, das respectivas hipóteses:

- a) a audiodescrição é uma prática leitora que desenvolve capacidade de agir e refletir criticamente, essenciais na formação inclusiva de todos os estudantes.
- b) o argumento mais frequente dos docentes em formação é de não estarem preparados (ou não terem sido) preparados para o trabalho de inclusão.

1.5 Os corpora

O Capítulo 3 desta tese foi dedicado à apresentação sistemática do percurso metodológico. No entanto, do ponto de vista de orientar o leitor, julgamos oportuno incluir nessa introdução os *corpora* utilizados na análise. São eles: a) 30 relatórios de

observação das aulas ministradas nas oficinas; b) 34 respostas advindas de 3 questionários semiestruturados aplicados aos alunos das oficinas; c) 30 registros de *chats* de 30 aulas de 1 hora cada; d) 15 horas-aula gravadas e transcritas; e) 16 atividades produzidas pelos alunos. Após coletarmos esses dados e realizarmos uma análise preliminar, conseguimos identificar categorias recorrentes, o que representa o fator estruturante da análise.

1.6 A visão panorâmica da tese

Esta tese foi estruturada em 5 capítulos, assim organizados:

- Capítulo 1 – Introdução – esse texto de apresentação apresenta o problema do trabalho, as justificativas da pesquisa, as questões centrais a serem estudadas, o objeto do estudo, os objetivos a alcançar e as hipóteses defendidas;
- Capítulo 2 – Sobre letramentos: abordagens linguísticas e inclusivas – nessa seção, apontamos os pressupostos teóricos fundamentais para nortear a discussão dos dados, buscando contribuições, principalmente, da Linguística Aplicada e do Discurso e indispensáveis subsídios dos campos do Letramento, da Semiótica, da Educação e da Educação Especial Inclusiva para trazer definições sobre noções e categorias caras ao estudo, como: linguagem, discurso, sujeito, leitura, leitura de imagens, agir docente, audiodescrição, inclusão e acessibilidade;
- Capítulo 3 – O per(curso) e as escolhas metodológicas – indicamos, nessa parte da tese, os procedimentos usados na construção da pesquisa-ação, a composição dos *corpora*, além de assinalar convergências teórico-metodológicas possíveis e necessárias para a construção da análise dos dados;
- Capítulo 4 – Análise dos dados: eliminando as barreiras atitudinais – realizamos nesse capítulo um exame das principais revelações encontradas nos *corpora* advindos dos questionários aplicados e das atividades desenvolvidas nas oficinas com os docentes em formação. Posteriormente, fizemos a triangulação de dados na busca da construção das respostas;
- Capítulo 5 – Conclusão – nessa seção, apresentamos a avaliação geral dos resultados da pesquisa empreendida e assinalamos algumas considerações

sobre as contribuições da inclusão para a formação de professores. Às últimas palavras deste estudo, seguem-se as referências bibliográficas e os apêndices.

Enfim, convidamos você a conhecer os resultados desta pesquisa que visa contribuir para a prática da audiodescrição em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos multimodais.

2 SOBRE LETRAMENTOS: ABORDAGENS LINGUÍSTICAS E INCLUSIVAS

A construção de uma base teórica para apoiar variáveis diversas e complexas inseridas no contexto da audiodescrição como uma atividade leitora, implica estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos advindos de várias áreas do conhecimento. Na composição desse quadro, esperamos evidenciar as concepções necessárias e suficientes para a análise das categorias constitutivas do objeto deste estudo. Ciente dessa afirmação, procuramos construir o quadro que segue, baseando-nos em preceitos ancorados na Linguística Aplicada, Linguística do Discurso e indispensáveis contribuições dos campos do Letramento, da Semiótica, Educação e da Educação Especial Inclusiva. Isso foi necessário para explicitar noções essenciais a este estudo, relacionadas à linguagem, discurso, sujeito, leitura, leitura de imagens, agir docente, deficiência visual³ e acessibilidade.

E o porquê de todas essas noções estarem sob o guarda-chuva dos letramentos? Porque consideramos que a ação pedagógica deve ter como foco as práticas de linguagem, que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, a fim de garantirem amplas oportunidades para que todos os alunos desenvolvam habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas sociais diversificadas de letramentos. Acrescentamos, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, segundo o qual “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010). Igualmente, requeremos o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade dos letramentos como práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Dessa forma, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira, “A perspectiva dos multiletramentos”, tem como objetivo trazer reflexões sobre a concepção dos multiletramentos nas práticas sociais do mundo digital – em que

³ Neste trabalho, a expressão “deficiência visual” é utilizada para designar as duas grandes categorias dessa deficiência: a cegueira e a baixa visão. Para ler e escrever, as pessoas cegas utilizam o Sistema Braille, código baseado na combinação de seis pontos em relevo. Já as pessoas com baixa visão leem letras ampliadas (CHERQUIARI, 2011).

compreender uma imagem potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Na segunda seção, “A natureza multidimensional da leitura”, repensamos o conceito de leitura e discutimos as capacidades leitoras de acordo com Rojo (2009), abordando as contribuições da leitura de imagens para a audiodescrição, comentamos o processo de construção de sentido visual e a relação imagem-texto e finalizamos discutindo a importância da leitura em voz alta para as pessoas com deficiência. Na terceira seção, “Sobre audiodescrição: constituição e contexto”, descrevemos a aplicabilidade e o público-alvo da audiodescrição, propomos uma reflexão sobre o conceito de audiodescrição e discorremos sobre a audiodescrição no contexto educacional. E na última seção, “A educação inclusiva e formação de professores”, discutimos as deficiências, a acessibilidade educacional, o papel da legislação e o agir pedagógico na formação prática inclusiva.

2.1 A perspectiva dos multiletramentos

Desde o ciclo inicial da vida em dada coletividade, a criança começa a se familiarizar com as práticas de letramento próprias da sociedade, por isso se diz que está “em processo” de letramento. “Letramento” é um conceito criado para se referir ao uso da linguagem escrita em situações e espaços diversos, não apenas nas escolas. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, a escrita é onipresente e faz parte da paisagem cotidiana, como, por exemplo, no ponto de ônibus, nos anúncios de produtos, serviços e campanhas; no supermercado, em rótulos e cartazes anunciando ofertas para atrair clientes. E poderíamos ir diversificando os locais em que ela é preponderante: na igreja, no caixa eletrônico etc., porque ler e escrever fazem parte de quase todas as situações do dia a dia da maioria das pessoas. Dessa forma, o conceito de letramento surge para explicar o impacto da escrita em todas as áreas de atividade humana, não apenas nas atividades escolares.

Letramento tem sido conceituado ora como “um conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais”, ora “para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito”. Soares (2020) propõe:

a conciliação desses conceitos, necessária no contexto escolar, particularmente no ensino da língua, em que o objetivo é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção de textos na modalidade

escrita, acompanhada ou não de outras modalidades de expressão, como ilustrações, fotos, gráficos (denominados textos multimodais), sempre com objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente e promover a apropriação da leitura literária (SOARES, 2020, p. 32).

É por isso que, em vez de lidar apenas com o letramento da “letra”, no singular, nosso foco na abordagem dos multiletramentos é o dos “letramentos”, no plural, que pressupõem a criação de significados como processos multimodais de representação e comunicação. É justamente o crescente estudo em torno dessa temática que no impulsiona a buscar compreender as origens do conceito e as diferentes significações que o letramento foi assumindo a partir do momento em que se tornou alvo de pesquisas das mais diversas comunidades científicas.

O termo “letramento” surgiu no Brasil há mais de 30 anos e foi referenciado pela primeira vez em 1986 no livro *No mundo da escrita*, de Mary Kato. Em 1988, o termo foi lançado no mundo da educação de forma a distinguir letramento de alfabetização por Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (SOARES, 1998). A partir daí se tornou tema de interesse de muitos pesquisadores, dentre os quais podemos citar Kleiman (1995, 2002, 2004, 2008) e Soares (1998, 2020). Essas autoras têm se dedicado ao estudo do letramento considerando-o como prática social de leitura e escrita engajada e realizada por sujeitos que exercem plenamente sua cidadania.

Alguns autores dos Estudos de Letramento, ou *New Literacy Studies*, usam o termo para conceituar o estudo das práticas relacionadas à leitura e escrita em toda atividade da vida social (STREET, 1984, 2006; KLEIMAN, 1995, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016; TFOUNI, 1988, 2010). Outros veem Novos Letramentos como novos discursos (GEE, 2000) ou novos contextos semióticos (KRESS, 2003, 2010). Outros veem o letramento como multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2019; COPE; KALANTZIS, 2009). Outros usam o termo Novos Letramentos para descrever importantes estratégias e disposições que são essenciais para a pesquisa e compreensão *on-line* (COIRO; DOBLER, 2007); e ainda há os que consideram os Novos Letramentos na perspectiva dos letramentos digitais (RIBEIRO, 2003, 2009; COSCARELLI, 1995).

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve ter centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, entre outras denominações que procuram designar novas

práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com as práticas mais valorizadas de letramento.

Essa ampliação e multiplicidade de modos de tratar as práticas sociais de uso da escrita visam possibilitar que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja assegurado o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. Nesse processo, não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *vlog*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades (ROJO, 2019). Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, entre outros, próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

A concepção de multiletramentos é elaborada também nas práticas sociais do mundo digital – no qual compreender uma imagem potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Em nossa pesquisa, multiletramentos e audiodescrição são conceitos relacionados que abordam diferentes aspectos da comunicação e da compreensão em contextos diversos. Mas defendemos que o conhecimento sobre os multiletramentos podem ser entendidos como uma habilidade necessária para a produção de uma audiodescrição, isto é, a produção de uma audiodescrição requer habilidades multiletradas. O audiodescritor precisa ser capaz de compreender e interpretar a linguagem visual, transformando-a em descrições verbais acessíveis para as pessoas com deficiência visual. A audiodescrição, por sua vez, é uma prática que promove a inclusão de pessoas com deficiência visual no acesso a conteúdos audiovisuais, ampliando suas possibilidades de multiletramentos. Ao fornecer descrições detalhadas dos elementos visuais, a audiodescrição permite que essas

peças ampliem sua compreensão e experiência dos conteúdos multimodais, utilizando sua capacidade de interpretar diferentes linguagens.

Dessa forma, os multiletramentos e a audiodescrição estão interligados na medida em que a audiodescrição depende de habilidades multiletradas para ser produzida e, por sua vez, promove a inclusão de pessoas com deficiência visual nos multiletramentos, ao tornar conteúdos visuais mais acessíveis e compreensíveis para elas. Assim, é relevante, no espaço escolar, conhecer e valorizar as realidades da diversidade semiótica e linguística e analisar diferentes situações e ações humanas implicadas nos usos da linguagem.

2.1.1 Multimodalidade: um olhar sobre textos diversos

Nesta pesquisa, com base no entendimento de que todo texto é multimodal⁴, vamos investigar um pouco mais detidamente a diversidade composicional na forma de construção de significado, ou seja, a multimodalidade. Isso porque “os significados são construídos cada vez mais multimodalmente” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20). É importante ressaltar que, para a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso, a abordagem vai além disso, buscando compreender os sentidos que são construídos e atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Esses campos reconhecem que o significado não é uma entidade estática e pré-determinada, mas um processo dinâmico e socialmente construído, influenciado por diversos fatores, como o contexto, as experiências individuais e as relações de poder. Portanto, a análise linguística e discursiva busca desvendar as múltiplas interpretações e negociações de sentido que ocorrem na interação entre os falantes/leitores e os textos, levando em conta a complexidade e a fluidez dessas construções.

Kress (2010) amplia a noção de texto, considerando outras modalidades de linguagem além da verbal:

Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente (KRESS, 2010, p. 7).

⁴ Para Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p.181), a multimodalidade refere-se ao uso de mais de um modo de construção de significado em um texto ou um evento. Kleiman (2014, p. 48) acrescenta: “são textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação.”

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 80) complementa: “o texto é constituído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal”. Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, nele, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e possibilidades tecnológicas (RIBEIRO, 2013).

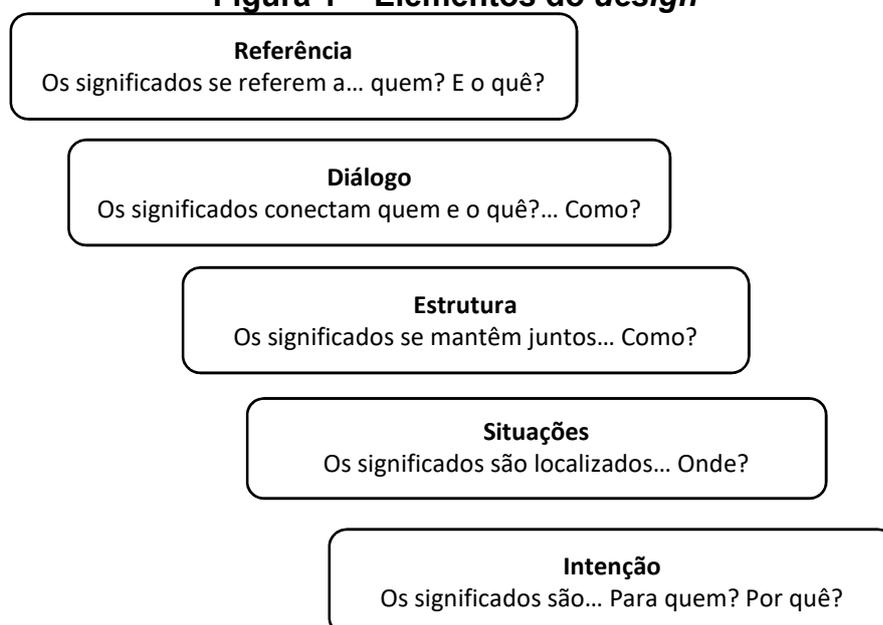
As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita (BARTON; LEE, 2015). Nos textos multimodais de muitas mídias impressas (revistas, jornais e anúncios), os escritos e as falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos), e o leitor tem escasso controle sobre o *layout* ou fontes. No entanto, quando se trata da modalidade na tela, o usuário pode ser um produtor e não somente um consumidor ao produzir textos multimodais, misturando sons, imagens em um vídeo, ter controle sobre a cor da fonte, *layout* e ainda postá-lo no YouTube, implicando, segundo alguns autores, como Chartier (1999), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades (ALMEIDA, 2017).

Saber ler e produzir textos explorando a multimodalidade faz parte das competências dos “digitalmente letrados”, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. Como nos lembra Kress, “sempre fazemos uso dos recursos que nós temos disponíveis para construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer” (KRESS, 2003, p. 82), ou seja, os elementos visuais da tela, os *links*, os botões, os caminhos e as formas de responder e de postar uma mensagem constituem condições de produção e interação que provocam impactos na construção de sentido.

2.1.1.1 Os elementos do design na produção de sentido dos textos multimodais

Considerando os textos multimodais inerentes à concepção dos multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam os elementos do *design* para a análise de textos cuja produção do significado advém de outros modos, como o visual, o sonoro, o gestual, entre outros. Os elementos a que os autores se referem dizem respeito à ideia de que essa produção de sentidos não ocorre da mesma forma que na escrita, sendo necessário levar em consideração cinco elementos: a referência, o diálogo, a estrutura, as situações e a intenção (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Figura 1 – Elementos do *design*



Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020.

Cada modo significa uma maneira distinta, envolve sentidos humanos diversos e usa diferentes combinações de meios de comunicação. Examinaremos os cinco elementos do *design* com foco no modo visual e no processo de significação das imagens.

A **referência** delinea coisas específicas, por meio da escrita ou da fala, na forma de substantivos para representar coisas, ou verbos para representar processos; determinadas imagens podem ser delineadas com linha, forma e cor; em representações táteis, com texturas em superfícies. A referência pode, também, estabelecer na imagem: posicionamento ou contraste, qualidade (adjetivos ou advérbios ou atributos visuais) e comparações. Em resumo: “quem e o que está na história? (Rosie, a galinha e a raposa). Como elas são representadas em palavras,

imagens, sons, espaço e gestos? Que ação é retratada? A jornada de Rosie” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 191).

Já no **diálogo**, a questão é como as pessoas se interagem. Como o produtor do significado está conectado com o destinatário, aqui os pesquisadores estabelecem papéis: orador/ouvinte, escritor/leitor.

A maneira como o texto é apresentado e como as imagens estão relacionadas em um texto são aspectos a serem observados na **estrutura**. Aqui vamos analisar os mecanismos de coerência e coesão.

Nas **situações**, a questão é onde os significados são localizados, onde esses textos podem ser encontrados. Na medida que os contextos participam efetivamente da construção do sentido, tornam-se parte do significado.

Por fim, a **intenção** se refere a que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servir. Aqui interpelamos como a subjetividade e a objetividade funcionam em textos escritos e visuais. É importante interrogar sobre os significados por seus objetivos e interesses entrecruzados, ocultos, informacionais, implícitos ou explícitos.

De certo modo, essa posição de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) responde a uma das críticas levantadas por Marcuschi (2008). O linguista salienta que haveria dificuldades na identificação da intencionalidade. Isso porque, no entender dele, não se saberia com precisão o que deveria ser observado, nem se o foco dos objetivos deveria pender para o autor ou para o leitor, posto que os dois teriam intenções. Há também um ponto de convergência entre a leitura de Marcuschi (2008) e Koch (2004), no qual o texto se torna o local de interação entre os sujeitos, constituídos sociocognitivamente. Ou seja, a abordagem de um texto demanda contextos (conhecimentos cognitivos) trazidos pelos sujeitos em determinadas situações socialmente situadas.

Ainda que não contemple todos os componentes responsáveis pelo ‘design’, como por exemplo, o sujeito enunciativo, é possível compreender a articulação existente entre esses elementos apontados pelos autores na constituição do texto multimodal. Como essa articulação entre os elementos do design pode ser trabalhada em práticas pedagógicas? As questões elencadas na Figura 1, propostas pelos autores a respeito dos elementos do design podem (e devem) ser viabilizadas nas atividades de descrição de imagens em sala de aula, considerando-se a ação de linguagem demandada pela situação social, isto é, agenciada pelo gênero discursivo,

ou, como lembra Kleiman (2008, p. 508): “É a necessidade de agir que determina o gênero a ser mobilizado. ”

2.1.2 Os gêneros do discurso em uma esfera de circulação de discursos

Sendo instrumentos semióticos complexos, os gêneros permitem a ação verbal em determinada situação. Os estudos desenvolvidos a respeito dos gêneros abrem novas perspectivas para os usos da língua e da linguagem, bem como trazem reflexões no campo do ensino e aprendizagem envolvendo a leitura de imagens.

Alinhamo-nos à visão bakhtiniana de que o gênero discursivo se constitui de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). O propósito discursivo do falante que, em dada situação social, mobiliza um gênero, constitui e desenvolve-se vinculado a uma situação típica da comunicação social, com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, ligados, dessa forma, à atividade humana. Isto é, podem-se apontar as características dos gêneros do discurso: não podem ser considerados estanques, mas sim como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas, que apresentam um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo, ou certa configuração de unidades linguísticas encravados em situações determinadas social e historicamente.

Na vida cotidiana circulamos por diferentes esferas de atividades (familiar, profissional, escolar, acadêmica etc.), assumindo diferentes posições sociais como produtores e receptores de discursos, mobilizando gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diversas. Isso diz da materialidade, do enunciado materializado por sujeitos⁵ envolvidos em dado evento comunicativo emergente, o que aponta para as múltiplas facetas modais no projeto do dizer. Embora haja, por vezes, uma “confusão teórica” entre os usos dos conceitos de gênero e texto, cuja distinção não nos deteremos, por inúmeras razões, Bezerra ressalta: “que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica” (BEZERRA, 2017, p. 38).

⁵ Defendemos a noção bakhtiniana de um sujeito ativo na constituição da língua, instituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro. O sujeito é construído de fora para dentro, é um ser de ações concretas.

Atualmente, os gêneros textuais têm se tornado elementos fundamentais nos materiais didáticos de todas as áreas disciplinares, não se limitando apenas à área de linguagem, mas também nas disciplinas curriculares da educação básica. Essa inclusão dos gêneros tem se mostrado especialmente relevante na audiodescrição. Embora a audiodescrição siga princípios gerais, é verdade que ela pode variar de acordo com o gênero discursivo em questão. Cada tipo de conteúdo demanda abordagens específicas para garantir uma descrição adequada.

Além disso, a incorporação dos gêneros textuais nos materiais didáticos proporciona aos estudantes uma visão mais abrangente sobre a diversidade de textos presentes nas situações de interação humana e, conseqüentemente, na audiodescrição. Isso os prepara não apenas para o consumo crítico desse tipo de recurso, mas também para o desenvolvimento de habilidades de produção textual adequadas aos diferentes contextos em que a audiodescrição pode ser utilizada.

Estamos diante de uma grande mudança na forma como o texto é lido, produzido e divulgado, esses novos escritos e “novos gêneros” do discurso nos foram apresentados usando, como já dito, não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Em uma audiodescrição de um ambiente digital, todos os elementos que compõem a multimodalidade, o texto, o suporte, o *design* da tela, vão para além da função estética, pois eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a leitura, a navegação, a escrita etc. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 282) já argumentava:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282).

De acordo com Bakhtin, o sujeito elege um gênero, confiando ser esse o mais adequado para expressar seu projeto discursivo. Isto é, o falante ou o escrevente adapta sua “vontade discursiva” (2011, p. 282) a um gênero, levando em consideração o quanto esse gênero é apropriado para versar sobre o tema que pretende discorrer e avaliando também as características do “campo da comunicação discursiva” (2011,

p. 282) em que concretizará seu enunciado. Nesse sentido, o sujeito utiliza seus metac conhecimentos conectando as diversas formas de enunciação aos diferentes meios e modos de comunicação.

Acrescentamos, ainda, que todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, é planejado em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer.

Em relação às mudanças relativas aos meios de comunicação que hoje em dia se distanciam dos meios impressos, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin traz importantes afirmações que dão lugar à criação, a todo momento, de novos gêneros discursivos:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (BAKHTIN, 2008, p. 340, apud ALMEIDA; PINTO, 2020).

Inspirados nessa abordagem, considerando a historicidade das atividades comunicativas socioculturais relacionadas desde a cultura essencialmente oral até a cultura digital atual, observamos a crescente construção de novos gêneros e formas cada vez mais atuais de práticas sociais de linguagem que mesclam a linguagem visual e a verbal. Bakhtin, numa linha tênue entre as relações social, histórica e de linguagem, menciona:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2016, p. 20).

Viabilizados pelas tecnologias, esse seria um ponto importante para colocar em prática o estudo de “gêneros emergentes” (MARCUSCHI, 2008) como o Instagram, as *fanfictions*, os *memes*, dentre outros gêneros, “captando sua atualidade, sua inovação, sua dimensão individual e coletiva” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 45),

estabelecendo novas relações, diminuindo fronteiras e estreitando as relações entre as múltiplas modalidades comunicativas.

Ancorados na perspectiva de que cada sociedade, em determinada época ou lugar, é contemporânea em relação a um período anterior a ela mesma, perceberemos que, nos processos de produção, transformação e multiplicação de linguagens, novos gêneros e novos letramentos surgiram e surgem decorrentes das emergências daquela sociedade contemporânea. Nas palavras de Bakhtin, “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo” (BAKHTIN, 2016, p. 121).

Os textos são múltiplos e variados, daí a necessária contribuição de uma teoria da linguagem que discuta os gêneros discursivos e suas funções. Porém, como nos diz Geraldí (2010), a exigência em relação à produção de um discurso (ou texto) vai muito além do conhecimento das formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: é preciso assumir o papel de sujeito discursivo, ou seja, constituir-se como locutor, o que implica necessariamente uma ligação com a alteridade, com o outro. E uma conexão com o outro não se constrói sem a participação, sem a presença, sem que ambos saiam modificados dessa relação.

O uso de textos multimodais na sala de aula surge como proposta para o cumprimento do que se pede nos documentos norteadores de ensino, possibilitando que o aluno desenvolva as competências exigidas pela sociedade contemporânea e pelo meio em que ele está inserido, auxiliando-o na sua formação como sujeito capaz de exercer a sua cidadania.

Ser um leitor ativo e competente requer a mobilização de conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens, a fim de desenvolver habilidades de leitura, produção e interpretação. Essas habilidades são essenciais para ampliar as possibilidades de participação em diversas esferas e campos de atividades humanas. É uma exigência da sociedade estar preparado para lidar com a variedade de textos e linguagens presentes em nosso cotidiano, tanto no contexto impresso como no digital. Portanto, os conhecimentos sobre as diferentes linguagens (semioses) precisam ser mobilizados em favor do “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

Na perspectiva dos multiletramentos, de acordo com Rojo e Almeida (2012, p. 56), “[...] o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música”, e, ao fazer uma audiodescrição para um aluno deficiente visual, não é diferente. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas, também, de lê-los e produzi-los. O ensino da leitura desses textos multimodais contribui para que se compreendam criticamente os textos que nos rodeiam. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, dentre eles, a escola e os professores.

2.1.3 E os multiletramentos das pessoas com deficiência visual?

O que acabamos de discutir nas seções anteriores é o que ocorre com as pessoas videntes em nossa sociedade. E como as pessoas com deficiência visual possuem a orientação e a mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo que as cerca? Como ler e compreender placas, folhetos, avisos, letreiros, gráficos e imagens? De acordo com Sá:

[...] pode-se dizer que a sociedade é caracterizada pelo “visocentrismo”, isto é, a visão ocupa o topo dos sentidos e o centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana. Na escola, observa-se o mesmo fenômeno, uma vez que a construção do conhecimento, os conteúdos escolares e as interações do sujeito com o objeto de conhecimento são permeados por componentes e referências visuais presentes na fala, no material impresso, nas metodologias, atividades, tarefas e em outros aspectos da organização do trabalho pedagógico (SÁ, 2014, p. 206).

As pessoas com deficiência visual apreendem as informações à sua volta utilizando-se de outros canais de recebimento de informação, ou seja, os outros sentidos (tato, audição, paladar, olfato), exceto o canal visual. A audição e o tato são os principais canais de informação utilizados pelas pessoas cegas. As características da visão e do tato são muito diferentes no que se refere à percepção de um estímulo ou objeto. O tato faz parte de um sistema perceptivo amplo e complexo, o sentido háptico (tato ativo ou em movimento através do qual a informação chega aos

receptores cutâneos e cinestésicos), para ser interpretada e decodificada pelo cérebro (SÁ, 2014).

Através desse sistema perceptivo, o sujeito detecta a informação do ambiente de modo fragmentário e sucessivo, uma vez que entra em contato com cada uma das partes do objeto para configurar o todo, enquanto a percepção visual é global e simultânea. Sá (2014) complementa:

Alunos cegos devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, o sentido de orientação, esquemas e critérios de ordem e organização, o reconhecimento de desenhos, gráficos, diagramas, mapas e maquetes em relevo, dentre outras habilidades. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, o acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos. (SÁ, 2014, p. 211)

Outro aspecto muito importante quando pensamos em diferentes tipos de estimulação sensorial prévios ao ensino propriamente da leitura e da escrita formal se refere ao quanto e como criamos condições para que a criança cega tenha acesso ao código braile e da audiodescrição. Do mesmo modo que as crianças com desenvolvimento visual típico têm acesso e contato com a escrita (livros de histórias infantis, letreiros diversos, *outdoors*, vendo os pais ou irmãos realizando atividades de leitura e escrita etc.) de forma incidental, seria muito importante que as crianças cegas também tivessem acesso ao código braile e da audiodescrição desde bem pequenas, por meio de materiais escritos e audiodescritos, principalmente ao presenciarem a ação do “escrever e ler” sendo praticada. A representação de um objeto ou conceito deve ser explicada e descrita verbalmente para ser compreendida na interação com outros objetos e fenômenos. Nesse processo, a fala e os recursos não visuais consistem em uma das principais formas de mediação para a construção do conhecimento e para a interpretação da realidade.

Assim, é de extrema importância que, desde a mais tenra idade, as crianças tenham oportunidade de experienciar diferentes situações que estimulem sua curiosidade, possibilitem a exploração do ambiente à sua volta em interação com pares e adultos. Essas experiências, se bem conduzidas, poderão ainda se constituir em uma rica fonte de estimulação multissensorial e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das pessoas cegas, uma vez que “a percepção sensorial constitui o fundamento do conhecimento” (PIÑERO; QUEROZ; DÍAZ, 2003, p. 193).

Brian Street, em uma das obras precursoras sobre o letramento, *Literacy in Theory and Practice* (1984), afirma que o letramento é visto não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma prática social que está incorporada em relações de poder. Em se tratando de um aluno deficiente visual, numa sala regular, é necessário que haja uma boa interação entre esse aluno e os colegas, e entre este e os professores da turma, a fim de facilitar o desenvolvimento das aulas para ambos. Vygotsky (2003) construiu sua teoria baseando-se no desenvolvimento do indivíduo como resultado do processo sócio-histórico, isto é, segundo ele, o sujeito adquire conhecimento por meio da interação desse sujeito com o ambiente social no qual ele está inserido. Portanto, numa relação de um sujeito com outro sujeito.

Kleiman (1995) também define o letramento como uma prática social situada em contextos específicos. Para a autora, “letramento é um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Nessa visão, as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita. Sendo assim, extrapolam os muros da escola.

Outra definição imbricada nesse conceito é a de Tfouni (1988). A autora constrói uma acepção de letramento que não está voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas, também, que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola.

Não há como pensar em práticas de multiletramentos para as pessoas com deficiência sem pensar na atuação do professor. O processo de letramento ou cultura letrada não acontece de modo espontâneo, exige mediação do professor e/ou da família, proporcionando aos alunos, de forma constante e significativa, a interação com as práticas sociais de leitura e escrita, isto é, com a cultura escrita dos gêneros e práticas consagrados pela escola e os novos e os multiletramentos.

2.2 A natureza multidimensional da leitura

A concepção norteadora do estudo em pauta é a de leitura como prática social. Subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento sob a perspectiva sociocultural de base etnográfica, Kleiman (2004, p.14) assinala que

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Por envolverem múltiplas operações e por fazerem parte de diferentes situações de comunicação, os textos exigem percursos de leitura diferenciados e singulares e, portanto, capacidades diversas por parte do sujeito. Nesse sentido, leitura é entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas – não somente textos escritos, mas também imagens estáticas (foto, mapa, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e sons (voz, música, efeitos sonoros) pertencentes a variados gêneros e suportes.

Diante da diversidade dos textos, precisamos repensar o conceito de leitura. A esse respeito concordamos com Coscarelli e Novais (2010), quando salientam que isso não significa pensar que vamos ter de reinventar a roda, uma vez que o processo de constituição dos sentidos ocorre basicamente da mesma forma, mas com estratégias e habilidades complementares agenciadas pelos leitores, tendo em vista novas situações de interação, como no caso dos ambientes digitais e suas formas de navegação, por exemplo.

Embora o texto digital não possa ser considerado uma revolução, no que diz respeito à leitura como processo de compreensão em si, ele traz novidades em sua interface, como a navegabilidade, os *layouts*, as cores das fontes, as imagens, os ícones que, às vezes, são integrados aos sons. Dessa forma, os sentidos construídos na leitura dos textos vão emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas, também, do processamento de todas as linguagens envolvidas em sua materialidade.

2.2.1 Considerações iniciais sobre a leitura

Como já mencionamos, a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso sob condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo (KLEIMAN, 2004).

Sabemos que ler é um processo de integração de diversas operações que envolvem a ação dinâmica de vários domínios de processamento, desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a compreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical (a estrutura da palavra em vários níveis, seja gráfico – estático ou em movimento – elementos verbais, estrutura silábica e o tamanho da palavra, a frequência, a familiaridade do leitor, a presença de ambiguidade lexical), morfossintático (análise morfológica, construção de sintagmas, frases e períodos, recuperação de elementos elípticos), semântico (conceber sentidos para a construção de sentidos para as partes, reforçando e reelaborando ao longo da leitura do todo, seja local ou globalmente), considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção dos sentidos (ALMEIDA, 2017).

É importante ressaltar que, independentemente do formato do texto, no processo de construção de sentido, o leitor precisa realizar algumas operações, como, por exemplo, identificar o suporte do gênero em questão, além de reconhecer e perceber como se articulam as sequências tipológicas que compõem o texto; reconhecer as escolhas lexicais e de expressões usadas no texto, estabelecendo relações sintáticas e semânticas, construindo coerências; e, ainda, perceber as marcas linguísticas temporais, espaciais e referenciais que irão servir para a compreensão global do sentido e irão ajudar o leitor a reconstruir ideias propostas em cada parte do texto, recuperando as prováveis intenções comunicativas do autor (COSCARELLI, 1995).

Não podemos deixar de mencionar que todas essas operações acontecem na situação de comunicação, no contexto comunicativo, necessitando da ativação dos conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura. Por envolver tantas

operações e por fazer parte de diferentes situações de comunicação, cada leitor lê o texto em uma situação particular.

A novidade de ler *on-line* são as habilidades e estratégias de navegação. Nos processos de navegação, o leitor precisa identificar o que é *link*, botão janela, aba, ícone e integrar essas informações ao conteúdo verbal do texto, entender a sequência de *links* que o leva a uma ação ou conteúdo (NOVAIS, 2008), dentre muitas outras.

Uma particularidade dos ambientes de leitura *on-line* é o formato digital e hipertextual, isto é, nos ambientes digitais os textos são apresentados para o leitor através de hipertextos⁶, o que nos leva a considerar novas dimensões de leitura que incluem, por exemplo, a concepção de navegação, a multimodalidade dos ambientes digitais, novos gêneros (ou adaptações dos gêneros tradicionais), pois, ao lermos, temos rápido acesso a outros textos e a integração de diferentes mídias (como sons e animações).

Em geral, a leitura *on-line* tem muito em comum com a leitura do tradicional texto impresso, incluindo todas as complexidades e peculiaridades de cada situação de leitura. Ao mesmo tempo, conforme Coiro e Dobler (2007) apontam, a leitura *on-line* tem suas próprias particularidades. Algumas delas são novidades, e algumas são complementares do que já fazemos ao ler o texto impresso.

2.2.2 As capacidades leitoras

A leitura já foi considerada apenas como uma atividade mecânica de decodificar palavras ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Ao se pensar desse modo, a crença era a de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto. Para Bicalho (2017), a decodificação é uma parte da leitura, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas, junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases. No processo de leitura, à medida que informações de um

⁶ Para Coscarelli (2012, p. 149), “podemos definir hipertexto digital como um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons, etc.), conectados a outros por *links*”. A autora lembra ainda que jornais e revistas impressos podem ser considerados hipertextos e que recursos hipertextuais, como os índices e as notas de pé de página, são, há muitos anos, usados em livros e em outros materiais impressos.

texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que é dito, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito.

Postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitiva-discursiva, com o objetivo de levantar, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem.

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades que são requeridas nas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas sobre texto e leitura que tiveram lugar desde a segunda metade do século passado até hoje (GOMES, 2017). Schnewly e Dolz (2004) defendem que é papel da escola refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos dos textos, criando condições para que os alunos desenvolvam capacidades de leitura e de produção de textos. Sobre as habilidades discursivas e linguísticas, os autores lembram que

toda ação da linguagem envolve diversas capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Referentemente à dimensão de natureza pragmático-discursiva, em que o leitor deverá acionar “conhecimento sobre o contexto situacional”, também “as representações sobre os sujeitos, os papéis que ocupam na interação social e as normas sociais que regem o ato de linguagem” (LOPES, 2005) assumem um papel de relevância na construção da referenciação.

Diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura vão exigir combinações de capacidades de várias ordens. Rojo (2009) aponta que ler envolve diversas capacidades de compreensão (estratégias), entre elas:

a) ativação de conhecimentos de mundo; b) antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; c) checagem de hipóteses; d) localização e/ou retomada (cópia) de informações; e) comparação de informações; f) generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc., após análise de informações pertinentes); g) produção de inferências locais; h) produção de inferências globais (ROJO, 2009, p. 77).

Quadro 1 – Capacidades de compreensão

Capacidades	Ações
Ativação de conhecimentos de mundo	Antes ou durante a leitura, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto.
Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos	O leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto a partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto, de sua disposição na página, de seu título, de fotos, legendas e ilustrações.
Checagem de hipóteses	Durante a leitura, o leitor checa constantemente suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmado-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas.
Localização e/ou cópia de informações	O leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada.
Comparação de informações	Durante a leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.
Generalização	Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc.
Produção de inferências locais:	No caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, a inferência é exercida, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para esse termo até então desconhecido.
Produção de inferências globais	O texto tem seus implícitos que devem ser compreendidos numa leitura efetiva por meio de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construído e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rojo (2009).

Vale lembrar que, sob uma perspectiva sociointeracionista, todas essas capacidades atuam de modo colaborativo e integrado, isto é, os processos de produção de sentido ocorrem em contextos sócio-historicamente situados e demandam ações múltiplas e diversas por parte do sujeito.

Com base nessa vertente enunciativa, Gomes (2017, p. 224), afirma:

ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos,

enunciados e as contribuições do autor. A leitura, como qualquer ato linguístico, está ligada a um propósito, desempenha uma função social, possibilitando ao leitor uma atitude responsiva diante do texto. (GOMES, 2017, p. 227)

Desse ponto de vista, o leitor ocupa um lugar proeminente de alguém capaz de interagir por meio de ações que demandam estratégias de várias ordens, considerando-se a dinâmica de produção e recepção das práticas orais e escritas da comunidade a que pertence. Assim, como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos da situação que contextualizam a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias,⁷ saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada. Nessa perspectiva, “a escola tem como desafio o planejamento de situações didáticas que propiciem o desenvolvimento de capacidades de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos.” (GOMES, 2017, p. 227). Disso podemos tirar uma conclusão importante para o ensino: quando mudam os objetivos, mudam também as capacidades de compreensão.

2.2.3 Leitura, interação e produção de sentido

As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de produção de sentido ao longo da história da linguagem. Assumindo esse viés teórico, intentamos compreender o discurso do professor que se (re)configura na passagem do texto multimodal para o verbal e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor que tem o compromisso e a responsabilidade (ato responsável e responsável⁸) com o letramento do outro. Ao mesmo tempo que o professor participa das práticas de letramento de seus alunos mediante a atividade de leitura de imagens em sala de aula, objetivamos ancorá-los não somente como procedimento tecnológico ou algo mecânico, mas como uma possibilidade do sujeito, tanto aluno e professor, de interagir com esse discurso:

⁷ Segundo Kleiman (2005, p. 28): “Estratégias de leitura é um conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura.”

⁸ Ou seja, o participante (ouvinte/falante) assume antecipadamente a atitude ética de responder pelos seus próprios atos, sobre o que ele diz e pensa (ato responsável) e reage ativamente àquilo que chega aos seus ouvidos (ato responsável), podendo discordar ou concordar (inteiramente ou de forma parcial). Pode, ainda, tentar completar o que é dito com suas próprias ideias, presumir o conhecimento de certas informações omitidas, por exemplo.

todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Nessa rede dialógica, se consideramos a audiodescrição como filtro (refração), os discursos não somente refletem, mas refratam os processos vividos na atuação do professor. A realidade visual, imagética recria essa realidade, ela não é só um reflexo, mas refrata o que reflete, pois passa pelo sujeito professor que realiza a descrição das imagens. Como salienta Bakhtin:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns com os outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 57).

A refração é condição necessária para a significação, o que ratifica a não transparência da linguagem e sinaliza para interpretações que se constituem na dinamicidade de um mundo marcado “pela diversidade de experiências de grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (FARACO, 2009, p. 51).

Para Bakhtin, o sujeito do discurso é um sujeito da comunicação, das interações sociais e, portanto, um sujeito das “relações com outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele” (SOBRAL, 2009, p. 47). Segundo o princípio dialógico, o sujeito se faz e se constrói num processo interativo de produção de sentidos com o outro e através desse outro, e, ainda assim, mantendo sua originalidade, o seu eu. Na interação dialógica não há uma divisão entre locutor e receptor, como se um exercesse papel mais ativo do que o outro. A ideia, na verdade, é que ambos os interactantes estão envolvidos ativamente no momento da enunciação trazendo na bagagem suas subjetividades e com elas as “marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 51).

Exatamente por conceber a significação (que é o que audiodescritor realiza em sua audiodescrição: possibilitar ao outro construir sentidos), o professor vai atuar não sobre o outro, mas com o outro. Isso quer dizer que, nas trocas enunciativas entre sujeitos, o signo, tomado pelo audiodescritor, pode não somente refletir, mas refratar

os objetos do discurso. O signo, como contrapalavra, responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio, e assim por diante. Ao afirmar que os discursos não apenas refletem, mas também refratam os processos vividos na atuação do professor, queremos dizer que as palavras e descrições fornecidas pelo professor não são apenas uma reprodução neutra dos elementos visuais, mas são influenciadas pela sua própria experiência, percepções e interpretações. O professor não apenas relata o que vê, mas também adiciona sua compreensão e subjetividade à descrição das imagens.

Nessa interação comunicativa, falantes e ouvintes permutam discursos relativos a um tema, em um fluxo dialogado, aplicando os conhecimentos e interesses nas ações de linguagem empreendidas diante de um contexto da situação discursiva. É importante salientar que contexto implica não somente o contexto situacional, ligado ao aqui e agora da situação, mas também os aspectos relacionados à cultura, à comunidade discursiva dos locutores e aos papéis por esses desempenhados, e, sobretudo, às representações que os sujeitos fazem de si mesmos e de seus interlocutores, bem como da situação comunicativa (LOPES, 2005, p. 56).

De acordo com Marcuschi (2001, p. 33), “[...] tem-se aqui a possibilidade de tratar fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos”.

A perspectiva dialógica preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Preocupa-se com a análise dos gêneros discursivos e seus usos em sociedade.

2.2.4 Leitura de imagens: contribuições para a audiodescrição

Ler imagens tornou-se imperativo no mundo contemporâneo. Vivemos em um mundo caoticamente visual, cercado por imagens produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, além daquelas que são compartilhadas por milhares de usuários nas redes sociais. Nesta pesquisa, definimos imagem como uma representação de um objeto, pessoa, cena ou situação de algo. Para Santaella (2012):

[...] as imagens costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo tornam reconhecíveis, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (SANTAELLA, 2012, p.12).

Santaella afirma que a palavra “imagem” é ambígua e polissêmica, em primeiro lugar, porque pode ser aplicada a realidades não necessariamente visuais. Pode-se falar, por exemplo, em imagem musical, especialmente na música contemporânea, eletroacústica, na qual se fala de imagem acústica.

Já salientamos que os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético e o gráfico, ou seja, não têm a ver apenas com a escrita. Entretanto, como ficam as práticas letradas de comunidades com deficiência visual, em que os multiletramentos nos convidam a pensar nos modos de interação por meio dos textos multimodais?

Ainda são poucas as práticas socioculturais contemporâneas que visam ao desenvolvimento de outros letramentos, isto é, os que envolvem a leitura de textos multimodais no sentido de, ao reconhecer o papel da imagem na atribuição de sentidos, “deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender” (KLEIMAN, 2004, p. 22). Nesse sentido, com a finalidade de desenvolver uma análise crítica das imagens que permita discutir as práticas de produção, circulação e construção de sentidos atribuídos a elas, consultamos os trabalhos de Santaella (2012) e de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

2.2.4.1 O processo de construção de sentido visual

A visão não é o que vemos, como se o mundo pudesse simplesmente se apresentar a nós, mas aquilo que aprendemos a ver, pois tornamos as coisas que vemos significativas para nós mesmos. As pessoas cegas percebem o mundo vendo e construindo imagens mentais através do que ouvem e sentem, apesar que todos os humanos trabalham também com imagens mentais. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 250): “As imagens perceptuais envolvem um encontro direto, material e corporal com significados no mundo, em que a luz passa através da córnea e da lente, projetando uma imagem invertida na retina na parte de trás do olho”.

A percepção visual é um processo de elaboração de coisas do mundo usando os olhos e o cérebro humano, mas também é um processo cultural complexo, apenas possível quando aprendemos as artes da atenção perceptiva da cultura que vivemos.

Diferentemente das imagens perceptuais, as imagens mentais são as imagens de coisas que não se podem ver no momento da visão. As imagens mentais podem reconstituir experiências perceptuais já passadas, tornando-se, portanto, material da memória que pode reconstituir tanto de uma imagem estática quanto de uma imagem dinâmica. Lembramos que essas imagens mentais na memória são necessariamente uma versão reduzida, abreviada e alterada do passado, pois se constituem apenas de objetos ou fenômenos aos quais, de alguma forma, prestamos atenção.

O objeto das imagens perceptivas está presente (por ex., uma pessoa a sua frente), ao passo que o objeto das imagens mentais está ausente (a pessoa é só uma lembrança). Nesse sentido, nas imagens perceptuais, podemos sempre olhar mais para as coisas que até então tinham passado despercebidas. Todavia, nas imagens mentais, podemos tão somente ver coisas que são relacionadas ao nosso interesse, à nossa intenção e à nossa atenção.

Quadro 2 – Imagens perceptuais comparadas a imagens mentais

Imagens perceptuais	Imagens mentais
Vendo coisas com o olho do corpo.	Prevendo coisas com o olho da mente.
Atenção seletiva, vendo alguns aspectos visíveis de uma cena.	Criando significados a partir da memória.
Atenção seletiva, vendo alguns aspectos visíveis de uma cena, que são reais e infinitos.	Sendo capaz de ver apenas o que se recorda (na mente), uma versão abreviada e seletiva da realidade.
Acontecendo no aqui e agora.	Relembrando o passado.
Focando a atenção em um objeto presente.	Focando a atenção em um objeto ausente.
Um ato mental de reconhecimento.	Ato mental de rememoração e imaginação.
O mundo real.	Imaginação e especulação.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A comunicação visual é um processo de construção de imagens destinada ao uso em nossas interações com os outros. A comunicação ocorre quando os outros representam significados para si próprios, como consequência da percepção visual, ou se lembram, como imagens mentais das coisas que já viram. Nesse sentido, a imagem tem a mesma plenitude transbordante que todas as percepções, pois é inevitável que a seletividade perceptual do espectador molde sua interpretação, o sentido que constrói de uma imagem, na medida em que a compreende por si mesmo.

Como nunca pode ver a imagem inteira de uma só vez, o espectador também segue um caminho de navegação visual, olhando para um ponto e depois para outro, reunindo informações à medida que seus olhos se movem, do centro para as margens, da esquerda para a direita, de cima para baixo, dependendo de suas predisposições e de seus hábitos de percepção, ou dos aspectos da imagem que inicialmente atraem sua atenção. É assim que o audiodescritor interpreta um objeto de comunicação visual como imagem perceptual, sempre guiado pela seletividade do criador da imagem. No entanto, ele também usa sua própria seletividade e tem que realizar um trabalho adicional.

Isso, contudo, não implica que o significado seja arbitrário e que vejamos apenas o que queremos ver, e nada mais. Nossa espécie sociável está sempre interessada nos propósitos de outras pessoas, por isso estamos sempre tentando interpretar e entender o que o autor tinha como intenção.

Ler um texto escrito e visualizar uma imagem requerem diferentes tipos de interpretação que, por sua vez, exigem formas distintas de esforço transformacional e tipos diversos de processos psicológicos, na medida em que representamos os significados para nós mesmos em nossas mentes. São formas fundamentalmente diferentes de conhecer e aprender o mundo – conhecer e aprender o mesmo mundo, mas de maneiras diversas e complementares de significado (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

2.2.4.2 A relação imagem-texto do ponto de vista da semântica textual

A imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler: ela pode desempenhar o papel de coadjuvante, copartícipe na interpretação do texto verbal, ajudando a construir os primeiros sentidos, que depois serão tornados mais precisos pela leitura; ou ela pode contar uma história totalmente diferente daquela que o texto escrito conta. Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo o sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer.

Do ponto de vista da semântica textual, a relação entre texto e imagem investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa. As formas da relação imagem-texto caracterizam um contínuo que vai da redundância à informatividade, conforme explicitado por Santaella (2012):

- a) Na dominância, a imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. Nesse caso, a imagem é superestimada em relação ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto. O controle da imagem se manifesta, por exemplo, na publicidade. A dominância do texto, por outro lado, ocorre quando uma imagem desempenha apenas funções ilustrativas, decorativas ou didáticas, ou quando funciona como um gráfico ou um diagrama para visualizar o conteúdo textual abstrato.
- b) A redundância é o oposto da dominância. Uma mensagem verbal não é necessária se ela apenas repetir o que você já vê. Por outro lado, uma imagem pode ser apenas uma ilustração que não acrescenta nada ao texto, por isso é desnecessária. As ilustrações de livros às vezes cumprem essa função, quando, por exemplo, o mesmo livro existe em outra edição sem ilustrações.
- c) A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. Nesse caso, a imagem é integrada ao texto. Texto e imagem se complementam de várias maneiras. O que está faltando na imagem pode ser completado com a ajuda do texto verbal. Essa complementaridade pode ser vista de maneira particularmente clara na justaposição entre palavra e imagem: as imagens ilustram os textos, enquanto os textos comentam as imagens. Assim, quando ambas as fontes de informação, imagem e texto, são importantes para entender o significado geral da mensagem, existe uma relação complementar.
- d) Discrepância ou contradição são formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não correspondem. Essa relação discrepante ou mesmo contraditória entre imagem e palavra não é redundante nem informativa. Ambos os conteúdos são inconsistentemente justapostos ou até mesmo contraditórios. Tentando compreender a suposta mensagem entre o texto e a imagem, o observador pode encontrar significados surpreendentes naquilo que à primeira vista parece contraditório.

No caso da contradição, a imagem reflete e refrata um conteúdo que contrapõe o do texto. A ironia é um exemplo desse tipo de contradição que se expressa em seu

uso sistemático como recurso estilístico em caricaturas, piadas ou propaganda. Uma exceção é a *fake news*, na qual o texto procura falsear o conteúdo da imagem, ou vice-versa.

Conforme Santaella (2012), a relação texto-imagem pode ser observada de muitos pontos de vista. Escolhemos as semânticas, que emergem nas trocas possíveis de significados entre imagens e texto, mas não deixamos de dar a devida importância para as relações sintáticas e pragmáticas. De fato, sabemos que a dimensão semântica não pode ser examinada sem considerar as outras duas dimensões. É importante compreender cada dimensão não apenas como uma condição inerente, mas como uma habilidade ou potencial. Nesse caso, a dimensão sintática pode determinar e ser determinada pelas outras duas. Ao permitir as relações entre as dimensões, a sintática torna-se a condição para a descoberta de propriedades semânticas, e as pragmáticas tornam-se a soma de ambas no uso.

2.2.5 A importância da leitura em voz alta para a pessoa com deficiência visual

Até a Idade Média, ler era praticamente o único tipo de leitura existente. Segundo Manguel (2004), a leitura era feita nas fábricas pela iniciativa dos trabalhadores, realizada coletivamente, em situações de sociabilidade, o que permitia a participação de indivíduos analfabetos e semialfabetizados:

Isso constitui um passo gigantesco na marcha do progresso e do avanço geral dos trabalhadores, pois dessa maneira eles irão gradualmente se familiarizar com os livros, fonte de amizade duradoura e grande entretenimento. (MANGUEL, 2004, p. 13).

Manguel, antes de encontrar Jorge Luis Borges,⁹ lia em silêncio, sozinho. Para ele, ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. “Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de

⁹ Escritor argentino que começou a perder a visão no início da década de 1930 e foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires, em 1955, quando não enxergava mais. Em uma das suas obras? Onde comentou?, comentou o destino peculiar do leitor debilitado a quem um dia concedem o reino dos livros: “Que ninguém avilte com lágrimas ou repreve, esta declaração da habilidade de Deus, que em sua ironia magnífica, deu-me escuridão e livros ao mesmo tempo” (BORGES *apud* MANGUEL, 2004, p. 124).

apreender o campo visto das janelas” (MANGUEL, 2004, p. 13). Borges escolhia o livro; Borges fazia-o parar ou pedia que continuasse; Borges interrompia para comentar; Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Manguel era invisível.

De acordo com Galvão (2014), nas práticas escolares cotidianas, aprender a ler para ler em público fazia (e ainda faz) parte de algumas práticas sociais e exigia (exige) preparação:

Ler com uma boa performance era característica de vários rituais escolares, como sessões de auditórios e outras cerimônias. Acreditava-se ainda que, além de exercitar (e dar elementos para que o professor avaliasse) a dicção, a imitação da voz, a entonação, a pontuação e a fluência – em um período em que o bem falar era tão ou mais importante do que o bem escrever –, seria o melhor meio para controlar o sentido da leitura. De modo diferente do que ocorria com a leitura silenciosa, que permitia o encontro direto do leitor com o texto, a leitura em voz alta tornava o professor o proprietário da interpretação correta, evitando devaneios, pensamentos frívolos e o deleite inútil. (GALVÃO, 2014, s.p)

Curiosamente, apesar dessa obsessão pelo controle, ao ler em voz alta, a escola, muitas vezes, possibilitou a formação de um grande número de leitores que, imersos na voz do professor ou da professora, se transportaram para um outro mundo desconhecido e fascinante.

Entendemos que há várias práticas de oralização de textos: algumas “danosas” para o aprendizado e outras “benéficas ao ensino”. Almeida e Almeida (2015) consideram prejudicial ao ensino-aprendizagem a prática que está associada à decodificação, à memorização e à mera reprodução de sons do texto. Os autores dizem ser essa prática semelhante às do ensino escolástico medieval. Porém, Almeida e Almeida (2015) exemplificam como práticas de oralização benéficas aquelas que têm “(...) a busca dos sentidos expressos na entoação dramatizada, encenada, exercitada com prazer pelos aprendizes em atividades lúdicas e espontâneas.” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p.73).

Desde sempre, a leitura em voz alta é um importante recurso para aproximar os deficientes visuais, as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a estrutura e algumas das características da leitura, antes mesmo de se alfabetizarem. É interessante, nesse sentido, que os alunos leiam para os colegas deficientes visuais. “E, talvez, o mais importante: a leitura em voz alta pode ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva” (GALVÃO, 2014, s.p.).

2.3 Sobre a audiodescrição: constituição e contexto

A audiodescrição traz a formalidade para algo que sempre foi realizado informalmente, graças à sensibilidade e boa vontade de familiares e amigos. Isso, normalmente, acontece quando as pessoas com deficiência visual fazem perguntas para tirar suas dúvidas durante uma novela, um filme, peças de teatro e outros tipos de espetáculo.

Apesar de ter sua origem no contexto acadêmico, através da dissertação do norte-americano Gregory Frazier (1974), a audiodescrição adquiriu um caráter mais prático-técnico e funcional. Há quase cinco décadas após seu surgimento, a audiodescrição foi aos poucos ganhando repercussão mundial, e hoje, além dos Estados Unidos, os países que mais investem na audiodescrição são Inglaterra, França, Espanha, Alemanha, Bélgica, Canadá, Austrália e Argentina (FRANCO; SILVA, 2010).

Segundo Franco e Silva (2010, p. 26), a audiodescrição, no Brasil, tem seu marco oficial como modalidade de tradução audiovisual em 2003, no festival temático “Assim vivemos – Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência”. Foi o primeiro festival de cinema do Brasil a reunir e apresentar filmes com questões relativas às deficiências de um modo geral, e o objetivo foi exibir filmes a que todos tivessem acesso, independentemente de suas necessidades. Em 2005, foi lançado em DVD, no circuito comercial, o primeiro filme com audiodescrição no país, *Irmãos de fé*, e, em 2008, *Ensaio sobre a cegueira*. Nesse mesmo ano, surgiu o primeiro comercial acessível para pessoas com deficiência, promovido pela marca Natura.

A partir daí, a audiodescrição vem se expandindo tanto no âmbito do lazer e da cultura quanto no da educação, a passos largos, mas com algumas iniciativas e políticas públicas para as pessoas com deficiência visual.

2.3.1 Aplicabilidade e público-alvo da audiodescrição

Atualmente, para ter assegurado o direito ao acesso à cultura, há muitas oportunidades para a pessoa com deficiência visual, seja para entretenimento, seja para estimular seus sentidos e fazer com que seu conhecimento atinja outras esferas. Com a narração dos elementos visuais, os deficientes visuais experimentam recursos

visualmente envolventes das imagens, rica variedade de cores, efeitos de iluminação, gestos e expressões faciais que, para outros, costumam ser normais, ou seja, informações que uma pessoa deficiente visual ou que tem baixa visão só poderia vivenciar por meio da interpretação das imagens em palavras de um colega próximo. Enfim, a audiodescrição fornece ao usuário uma medida de independência e dispensa o companheiro do usuário da necessidade de transmitir o que acontece a cada momento.

Para TV, cinema e teatro, audiodescritores profissionais¹⁰ transmitem a imagem visual que envolve descrições concisas e objetivas precisamente cronometradas para ocorrer apenas durante os lapsos entre diálogo e outros elementos sonoros significativos.

Nos museus,¹¹ a audiodescrição aumenta a experiência de visita guiada para visitantes que enxergam, como os idosos, e fornece essa medida de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão. Passeios gravados com audiodescrição os ajudam a realmente verem os tesouros escondidos. Segundo Novaes,

uma AD de objetos expostos em museus cumpre uma função dupla que se aproxima da AD didática, numa dimensão educacional, pois, além de ampliar o campo da fruição artística, como qualquer AD de filmes ou de uma obra de arte, como uma pintura, por exemplo, possui um propósito didático e instrutivo para formação de público. (NOVAES, 2018, p. 19).

Outros exemplos de aplicações da audiodescrição: espetáculos: shows, *stand ups*, espetáculos de circo; filmes: curtas, longas, documentários, vídeos institucionais, comerciais, séries; redes sociais: há vários perfis de repartições públicas (Senado), artistas (Ivete Sangalo), jornais (*Folha de S. Paulo*) que já possuem a descrição das imagens; turismo: passeios, visitas; esporte: jogos, competições, lutas; eventos acadêmicos, corporativos e outros; eventos sociais: casamentos, batizados, chá de bebê e outros.

Claro que não se pode deixar de apresentar a aplicabilidade da audiodescrição em sala de aula, nosso foco. A sala de aula é uma das esferas mais importantes e potencialmente eficazes de disseminação da audiodescrição. O objetivo desse

¹⁰ Desde 2013 a profissão de audiodescritor está registrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Já existem diversas empresas especializadas em audiodescrição em todas as regiões do país, mas a maioria dos profissionais ainda trabalha como autônomos.

¹¹ O site <https://vocaleyes.co.uk/> realiza a audiodescrição de peças de teatro, exposições de museus e galerias de arte.

recurso em sala de aula é possibilitar ao aluno deficiente visual o mesmo conhecimento oferecido ao aluno vidente, pois na sala de aula inclusiva ele tem o direito de aprender os múltiplos sistemas de significação, como o imagético, conforme o fazem seus colegas sem deficiência visual.

Sabemos da necessidade de um profissional de audiodescrição, em sala de aula, como acontece com os intérpretes de língua de sinais. Mas o argumento que defendemos é que o conhecimento e a conscientização sobre essa atividade leitora poderão contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico de professores de todas as áreas e para a abertura de oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiência visual e com baixa visão, incluindo alunos com deficiência intelectual, com dislexia, com déficit de atenção e até mesmo pessoas com capacidades reduzidas¹².

2.3.2 Afinal, o que é audiodescrição, mesmo?

Pesquisadores da área conceituam o termo “como uma atividade de interação entre videntes e não videntes, com o objetivo de contribuir para que pessoas com deficiência visual tenha maior acesso às informações visuais oculares” (MAYER; PINTO, 2018, p. 41).

Sob essa ótica, na atividade de audiodescrição, realiza-se a descrição oralizada de detalhes visuais importantes, como cenários, figurinos, indicação de tempo e espaço, movimentos, características físicas de pessoas/personagens, gestos e expressões faciais. Os autores buscam enquadrar a audiodescrição como uma atividade de produção de sentido que compreende não apenas o trabalho de quem descreve, o audiodescritor, mas também as características inerentes ao processo de construção de sentido por pessoas com deficiência visual. Assim, leva em consideração os potenciais sentidos a serem construídos pelo público a partir das informações possibilitadas pela audiodescrição, como um processo de negociação de significados, e não algo unilateralmente definido por quem descreve. Além disso, a audiodescrição abre possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e educacional (MAYER; PINTO, 2018).

¹² Para Motta (2016), o maior contingente de usuários da audiodescrição são as pessoas com deficiência visual, porém há outros grupos que também podem ser beneficiados pela descrição das imagens. Além de pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

Motta e Romeu Filho complementam:

a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de tv, exposições, mostras musicais, óperas, desfiles e espetáculos. É uma atividade de mediação linguística, uma tradução intersemiótica, que transforma o visual e verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além de pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11).

Em nosso estudo, defendemos a audiodescrição como atividade social e de (inter)ação. É um recurso de acessibilidade comunicacional que objetiva proporcionar ao indivíduo com deficiência oportunidades de acesso aos processos de produção de sentidos requisitados, especialmente, pelos textos multissemióticos. Sendo um conceito novo, ainda em construção, pode e deve ser constantemente repensado e redimensionado, ou seja, não pode se restringir a uma ação de descrição como se fosse apenas uma técnica. Embora envolva procedimentos de natureza técnica, a audiodescrição precisa ser examinada a partir da orientação valorativa implicada na significação sógnica. Como lugar do ideológico, “o signo reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Nessa medida, a audiodescrição é, por excelência, uma atividade discursiva, em que o sujeito descritor age sobre e com a língua, levando em conta as condições da interação. Em uma visão discursiva e enunciativa, o foco não é a palavra tomada isoladamente, mas o modo como os enunciados são discursivizados, em termos de agenciamento de estratégias morfossintáticas, de sintagmas adjetivais, nominais, entre outros, para alcançar determinados propósitos dos sujeitos. Conforme salienta Volóchinov,

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva como um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas como a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Assim, na instância comunicativa verbal em que ocorre a interatividade discursiva, os sujeitos do discurso são convocados a participar e a prontamente assumir posições ou contraposições de ideias a respeito de algo. Dessa forma, a

Língua é ativada de modo a permitir a assunção de determinada posição enunciativa, ou seja, uma ação de linguagem responsiva. A ação de linguagem “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma interação verbal” (BRONCKART, 1999, p. 99).

Não podemos definir a audiodescrição como se fosse apenas uma técnica; ela une a técnica e os valores de interpretação, ou seja, da voz autoral de quem a descreve. A leitura das imagens deve ser focada no gênero discursivo, suas características e intenções, buscando proporcionar ao aluno reconhecer o sentido simbólico que uma imagem representa dentro de um contexto social.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Para Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição proporciona ao indivíduo com deficiência não somente a ampliação do repertório imagético, simbólico e léxico, mas também desenvolve a capacidade de ele se colocar no mundo com autonomia, estabelecer juízo sobre as coisas de modo próprio, além de promover a interação entre os sujeitos envolvidos nas práticas leitoras.

Ao desempenhar o papel de audiodescritor, o profissional precisa ler e interpretar as imagens e cenas apresentadas na tela ou no palco, transformando-as em palavras e transmitindo-as de maneira clara e precisa. Esse processo exige habilidades de leitura e compreensão visual avançadas, bem como uma sensibilidade artística para captar os elementos significativos das obras.

No Brasil, ainda não existe uma norma específica para ser seguida por audiodescritores profissionais. Muitas orientações sobre audiodescrição indicam o parâmetro prescritivo de neutralidade, que diz respeito à ausência da voz autoral do audiodescritor, não devendo avaliar ou interpretar, emitindo juízos de valor. Para os estudos de perspectiva linguístico-discursiva, sabemos que esse parâmetro, ou seja, a invisibilidade de quem descreve, perde definitivamente o seu valor pelo simples fato que nenhum texto pode ser neutro. Todo texto está carregado de intenções, de significados, explícitos e implícitos, e de ideologias, que dependem, indispensavelmente, do contexto em que foi produzido. “Por trás de cada texto está o

sistema da linguagem [...] porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (BAKHTIN, 2011, p. 309).

Sob outro enfoque, Benecke (2004) problematiza: por um lado, a audiodescrição é fornecer o máximo de informações possível e, por outro lado, precisa ser breve e precisa, ao transferir a dimensão visual de um filme ou de uma brincadeira com o som. Estas são as questões críticas: o que deve ser descrito? Quando você descreve? E como você descreve?

Observa-se que, na ótica de Benecke (2004), não há lugar para o sujeito atravessado pelas avaliações axiológicas. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, “viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores. Nós nos construímos e agimos sempre num universo de valores”. (FARACO, 2007, p. 45)

Esse conflito contínuo está subjacente a todos os processos de audiodescrição e levanta a questão sobre a existência de instrumentos teóricos através dos quais as decisões de escrita relativas à “o quê” e “como” em circunstâncias adversas podem oferecer apoio e fornecer possíveis soluções ou estratégias de audiodescrever.

A escolha e a tomada de decisões, tal como acontece com os processos de leitura, podem ser transportadas de uma imagem para uma audiodescrição. Logo, fica claro que nem tudo o que é “visto” por um espectador de uma peça pode ser transportado para uma audiodescrição. Isso confirma a inexistência da neutralidade e dos indicativos da subjetividade e/ou da ideologia dos audiodescritores na tradução de gêneros específicos (MAGALHÃES; PRAXEDES FILHO, 2018).

Percorremos um longo caminho desde o nascimento da audiodescrição para oferecer maior acesso à informação, à cultura, ao lazer e ao conhecimento. Apesar dessa trajetória promissora, temos ainda muito o que desenvolver, além de cursos, pesquisas e publicações, bem como o cumprimento das leis.

2.3.3 A audiodescrição no contexto educacional

Na escola, as imagens não são meramente ilustrativas, são constitutivas dos gêneros do discurso pelas amplas possibilidades de produção de sentidos. Pesquisas indicam que a audiodescrição na escola vai além da mera descrição visual objetiva das imagens, “abandona a linguagem pretensamente neutra e assume seu papel de ferramenta de ensino nas mãos do professor audiodescritor, torna-se, ela mesma, um

recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora” (VERGARA-NUNES, 2016, p. 5).

Nos livros didáticos encontramos uma quantidade expressiva de imagens em suas páginas (fotografias, cartazes, charges, gráficos, mapas, tirinhas, histórias em quadrinhos etc.) que evidenciam a valorização da cultura imagética, o que aponta para uma urgente revisão das práticas pedagógicas em sala de aula. As imagens presentes nos livros ajudam os alunos a entenderem o tema que está sendo discutido, a anteciparem significados, a se motivarem e a criarem empatia com o conteúdo (MOTTA, 2016). É muito importante que o professor chame a atenção de todos os alunos, fazendo perguntas que permitam uma exploração crítica das imagens por eles. Além disso, ele mesmo poderá fazer a descrição ou compartilhar essa prática com os alunos, deixando que eles próprios construam suas inferências pessoais. Isso será essencial para a interação do estudante com o conteúdo, com a atividade, com os colegas e com o professor, além de se sentir motivado e incluído.

A audiodescrição abre janelas do mundo para os alunos com deficiência visual e, certamente, contribui para o desenvolvimento do repertório linguístico e o senso de observação de quem a realiza (MOTTA, 2016).

Nos eventos escolares, as atividades de mediação são multissensoriais, pois permitem uma ampliação do conhecimento, complementando a fruição artística, por meio do estímulo de outros sentidos (MOTTA, 2016). Em eventos como festas, feiras de ciências, formaturas e exposições, precisam também contar com a mediação da audiodescrição. As informações que são fornecidas nesses locais podem ser complementadas com detalhes descritivos mais específicos, para que os alunos com deficiência visual e/ou os pais que apresentem a mesma condição possam participar por completo. Os próprios colegas devem envolver-se nessa tarefa, preparando-se para executá-la com a ajuda do professor.

Em festividades e espetáculos para crianças, principalmente brincadeiras, a interação maior com o objeto de estudo será determinante para a construção das imagens mentais e dos conceitos. Além da audiodescrição, algumas atividades de mediação, tais como a confecção de painéis táteis ilustrativos, maquetes táteis, bonecos, permitem um contato mais próximo e colaboram na formação da plateia com deficiência. Outros recursos de acessibilidade, como mapas, réplicas de obras de arte para serem tocadas, animais empalhados, objetos com texturas e relevos, podem tornar uma feira de ciências, por exemplo, mais significativa.

A ocorrência de solenidades de grande porte nas escolas, como a formatura, exige que o mestre de cerimônias inclua a audiodescrição em sua apresentação. Geralmente, é o mestre de cerimônias que prepara o roteiro de apresentação, podendo, assim, incluir informações visuais, possibilitando que o evento seja contextualizado para as pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido, poderá inserir a descrição do espaço, auditório, quadra ou outro lugar onde será realizado o evento, como, por exemplo, descrever o local: “o auditório, com capacidade para... pessoas, tem as paredes pintadas de..., as cadeiras são estofadas na cor... O palco, com cortinas (em tecido, tipo de persianas, tipo painel...) na(s) cor(es)..., tem um painel ao fundo... e bandeiras (do país, estado, cidade, da própria escola).” Descrever as pessoas: “a diretora, Sra. ..., sobe ao palco. Ela é morena, tem os cabelos castanhos longos, usa...” Quando se tem esse cuidado, é possível perceber o interesse, a motivação e a curiosidade das pessoas com deficiência visual. Mesmo as pessoas sem deficiência muito podem se beneficiar da audiodescrição e das atividades de mediação, podendo desenvolver o senso de observação e a linguagem, ampliando o vocabulário.

Para visitas a museus, exposições, teatros ou espaços culturais, o primeiro passo é certificar-se de que haja recursos de acessibilidade ou profissionais que possam monitorar essas visitas. Nos teatros, recomenda-se verificar, junto aos organizadores, se a peça conta com recursos de acessibilidade comunicacional, tais como: audiodescrição, interpretação em Libras, legendas, programas em braile e ampliados.

A informação sobre a presença de alunos com deficiência é fundamental para os organizadores providenciarem recursos que promovam o direito de participação em igualdade de condições. Além disso, quando não há um audiodescritor no local a ser visitado, recomenda-se que seja criada uma equipe de acessibilidade no grupo de alunos, que será responsável por ajudar durante a visita com informações descritivas e no acompanhamento mais próximo dos alunos com deficiência. A equipe de acessibilidade deverá reunir-se com o professor, visando sua preparação adequada para o passeio, inclusive com informações sobre local, exposição, acervo, vocabulário adequado para as descrições etc. Também podem ser preparadas atividades didáticas, que serão feitas antes, durante e depois do passeio, exposição ou outro tipo de evento.

Como salientam Almeida e Moreira (2021), no livro “Introdução à Audiodescrição em Sala de Aula”, é preciso sensibilizar os professores e a comunidade escolar para a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre esse recurso comunicacional e sua relação com a educação inclusiva.

2.4 A educação inclusiva e a formação de professores

O pressuposto básico da educação inclusiva é o de que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 3). A Declaração de Salamanca orienta que tal proposta implica desafios para as escolas regulares que devem desenvolver “uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas elas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (p. 3, 1998).

Diante de regulamentos e deliberações, o que queremos nesta tese não é só discutir o que já temos alcançado pela legislação, mas também debater as lacunas existentes sobre a situação da acessibilidade nas escolas, do cumprimento das leis e, principalmente, o papel do professor, da escola e da comunidade nas políticas públicas de inclusão. Defendemos que o Estado e a comunidade composta pelos gestores, professores, estudantes, pais, colaboradores, necessitam possuir um entendimento do que seja uma ação inclusiva e formativa para podermos ter efetivamente um trabalho que resulte na inclusão desse estudante com algum tipo de deficiência. Propondo um recorte na formação em audiodescrição, acreditamos também que as ações formativas transversais sejam o caminho para a formação docente, refletidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. A garantia do direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência envolve uma série de ações que devem estar articuladas entre si.

2.4.1 Um pouco sobre deficiência

Se pensarmos, hoje, no avanço de uma cultura global, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política inclusiva, pelo reconhecimento de seus direitos e de afirmação das diferenças, como os das pessoas com deficiência. No caso

das pessoas com deficiência, por exemplo, a luta por uma política inclusiva e pelo reconhecimento de seus direitos é uma resposta direta à exclusão social e às barreiras enfrentadas por elas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) busca assegurar a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A deficiência, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, pode criar obstáculos para a participação dessas pessoas em diversos aspectos da vida cotidiana, como educação, trabalho, transporte, acesso a serviços, entre outros. As barreiras enfrentadas podem ser físicas, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, ou atitudinais, como preconceitos e estereótipos que limitam as oportunidades para pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a luta por políticas inclusivas e pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência busca eliminar essas barreiras e garantir a plena participação e igualdade de oportunidades. Trata-se de um esforço para superar as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as pessoas possam exercer seus direitos e contribuir para o desenvolvimento coletivo.

É constante a luta das pessoas com deficiência para obter a cidadania plena. Durante séculos foram negadas a igualdade, a independência, a autonomia e o acesso pleno à sociedade a esse público. É muito importante compreender que isso se deu num contexto social que valorizava apenas aquele considerado apto à vida. Historicamente, as pessoas com deficiência foram forçadas a dependência. Sempre era preferível que outros falassem por elas, e, dessa forma, rótulos foram sendo impostos, algumas vezes com as melhores intenções, outras vezes, inseridos nos modelos de deficiência retrógrados.

O mais secular dos modelos de deficiência é o caritativo. Nele a pessoa com deficiência é tida como vítima de sua incapacidade e, reforçado pelo conceito de caridade da tradição judaico-cristã e de religiões espiritualistas ocidentais. Nesse modelo as pessoas com deficiência são vistas como incapazes e carentes de total assistência. A responsabilidade pelas barreiras é da pessoa com deficiência, e devido

à própria deficiência. E essa deficiência ora é considerada uma “expição”, ora um “exemplo de superação”.

No modelo médico, as questões fisiológicas objetivam restaurar o corpo doente à condição considerada normal. A deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada. Os esforços para reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais visam que as pessoas possam se adequar a um padrão de funcionamento típico da espécie (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

O modelo social enfatiza o ambiente, permitindo entender a presença de barreiras como impedimentos capazes de obstruir ou dificultar o desenvolvimento integral das pessoas e a sua efetiva participação na sociedade (DUTRA; DUTRA, 2021). E esses impedimentos impõem à pessoa com deficiência a barreira atitudinal como matriz e as barreiras arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática como derivadas. Perante o modelo social, não cabe apenas ao indivíduo com deficiência “superar” os obstáculos, como preconizam os modelos médico e caritativo, mas cabe à sociedade – inclusive à pessoa com deficiência – romper com os paradigmas para que haja a remoção desses obstáculos.

Em síntese, o modelo social interpretou a deficiência como um produto de uma sociedade “descapacitante” ou “incapacitante”, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo. Ser incapacitado pela sociedade relaciona-se diretamente com a discriminação, que restringe a participação das pessoas com deficiência no meio social. Portanto, pode-se perceber com clareza a diferença existente entre os dois modelos, a ponto de se poder falar, como propõem Martín e Castillo (2010), de uma “dicotomia teórica” entre o fisiológico e o social.

Como se observa, o modelo social se constituiu em uma posição de crítica ao positivismo e aos pressupostos do modelo médico, alterando significativamente a compreensão de deficiência e diversidade. Nesse sentido, o modelo social opõe-se aos modelos caritativo e médico, na medida em que considera a assistência não como caridade ou responsabilidade de um grupo restrito de especialistas, mas como um direito que deve ser reivindicado por qualquer segmento em estado de vulnerabilidade social. Esse modelo determina a criação de políticas públicas que objetivem a inclusão com a participação ativa e autônoma das pessoas com deficiência.

No final do século XX, conceitos fortemente estabelecidos dentro do modelo social começaram a ser questionados a partir de teorizações advindas do

materialismo, dos estudos feministas, da ênfase à importância do corpo, de questões do *self* e do outro etc. (GOODLEY, 2013). Uma das críticas ao modelo social se refere à centralidade do materialismo histórico, embora este tenha sido importante para a compreensão da deficiência e para o empoderamento das pessoas com deficiência. A crítica direciona-se à supervalorização que essa perspectiva ganhou no modelo social (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009) e nas contribuições que as teorias pós-marxistas, tais como o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, podem trazer para a discussão em torno da deficiência (GOODLEY, 2013).

Ao propor a discussão do papel que o corpo com impedimentos tem na vida das pessoas com deficiência, o modelo pós-social contribuiu para repensar questões como a dor, o cuidado e a interdependência, elementos essenciais para aprofundar a inclusão da pessoa com deficiência com base nas contribuições da crítica feminista, especificamente sobre a ética do cuidado (DINIZ, 2003; DINIZ, 2012).

Percebe-se que o modelo médico tem, ainda, uma presença marcante nos espaços e discursos escolares da pessoa com deficiência. No entanto, pode-se também reconhecer a importância do modelo social, pois o próprio movimento por uma educação inclusiva se consolidou como aplicação prática ao campo da educação do movimento mais amplo de inclusão social. A segregação sistemática de qualquer grupo se tornou uma prática intolerável desde que se iniciaram os movimentos sociais nos anos 1960, que conscientizaram a sociedade sobre a segregação e a marginalização (MENDES, 2006). É na esteira do modelo social e pós-social, portanto, que políticas de reivindicação de direitos, de acessibilidade, além da luta contra o preconceito e a discriminação entraram definitivamente no universo escolar.

Foi com o fortalecimento da era cristã que a situação da pessoa com deficiência visual começou a mudar. O cego, como todos os homens, passa a ser considerado filho de Deus. Enquanto alguns cegos eram segregados em asilos, atitude considerada de caridade na época, outros eram deixados para viver da caridade das pessoas e outros, ainda, foram sacrificados pela Inquisição. Segundo Mantoan,

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência¹³ passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. (MANTOAN, 1997, p. 215).

¹³ Leia-se pessoa com deficiência.

Já no período do Renascimento a mentalidade das pessoas em relação aos cegos começa a mudar, graças às descobertas dos primeiros conhecimentos anatômicos e fisiológicos, que auxiliaram a ciência a compreender o funcionamento do olho e a estrutura do cérebro.

Sendo uma forma de opressão sistemática às pessoas com deficiência e, embora ainda pouco apontada, amplamente presente em nossa cultura, o capacitismo apresenta-se de maneira estrutural. Para Fiona Campbell uma das precursoras da área, o capacitismo é

uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano (CAMPBELL, 2001, p.44).

Isso significa dizer que a cultura entende a ausência de deficiência como correspondente a certo modelo de corpo e de mente produzido a partir de uma idealização da espécie como um todo. Trata-se de uma generalização que se traduz em uma expectativa em relação aos comportamentos, modos e capacidades. Socialmente, essa expectativa resulta em uma discriminação que promove tratamento desigual em decorrência da presunção de ausência de deficiência ou necessidade de normatização daqueles que ocupam espaços públicos. A plena possibilidade de participação é tomada como compulsória e, quando não se realiza, individualizada em forma de tragédia, azar ou culpa.

A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, determinando assim a existência de três grupos de deficiência, conforme Almeida e Moreira (2021):

- a) cegueira: visão mínima (menor que 30%), percepção de luz, ou visão nula. Há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do sistema braile como meio de leitura e escrita;
- b) baixa visão ou visão subnormal: 30% ou menos de visão no melhor olho, mesmo após as correções possíveis. Pode afetar acuidade, campo visual, contraste, percepção de cores etc. Caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

c) a visão monocular é considerada deficiência. No dia 23 de março de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.126/2021, que estabeleceu que a visão monocular é classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. (ALMEIDA; MOREIRA, 2021, p.8)

Há também a surdo-cegueira: deficiência auditiva em algum grau, acrescida de deficiência visual em algum grau; e a visão monocular: visão menor ou igual a 20/500 em um olho e maior ou igual a 20/400 no outro olho.

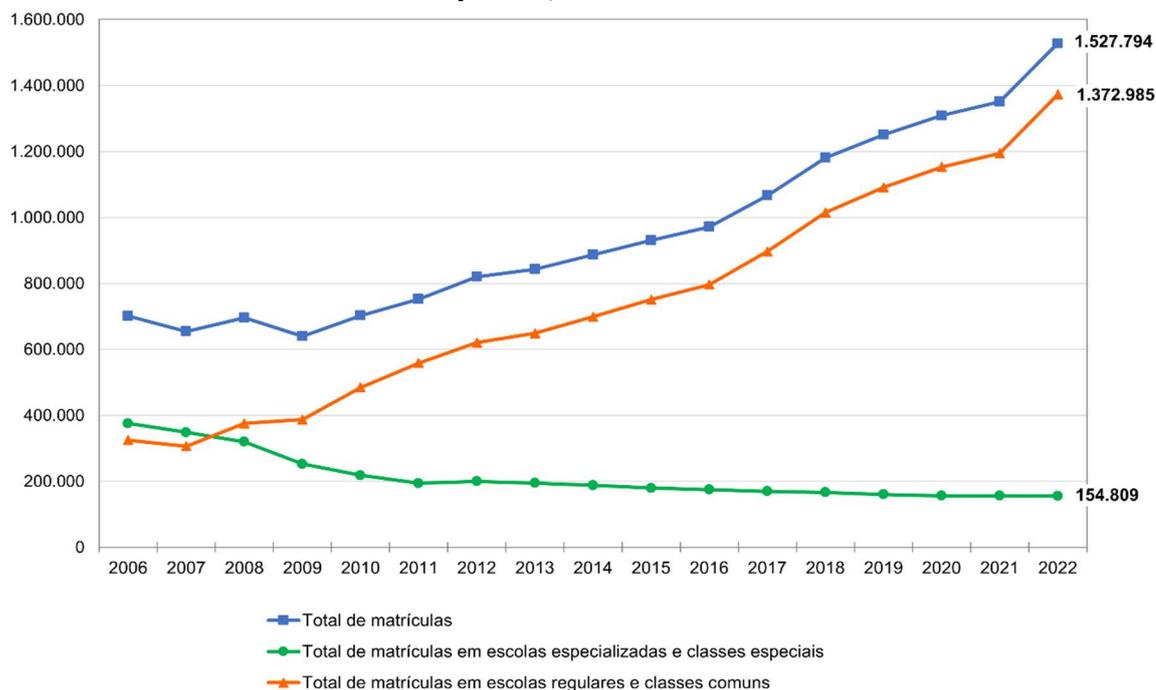
Segundo Cherquiari (2011), a longa convivência entre profissionais provenientes de áreas distintas criou concepções, baseadas em diferentes critérios, para classificar a deficiência visual como cegueira ou como baixa visão. Assim, a classificação clínica, originada na área médica, baseia-se em parâmetros como acuidade e campo visual para definir se determinado indivíduo é cego ou tem baixa visão. O enfoque educacional, por sua vez, parte do pressuposto de que os recursos de que um indivíduo com deficiência visual necessita para realizar determinadas tarefas corriqueiras (ler um texto em sala de aula, por exemplo) definem se ele é cego ou se tem baixa visão. Assim, de acordo com o enfoque educacional, um indivíduo que lê braille é classificado como cego pelo enfoque educacional, e uma pessoa que lê textos em letras ampliadas é classificada como pessoa com baixa visão, classificação que pode não corresponder à da abordagem clínica (GIL, 2000).

2.4.2 Acessibilidade educacional

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2022), existem hoje mais que 1,5 milhão de matrículas na educação especial de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas.

O Brasil apresenta um amplo aparato regulatório para a garantia de um sistema educacional inclusivo. A transição do modelo segregado para o modelo inclusivo vem sendo progressiva, mas ainda existem muitos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em instituições ou classes especializadas, ou que nunca foram matriculados em escolas comuns.

Gráfico 1 – Total de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, 2006-2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

Atualmente, 88,1% dos estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados nas classes comuns. Ou seja, persiste ainda o desafio de que 100% das crianças sejam matriculadas em escolas regulares – afinal, esse é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira e, portanto, todas elas podem estudar onde frequentam seus irmãos, primos, vizinhos.

Já no ensino superior, temos 63.404¹⁴ alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em cursos de graduação. Nos últimos cinco anos, o quantitativo de matrículas teve um aumento considerável de 65% no ensino superior.

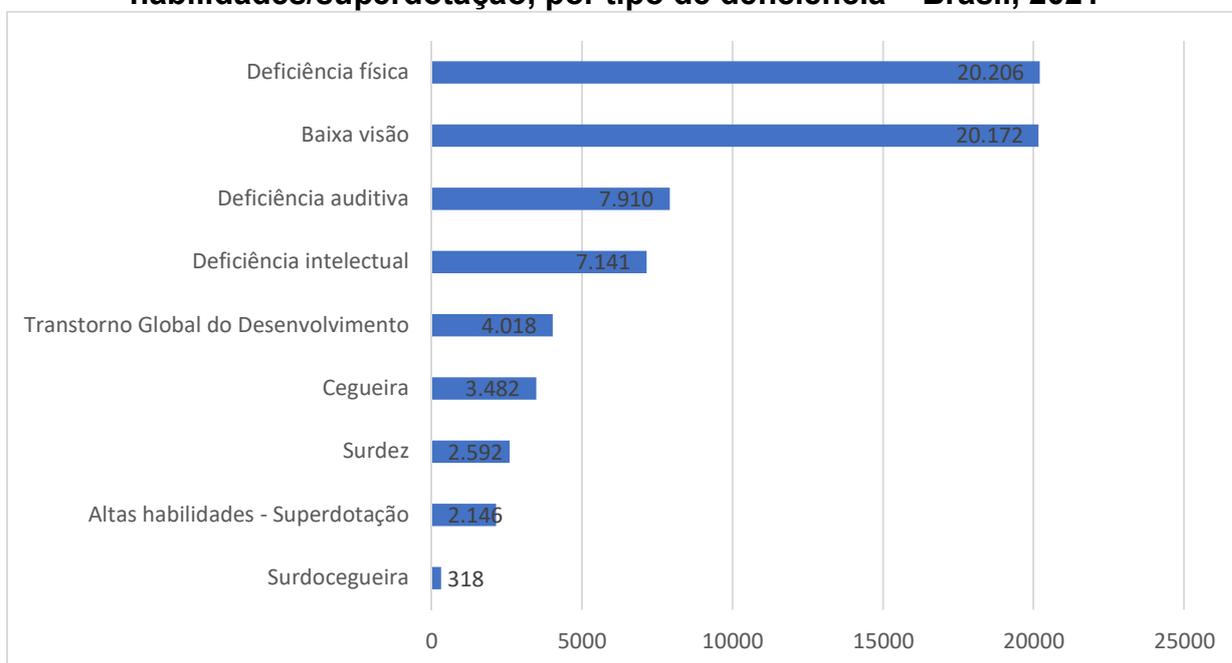
Tabela 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil, 2017-2021

Ano	Matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação
2017	38.272
2018	43.633
2019	48.520
2020	55.829
2021	63.404

Fonte: BRASIL, 2021.

¹⁴ Dados relativos ao Censo da Educação Superior do ano de 2021 (BRASIL, 2021).

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil, 2021



Fonte: BRASIL, 2021.

De modo geral, passos significativos foram conquistados e vêm ganhando destaque sobre a acessibilidade.¹⁵ O ponto principal é que as diferenças humanas não deveriam apenas sofrer adaptações, mas estarem contidas na própria concepção dos espaços, uma vez que planejar produtos e espaços baseados no conceito de indivíduo-padrão é caminhar contra a realidade.

Cada vez mais se discute a questão do desenho universal,¹⁶ ou seja, já se deve planejar os espaços para serem usados por todos, sem necessidade de adaptação e ainda ter em mente que uma parcela considerável da população possui limitações físicas diversas, e essas pessoas devem ser respeitadas como seres humanos. O ponto principal é que as diferenças humanas não deveriam apenas sofrer adaptações, mas estar contidas na própria concepção dos espaços, uma vez que planejar produtos e espaços baseados no conceito de indivíduo-padrão é caminhar contra a realidade.

¹⁵ Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como de outros serviços e instalações (W3C·BRASIL, 2015).

¹⁶ Uma forma de gerar ambientes, serviços, produtos e tecnologias utilizáveis equitativamente, oferecendo segurança e autonomia ao maior número de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptação ou readaptação (SONZA *et al.*, 2013, p. 38).

Os projetos urbanos, como edifícios e transportes, e o acesso aos bens culturais e, principalmente, o direito ao aprendizado, devem estar inseridos nessa perspectiva. As instituições, especialmente as escolas, devem prever, entre outras ações, a aquisição de mobiliário adequado para a pessoa com deficiência, garantir a acessibilidade em comunicação para alunos com deficiência visual ou mesmo auditiva e também o acesso a recursos específicos como livros em braile e audiodescritos.

O Censo Escolar (BRASIL, 2020) possui dados de acessibilidade restritos somente aos anos de 2019 e 2020, que mostram que 60% das escolas ainda não têm qualquer medida de acessibilidade arquitetônica. Banheiros acessíveis (47%), a presença de corrimão (25%) e rampas (48%) estão entre os recursos de acessibilidade mais comuns.

Percebe-se também que o percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual) ainda são modestos, principalmente nas esferas estadual e municipal.

Na educação inclusiva, o conceito de transversalidade é chave para a mudança da organização da gestão educacional e da prática pedagógica sem qualquer tipo de barreira, isto quer dizer que não precisamos somente de espaço físico acessível, de audiodescrição, da Língua Brasileira de Sinais. A transversalidade precisa ocorrer para que todas as pessoas possam aprender juntas, desde a educação infantil até a educação superior, tendo suas especificidades atendidas de acordo com as características de cada nível, etapa ou modalidade de ensino (DUTRA; DUTRA, 2021).

2.4.3 O papel da legislação inclusiva

Embora a cegueira, a baixa visão e outras deficiências existam desde tempos imperiais, as pessoas com deficiência foram razoavelmente “invisíveis” até a segunda metade do século XX, momento em que as deficiências adquiridas entre as duas guerras mundiais tornaram o acolhimento a essas pessoas um desafio às políticas dos Estados para a educação, cultura, lazer, trabalho e saúde. No Brasil, no final do século XIX, o imperador D. Pedro II foi pioneiro na introdução de medidas para o acolhimento de alunos surdos e alunos cegos, mediante criação do Imperial Instituto

dos Meninos Cegos (1854) – hoje, Instituto Benjamin Constant – e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. A atual legislação, no âmbito da educação, propõe que os alunos com deficiência visual, auditiva e intelectual sejam integrados às escolas regulares, ao amparo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015.

Além da adaptação arquitetônica, são necessárias mudanças pedagógicas, mas nenhuma supera a mudança atitudinal, responsável por grande parte do sucesso (ou do fracasso) das medidas de inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade seja nos espaços de lazer, cultura, diversão educação ou trabalho.

Nas últimas décadas, foram várias as iniciativas mundiais para garantir, legalmente, os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, não foi diferente. A partir da década de 1980, a inclusão social das pessoas com deficiência passou a ser considerada um direito social básico, impulsionando movimentos sociais e ações políticas que resultaram na elaboração de documentos normativos legais. O Quadro 3 apresenta leis e decretos que tiveram origem na Constituição Federal de 1998.

Quadro 3 – Marcos na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência
(Continua)

1989 - Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999.
1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069	Estabelece que crianças com deficiência devem receber atendimento especializado.
1994 - Declaração de Salamanca	Discute sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394	Garante que as instituições de ensino têm a obrigação de garantir aos estudantes com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender cada necessidade específica.
1999 - Decreto nº 3.076	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), revogado pelo Decreto nº 3298/1999.
1999 - Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/1989	Institui a educação especial como complementar do ensino regular. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2000 - Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Quadro 3 – Marcos na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência

(Continua)

2000 - Lei nº 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências.
2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2)	Determina a matrícula obrigatória dos alunos com deficiência na escola regular.
2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172	Enfatiza que a escola deve trabalhar na perspectiva da educação inclusiva.
2002 - Resolução CNE/CP nº 1	Determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que possuem uma formação direcionada à educação especial.
2002 - Lei nº 10.436	Defende a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e fortalece a sua difusão e inclusão como disciplina no currículo.
2003 - Portaria nº 2.678	Autoriza as diretrizes e normas do sistema braile em todas as modalidades de ensino em todo o território nacional.
2004 - Decreto Federal nº 5.296	Regulamenta as leis nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005 - Decreto nº 5.626	Inclui a Libras como disciplina curricular, além da certificação do intérprete e tradutor de Libras e autoriza a Língua Portuguesa como segunda língua e educação bilíngue no ensino regular.
2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Institui a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares.
2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Apresenta as diretrizes da política nacional de inclusão.
2008 - Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2009 - Resolução nº 4 CNE/CEB	Institui o atendimento educacional especializado, em contraturno, nas salas de recursos ou em instituições especializadas, conveniadas com as secretarias de educação.
2009 - Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2011 - Plano Nacional de Educação (PNE)	Garante o atendimento educacional aos alunos com deficiência no ensino regular.
2015 - Lei nº 13.146	Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e reuniu numa única lei os direitos que estavam dispersos em vários documentos legais pouco acessíveis à maioria das pessoas.

Quadro 3 – Marcos na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência

(Conclusão)

2017 - Decreto nº 9.099	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e institui que MEC adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no Plano Nacional do Livro Didático, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.
2020 - Decreto nº 10.502/2020	Fornece mais flexibilidade aos sistemas de ensino, na oferta de alternativas como: classes e escolas comuns inclusivas, classes e escolas especiais, classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes, ou seja, incentiva a segregação de estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da legislação brasileira.

O Quadro 3 nos possibilita visualizar os marcos da legislação brasileira e a crescente progressão de leis e decretos que foram instrumentos legais importantes e indispensáveis para garantir a igualdade de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência. Vale a pena destacar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), reunindo numa única lei os direitos que até então estavam dispersos em vários documentos legais pouco acessíveis à maioria das pessoas. Cabe acrescentar que essa lei deveria garantir que a inclusão social fosse construída de forma estruturada, diferentemente da visão que predominou durante muito tempo relativamente à pessoa com deficiência, considerado um ser desvalido, tratado com piedade ou pena.

Ao compararmos as deliberações e resoluções anteriores que utilizavam a expressão "portador de deficiência" com os decretos mais recentes que empregam a terminologia "pessoas com deficiência", percebemos uma evolução na forma como nos referimos a esse grupo específico. A mudança de terminologia enfatiza o respeito à dignidade e aos direitos dessas pessoas, reconhecendo que a deficiência não define a identidade de uma pessoa, mas é apenas uma característica entre muitas.

No campo da audiodescrição, as portarias do Ministério das Comunicações nº 310/2006 e nº 188/2010 têm por objetivo auxiliar o serviço de radiodifusão de sons e imagens, visando tornar a programação transmitida ou retransmitida acessível para pessoas com deficiência. Esses são documentos normativos legais que garantem o direito à audiodescrição para as pessoas com deficiência no Brasil, desde 2005.

Quadro 4 – Documentos normativos legais que garantem o direito à audiodescrição para as pessoas com deficiência

Norma Brasileira ABNT NBR 15290/2005	Dispõe sobre acessibilidade em comunicação na televisão.
Norma Complementar nº 01/2006	Complementar às disposições relativas aos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
Portaria do Ministério das Comunicações nº 310/2006	Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
Norma Brasileira ABNT NBR 15599/2006	Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.
Portaria do Ministério das Comunicações nº 661/2008	Submete a comentários públicos temas relativos à promoção da acessibilidade através da audiodescrição no serviço de radiodifusão de sons e imagens e serviço de retransmissão de televisão.
Portaria do Ministério das Comunicações nº 188/2010	Altera o subitem 3.3 e o item 7 da Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006.
Nota Técnica nº 005/2011/MEC/SEESP/GAB	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy.
Portaria do Ministério das Comunicações nº 312/2012	Altera texto do item 7.1 da Norma Complementar nº 1/2006, estabelecendo valor mínimo de horas para veiculação obrigatória do recurso de legenda oculta para emissoras do serviço de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE	Orienta a descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy.
Nota Técnica nº 58/2013/MEC/SECADI/DPEE	Orienta a usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy.
Instrução Normativa ANCINE nº 116/2014	Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela Ancine; altera as instruções normativas nº 22/03, 44/05, 61/07 e 80/08, e dá outras providências.
Norma Brasileira ABNT NBR 16452/2016	Dispõe sobre acessibilidade na comunicação – Audiodescrição.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da legislação brasileira.

Ressaltamos que, em 2018, depois de muitas reivindicações, ofícios, reuniões, portarias ministeriais e manifestações, a audiodescrição passou a ser obrigatória em todos os canais de TV aberta, que deveriam cumprir 12 horas de conteúdo acessível em sua programação. Segundo a Portaria do Ministério das Comunicações nº 188/2010, a meta era atingir progressivamente 20 horas semanais até 2020, o que não se concretizou.

De maneira geral, por lei, em provas para concursos públicos, os candidatos cegos e com baixa visão têm direito a um conjunto de medidas, entre as quais as ferramentas assistivas. O Decreto Lei nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, trata

dessas questões em seu artigo 1º do caput Tecnologias Assistivas e Adaptações para a Realização de Provas em Concursos Públicos e em Processos seletivos:

Fica assegurado o acesso às seguintes tecnologias assistivas na realização de provas em concursos públicos e em processos seletivos, sem prejuízo de adaptações razoáveis que se fizerem necessárias: I- Ao candidato com deficiência visual: a) Prova impressa em braille; b) Prova impressa em caracteres ampliados, com indicação do tamanho da fonte; c) Prova gravada em áudio por fiscal leitor, com leitura fluente; d) Prova em formato digital para a utilização de computador com software de leitura de tela ou de ampliação de tela; e e) Designação de fiscal para auxiliar na transcrição das respostas. (BRASIL, 2018).

Nesse decreto não fica clara a prescrição da descrição de imagens como forma de dar acessibilidade ao conteúdo, o que mostra que a (in)compreensão das necessidades dessas pessoas carece de muito esclarecimento, pois, como é óbvio, de nada adianta que a pessoa com deficiência tenha acesso ao texto verbal se o texto visual não for devidamente traduzido ao verbal.

2.4.4 O agir pedagógico na formação prática inclusiva

Além do acesso, o Brasil ainda tem desafios relacionados à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas. No que diz respeito à formação de professores, o Censo Escolar (BRASIL, 2020) indica aqueles que possuem formação continuada (mínimo de 80 horas) na área de Educação Especial como a minoria. Além disso, não é possível saber qual é a perspectiva adotada nesses cursos: se sua abordagem estaria focada nos impedimentos das pessoas, isto é, ainda sob o paradigma do modelo médico da deficiência, que deveria estar superado; ou se é aplicada uma metodologia inclusiva, visando a eliminação de barreiras para que estudantes com e sem deficiência tenham equidade de oportunidades de aprendizagem nas escolas comuns.

Pedagogicamente, incluir implica considerar a diversidade dos alunos em processos educacionais. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. O trabalho didático-pedagógico em sala de aula constitui o objetivo da inclusão escolar e, segundo Mantoan,

exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno. A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em suas práticas pedagógicas e na organização escolar critérios e perfis educacionais idealizados. (MANTOAN, 2015, p. 25).

Considerando as mudanças que devem ocorrer na escola para que a inclusão verdadeiramente aconteça, entendemos que os professores e a equipe gestora constituem os agentes principais para tal transformação. Todavia, algumas mudanças são difíceis de serem colocadas em prática, especialmente porque o processo de construção de escolas inclusivas é complexo.

Quando analisamos as dificuldades para a implantação da educação inclusiva, verificamos que estão relacionadas, principalmente, à falta de investimentos financeiros para disponibilizar as condições necessárias e ao despreparo dos professores para assumir a tarefa de ensinar todos os alunos. Essa análise tem sido unânime entre os pesquisadores, na área da educação inclusiva, assim como nos relatos dos profissionais da educação que têm alunos com deficiência matriculados nos diversos níveis de ensino (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013).

Considerando que a produção de conhecimentos científicos é a função primordial das universidades, também cabe a elas o desenvolvimento da formação docente que possibilite o aprimoramento do processo de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. Quando tratamos da formação dos professores, é imprescindível examinar os documentos legais que orientam diretamente a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas, dentre eles, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores (Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019).

Além disso, o artigo 59, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da capacitação docente e formação continuada, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44). Apesar do que recomenda a legislação vigente em torno do tema da formação docente para a inclusão, na prática, pouco se avançou no sentido de, efetivamente, preparar o

professor para a atuação com a/na diversidade, condição que, majoritariamente, é obtida por meio de formação continuada, uma vez que a formação universitária não cobre essas necessidades.

Em razão disso, concordamos com Rodrigues (2008, p. 11), quando afirma que a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria ser feita levando-se em conta a atuação inclusiva em cada disciplina da formação e seus conteúdos.

Nesse contexto, a proposta de formação do professor para que possa lidar com a diversidade dos alunos, segundo Sanches (2011), é a de “aprender fazendo”, ou seja, seria necessário que os cursos de formação de professores, isto é, as licenciaturas, oferecessem oportunidades de aprendizagens de conhecimentos relacionados ao saber fazer do professor em salas de aulas inclusivas: “inclusão é estar com, é interagir com o outro” (MANTOAN, 2015, p. 26).

Quando se pensa no processo formativo no campo das linguagens, Lopes defende:

Para alcançar um trabalho consistente de formação que promova de fato capacidades discursivas, linguísticos-textuais e de ação, é preciso eleger uma agenda responsável e comprometida com a ampliação das práticas letradas, ou seja, oportunizar meios e modos – espaços e fóruns – de inserção do graduando em práticas realmente significativas que permitam vivências variadas e múltiplas com textos e discursos que o levem a experimentar e a interpretar a diversidade de situações de forma a refletir com a pluralidade de representações, crenças e valores subjacentes às atividades humanas. (LOPES, 2016, p. 107).

A autora destaca que as capacidades de ação do futuro professor se desenvolvem à medida que também se desenvolvem os modos de socialização por meio de ações de linguagem. No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, “as ações humanas e as dimensões sociais e discursivas constitutivas” não se dissociam na instância da interação comunicativa (BRONCKART, 1999, p. 30-31).

Própria da interação verbal, a capacidade humana de agir comunicativamente, isto é, a capacidade de negociação verbal entre os sujeitos e as sociedades, advém do modo oral de linguagem desde os primórdios, em relação à história da humanidade muito recentemente no modo escrita, no processo de comunicação social. Para o estudioso do Interacionismo Sociodiscursivo, “as ações humanas e as dimensões sociais e discursivas constitutivas” não se dissociam da instância da interação comunicativa (BRONCKART, 1999, p. 30-31).

Nessa medida, ponderamos que as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura deveriam contemplar orientações explícitas sobre práticas curriculares inclusivas, bem como a disposição de oportunidades realmente significativas que possibilitem aos futuros professores vivenciar, planejar e implementar atividades pedagógicas com o objetivo de ampliar as capacidades para a ação e a reflexão tão necessárias ao futuro profissional da docência.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma, como diz Freire,

que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo de que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2021, p. 39).

É importante que os licenciandos e professores tenham acesso a uma formação que lhes permita refletir sobre a importância de obter informações referentes à deficiência visual de cada um de seus alunos (circunstâncias que ocasionaram a perda visual e o grau de percepção visual) e a como esses alunos se relacionam com tal comprometimento (CHERCHIARI, 2011). Tais informações podem ser obtidas pela observação dos alunos com deficiência visual em sala de aula, por laudos médicos disponíveis nas escolas, pela realização de dinâmicas de grupo e por diálogos informais não invasivos, sempre visando à elaboração de estratégias adequadas à aprendizagem por esses alunos.

3 O (PER)CURSO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

3.1 Introdução

No processo histórico de desenvolvimento desta pesquisa, assistimos a ações do Governo Federal, especialmente a partir de 2019, sustentadas em atitudes de descrédito da ciência, com cortes orçamentais no ensino superior e, conseqüentemente, nas iniciativas de pesquisas científicas. Influenciada por esses posicionamentos, parte da sociedade brasileira tem questionado o conhecimento acadêmico, numa forte onda de negacionismo da ciência. Esse desprestígio tem maior impacto na área de Humanas, Artes e Linguagens, embora a geração de conhecimento no Brasil seja expressiva na formação de recursos humanos com alta qualificação na Humanidades” e que essa é estatisticamente superior às demais áreas de conhecimento (RAPINI; CALIARI; CHIARINI, 2020).

A defesa da área de Humanidades tem sido travada também pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC (2019), que reconhece o papel desse campo de conhecimento:

[...] podem contribuir fortemente [...] para a melhoria das condições de vida de sua população [...]. Por meio das suas teorias, modelos e metodologias, elas procuram fornecer subsídios para a formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas elaboradas pelo governo e pela sociedade, visando à melhoria do bem-estar social, que é aferido qualitativa e quantitativamente por meio de indicadores apropriados. A sua contribuição é, portanto, imprescindível tanto na produção de pesquisas que dão suporte às políticas e aos serviços públicos, como na formação de recursos humanos necessários à operação desses serviços.

Todas as pesquisas na área de Humanidades tornam-se um grande desafio para nós, pesquisadores, e neste estudo não foi diferente, uma vez que se dedica à investigação da audiodescrição no contexto educacional como objeto de pesquisa científica, embora ainda careçamos de investigações que colaborem para a sua divulgação e popularização na área das linguagens e em todas as áreas.

Conscientes dessas dificuldades e zelando por sua validade epistemológica, procuramos sustentar esta investigação em procedimentos metodológicos suficientemente fortes e reais, levando em conta a natureza social do objeto de estudo. Diante disso, optamos pela abordagem qualitativa, iluminada pelos preceitos sociais da pesquisa-ação, já que esse método sustenta a inserção do pesquisador no

ambiente investigado para observá-lo, conhecê-lo com profundidade e explorá-lo em suas variadas manifestações.

3.2 A orientação metodológica: a pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação

A realização de um estudo sob a perspectiva da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2003, p. 83), “possibilita que todos os participantes sejam reconhecidos como sujeitos, que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”, caracteriza-se pelo uso de dados que objetivam analisar a experiência das pessoas em ambientes sociais complexos de acordo com a perspectiva dos próprios agentes sociais.

Nessa perspectiva, a pesquisa dá ênfase à qualidade, ou seja, àquilo que se destaca na vida social. Erickson (1998) afirma que o observador usa, principalmente, dois meios de coleta de dados: olhar e perguntar. É nesse sentido que observamos as ações dos indivíduos para entender o que essas ações significam para eles. Vale salientar que, muitas vezes, foi preciso questionar os participantes da pesquisa sobre os significados de suas ações, através de perguntas, para que houvesse um bom entendimento do que ocorria na interação.

Esta pesquisa alinha-se à concepção sociocultural e discursiva de linguagem, na qual o conhecimento é resultado de uma interação entre sujeitos no contexto social em que estão inseridos. Na visão de Moita Lopes (1994, p. 331), “a linguagem é fundamental para a maneira interpretativa de se fazer Ciência, pois é através dela que se pode ter acesso à compreensão e interpretação do contexto investigado”. André complementa:

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Na abordagem qualitativa não é a atribuição do nome da pesquisa que estabelece o seu rigor metodológico, mas a explicitação dos passos a serem seguidos na sua realização, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido

para alcançar os objetivos com a justificativa de cada opção feita. E isso é importante porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja, se foram ou não tomados os devidos cuidados na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e na validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Essa abordagem demonstra, ainda, “a ética do pesquisador que, ao expor seus pontos de vista, dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Analisar a discursivização de uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição no contexto educacional era o nosso caminho. Para isso, foi necessário utilizar uma abordagem de pesquisa para investigarmos sistematicamente determinada situação social de uso da linguagem e promovermos mudanças democráticas através de uma participação colaborativa.

Com essa premissa, a pesquisa-ação foi o meio encontrado para orientar o nosso investimento na constituição de um *corpus* consistente, já que ela envolve um estudo crítico para a investigação por parte dos participantes que foram, ao mesmo tempo, membros da comunidade da pesquisa.

Para o professor Michel Jean Marie Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Essa definição vem ao encontro do propósito da pesquisa, pois implica um contexto favorável quando o pesquisador quer investigar o que os participantes têm a dizer e a fazer de modo a desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Quer dizer, objetivávamos desempenhar um papel ativo no equacionamento das dificuldades enfrentadas nas oficinas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.

Como mencionado no Capítulo 2, um dos grandes desafios para a concretização da cultura da inclusão nas escolas está na formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para atuar de acordo com a diversidade presente na escola, e uma das especificidades da pesquisa-ação consiste em contribuir para o melhor equacionamento possível do problema

considerado como central da pesquisa, com levantamento de soluções e de propostas para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação.

Sabemos que esse tipo de estudo não é constituído apenas pela ação ou pela participação. Por meio dele, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Tomada a decisão por essa vertente metodológica, seria preciso conhecer melhor os seus princípios.

3.2.1 Pesquisa-ação: pressupostos

A pesquisa-ação vem ganhando aceitação em estudos da Linguística Aplicada como uma abordagem empírica por meio de prática reflexiva e investigação da prática local. Segundo Burns (2015), as características comuns da pesquisa-ação são: a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes; b) gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação; c) melhorar a colaboração e o envolvimento dos participantes que são agentes na situação e mais propensos a serem afetados por mudanças; e d) estabelecer uma postura atitudinal de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento.

O objetivo desse método é identificar situações problemáticas ou questões consideradas pelos participantes como dignas de investigação, a fim de provocar mudanças na prática cotidiana (BURNS, 2015, p. 188, tradução nossa). Desse modo, normalmente, as situações que os pesquisadores investigam são aquelas consideradas “problemáticas”. Em vez de dizer situações problemáticas, referimo-nos ao termo como um desejo por parte dos pesquisadores de questionar, esclarecer, entender e dar sentido à situação atual.

Voltando à questão inicial do capítulo, o lugar das Ciências Humanas do ponto de vista científico, apoiamo-nos na perspectiva de Thiollent, que afirma que:

a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 1996, p. 24).

Outra característica da pesquisa-ação é o envolvimento por parte dos pesquisadores em uma abordagem autorreflexiva, sistemática e crítica para a investigação, pois eles são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. Por esse motivo, consideramos que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas na circunstância. A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende construir o conhecimento sobre o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados.

Acerca do pensar as ciências, Bakhtin salienta:

Estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 307).

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas (BAKHTIN, 2011, p. 319).

As asserções indicam que o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida.

Assim, com base nessa abordagem, entendemos que, quando a pesquisa envolve encontro entre pessoas em busca de produzir conhecimento sobre uma dada realidade, ela se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e os demais agentes envolvidos negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida.

Dialogando com esse contexto marcado por um processo de alteridade, os estudos de pesquisa-ação com vistas à inclusão educacional têm possibilitado a constituição de comunidades de aprendizagem formadas por gestores, técnicos, professores, alunos, familiares e pesquisadores. Essas comunidades têm desvelado formas de aprender no fazer da pesquisa, no movimento de reflexão-ação-reflexão crítica. Para Almeida (2010), a tarefa de transformação educativa e social pode

realizar-se mediante um trabalho colaborativo no qual a contribuição da pesquisa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhorias reais a essas práticas, promovendo entendimentos entre seus praticantes sobre as situações concretas em que elas se produzem.

As quatro seções a seguir foram constituídas a partir do embasamento metodológico de cada ciclo da pesquisa-ação de acordo com Kemmis e McTaggart (1988, p. 11-14): “planejamento, ação, observação e reflexão, na perspectiva de que um ciclo pode se tornar um espiral contínuo, ou interativo de ciclos que se repetem até que se tenha alcançado um resultado satisfatório.”

3.3 Planejamento da ação

As condições adversas, como a pandemia da covid-19, exigiram novas formas de realização das práticas acadêmicas; em nosso caso, houve a necessidade de alterar o processo de geração dos dados do projeto de pesquisa inicial. A princípio, a pesquisa seria realizada com os professores em sala de aula. Em novembro de 2019, foi realizado o curso de extensão autoinstrucional “Introdução à audiodescrição em sala de aula” pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG.¹⁷ Ao final do curso, os participantes responderam a uma pesquisa sobre o seu interesse em receber a pesquisadora em sua sala de aula para aplicar os conhecimentos do curso. Tivemos cinco professoras interessadas, mas, mediante a situação indefinida acerca do retorno das aulas presenciais, não foi possível dar continuidade à proposta inicial, mesmo em aulas remotas.

Desde então, começou o nosso esforço, considerando a realidade da pesquisadora/orientadora/instituição, para mudar o foco do percurso metodológico, até pensarmos em oferecer a oficina “Noções de audiodescrição na escola”, de forma remota, para alunos, professores e funcionários da PUC Minas. Nesse entendimento, melhorias potenciais foram possíveis de serem agregadas ao projeto, como ter mais participantes, um público-alvo definido e a possibilidade de ofertar a oficina em um número maior de semestres, como de fato aconteceu.

¹⁷ O curso de extensão autoinstrucional “Introdução à audiodescrição em sala de aula”, com carga horária de 20 horas, foi produzido pela pesquisadora. Consulte o Currículo Lattes da pesquisadora em: <http://lattes.cnpq.br/4196379507740936>.

3.3.1 O campo da pesquisa: o “Projeto Oficinas”

O “Projeto Oficinas” foi criado em 2000, pelo Departamento de Letras da PUC Minas,¹⁸ objetivando-se a superação de dificuldades dos estudantes ingressantes em relação às atividades de leitura e produção de textos.

Para Lopes (2016, p. 97), a experiência com práticas discursivas que vem sendo construída no percurso do “Projeto Oficinas” ilustra o processo de inserção do sujeito acadêmico em atividades que demandam planejamento, execução e avaliação de ações de linguagem. Esse viés permite ao graduando assumir a posição de agente das práticas de letramento, deslocando-se do lugar de estudante para a posição de monitor oficineiro.

A partir de 2005, sob a coordenação de duas professoras do Departamento de Letras da universidade,¹⁹ o “Projeto Oficinas” começou a demandar a participação de monitores voluntários, graduandos e pós-graduandos do curso de Letras, com o objetivo de formá-los e capacitá-los para o exercício da docência. Por isso, o projeto tornou-se espaço importante para fins de estágio em docência, do qual fiz parte.²⁰ Assim, a oficina “Noções de audiodescrição na escola”²¹ foi oferecida em três semestres no quadro das demais oficinas do projeto, como se segue:

Quadro 5 – Oficinas oferecidas no “Projeto Oficinas”, 2020-2021

- | |
|--|
| <p>1) PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS SOB PERSPECTIVA ENUNCIATIVA
 2) PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS SOB PERSPECTIVA DISCURSIVO-DIALÓGICA
 3) ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA: Uma introdução
 4) TÓPICOS GRAMATICAIS APLICADOS AO TEXTO
 5) FAKE OU FATO?: formação de leitores em tempos de (des)informação
 6) NOÇÕES DE AUDIODESCRIÇÃO EM SALA DE AULA</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁸ De acordo com Lopes (2016, p. 97), a professora Vera Lúcia Felício foi a responsável pela implantação das atividades das oficinas no campus Barreiro, em Belo Horizonte.

¹⁹ A professora Virgínia Pinheiro Ribeiro (atuou até 2012) e a professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (coordenadora do Projeto até 2022) foram responsáveis pela elaboração da proposta político-pedagógica do projeto.

²⁰ Como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando no nível de doutorado, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os beneficiários do PROSUC (Portaria nº 149, de 1º de agosto de 2017, art. 21, item III).

²¹ A oficina “Noções de audiodescrição na escola” foi oferecida em três semestres: segundo semestre de 2020, primeiro e segundo semestres de 2021.

Atualmente, as oficinas se consolidam através do trabalho em grupo, de reuniões de planejamento semanais e troca de experiências para elaboração, execução e avaliação das atividades desenvolvidas em cada oficina. Ao término de cada semestre, após a entrega do relatório final²², ocorrem reuniões conduzidas pela coordenação com todos os monitores a fim de avaliarem e apresentarem sugestões de encaminhamentos para o próximo semestre, considerando os aspectos levantados nos relatórios produzidos pelos monitores oficinairos.

3.3.2 A oficina “Noções de audiodescrição na escola”

Como dito anteriormente, a criação da oficina “Noções de audiodescrição na escola” se deu devido à inviabilidade de colocar em prática o projeto planejado anteriormente em sala de aula, em virtude do período pandêmico. Em decorrência disso, a autora desta pesquisa foi convidada pela coordenadora do “Projeto Oficinas” (e também sua orientadora no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas), Professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, para oferecer a oficina.

Essa oficina, com carga horária de 20 horas, oferecida pela plataforma *Teams*, teve como objetivo sensibilizar e capacitar professores e futuros professores nas práticas sociais de leitura, visando promover saberes docentes para uma educação inclusiva na área de audiodescrição no contexto educacional. Para isso, apresentamos alguns conceitos básicos sobre o tema em questão, os diferentes públicos da audiodescrição e suas aplicações em sala de aula; comentamos sobre o panorama das políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil, abordamos a importância das leis de acessibilidade; apresentamos as principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas e, por fim, relacionamos a audiodescrição às atividades de mediação em eventos escolares, tais como festas e feiras, bem como atividades extracurriculares, como visitas a museus e outros espaços culturais.

²² O relatório final consta de uma apresentação do processo, dos sujeitos envolvidos (monitores, alunos), dos objetos ou temas estudados, das facilidades e/ou dificuldades vividas (seja por motivos interacionais, profissionais, intelectuais, emocionais, tecnológicos e outros).

3.4 Colocando o plano em ação: dos sujeitos aos dados

No início de agosto de 2020, depois do convite para integrar o “Projeto Oficinas”, a pesquisadora já estava incluída nas mídias e na agenda de reuniões do grupo. A partir daí, começou o trabalho de campo. Foram três semestres de muito encorajamento, persistência e, claro, aprendizagem. Muitos foram os planejamentos e as releituras dos textos/autores lidos nos cursos, nas formações em audiodescrição, educação inclusiva e Letras para pensar nas práticas a serem desenvolvidas nas oficinas.

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada com alunos da graduação, da pós-graduação, funcionários e professores da PUC Minas, participantes da oficina “Noções de audiodescrição na escola”. A constituição do grupo de alunos das oficinas se fazia mediante a abertura das inscrições, durante uma semana, via formulários Google. Além do convite feito pelos próprios alunos de boca a boca, cartazes das oficinas (ver Apêndice C) eram divulgados com informações em redes sociais sobre o dia da semana,²³ horário, ementa e nomes dos monitores de cada oficina. Sempre acompanhamos o número de inscritos, considerado baixo e, por conta própria, enviávamos (nas três ofertas) o cartaz de divulgação para as secretarias acadêmicas dos cursos de licenciatura, para as professoras coordenadoras com algum vínculo na área de inclusão e acessibilidade (das quais tivemos respostas positivas) e ao Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da PUC Minas.

Quanto aos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa, do ponto de vista quantitativo, tivemos 36 participantes, sendo 16 concluintes em três ofertas da oficina. Em resumo, temos:

Quadro 6 – Oferta da oficina

Semestre/Ano	Dia/Horário	Inscritos	Certificados
2º sem./2020 03/09/2020 a 12/11/2020	Quintas-feiras, das 10h às 11h	13	5
1º sem./2021 18/03/2021 a 27/05/2021	Quintas-feiras, das 19h10 min às 20h10min	14	7
2º sem./2021 14/09/2021 a 30/11/2021	Terças-feiras, das 19h10 min às 20h10min	9	4

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

²³ No planejamento em grupo do “Projeto “Oficinas”, tentávamos oferecer a oficina em dias da semana e horários diferentes de outras oficinas, para não gerar coincidências e impedimentos para a participação.

No segundo semestre de 2020, a oficina foi oferecida às quintas-feiras, das 10h às 11h; no primeiro semestre de 2021, às quintas-feiras, das 19h10 às 20h10; e no segundo semestre de 2021, às terças-feiras, das 19h10 às 20h10.

A alteração de horários não acarretou mudanças significativas. Como observamos, o número de inscritos e de alunos certificados se manteve. O intuito de alterar o horário seria para a efetiva participação dos alunos do curso de Letras que teriam possibilidades de participar no horário da noite. Tentativas foram feitas, sempre que possível, para maior envolvimento da comunidade acadêmica.

Do ponto de vista qualitativo, intensificamos o olhar, em cada oficina, procurando conhecer melhor o grupo e os sentidos que atribuem a suas ações, relatando no Diário de Bordo o que conseguimos perceber com a supervisão da coordenadora do “Projeto Oficinas” e orientadora desta pesquisa, Professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes. Daí surgiu a ideia de multiplicarmos o conhecimento da oficina “Noções de audiodescrição na escola” e convidamos duas alunas do curso de Letras, Roberta Colen Linhares (nos 1º e 2º semestres de 2021) e Fabiana Rafaela Camargo (no 2º semestre de 2021), para atuarem como monitoras²⁴.

3.4.1 A pluralidade das experiências acadêmicas

Para contextualizarmos melhor as turmas e os participantes da pesquisa,²⁵ julgamos importante que os integrantes pudessem ambientar-se com a plataforma, conhecer e interagir com os colegas, e ainda explicar os motivos do interesse pela oficina por meio do fórum de apresentação. Para isso, a abertura do fórum foi a seguinte: *Olá, pessoal! Faça uma breve apresentação aos colegas, não esqueça de se descrever! Aproveite e diga seu nome, curso etc., e responda: Por que você escolheu o curso? Quais são as suas expectativas? Desejamos um bom curso! Ana Carolina.*

Dessa primeira interação, transcrevemos uma síntese de algumas respostas.

²⁴ As graduandas concordaram, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em serem identificadas, neste texto.

²⁵ É sabido que, em pesquisas científicas, deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade dos sujeitos não é revelada. A fim de preservá-los, os nomes verdadeiros dos participantes foram trocados por siglas criadas pela pesquisadora.

(P4) Meu nome é P4, tenho 20 anos, sou aluna do 4º período do curso de Pedagogia, eu vi uma oportunidade em aprender algo (no qual eu sou leiga) que pode beneficiar os meus futuros alunos, a minha expectativa é de no final do curso eu sair como uma pessoa e profissional melhor.²⁶

(P5) Olá, pessoal. Meu nome é P5 e sou professora da PUC Minas, do Departamento de Matemática e Estatística. Assisti à primeira aula desta oficina como ouvinte, mais por curiosidade. Me apaixonei pelo assunto imediatamente. Lembrei de todos os alunos que tive nestes (vários) anos de docência e como eles poderiam se beneficiar da audiodescrição. Saber que este recurso pode auxiliar não apenas pessoas com problemas de audição, mas também com outros níveis de dificuldade, foi realmente uma informação nova pra mim. Agora virei aluna da oficina e aguardo ansiosamente pela próxima aula! Abraços.

Quadro 7 – Dados dos inscritos na oficina “Noções de audiodescrição na escola”

2º semestre de 2020		
Sigla	Curso	Justificativa para escolha da oficina
P1	Pedagogia	Investir na formação.
P2	Pedagogia	Agregar na formação.
P3	Pedagogia	Troca de conhecimentos.
P4	Pedagogia	Beneficiar os futuros alunos.
P5	Professora Departamento de Matemática	Interesse pelo tema.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No 2º semestre de 2020 tivemos alunos predominantemente do curso de Pedagogia e uma professora do Departamento de Matemática.²⁷ O que me fez refletir sobre a razão de apenas os estudantes do curso de Pedagogia se interessarem pelo tema.

Sobre essa questão o participante P2 respondeu: “Pois no curso de Pedagogia temos conteúdos relacionados à educação dos alunos público-alvo da educação especial e/ou inclusiva.”

No curso de Letras em que foi desenvolvida a pesquisa, estão previstas algumas disciplinas com a adequação do currículo e a extensão da carga horária de teoria e prática relacionada ao tema, o que evidencia a importância da construção de outras bases para a atuação do professor do ensino regular frente à demanda da inclusão. Esse encaminhamento na formação inicial pode facilitar o desenvolvimento

²⁶ A grafia original das fontes foi respeitada.

²⁷ A princípio, seriam apenas alunos dos cursos de licenciatura, mas consideramos importante aceitar inscrições de estudantes de outros cursos e demais interessados no tema, como veremos nas ofertas seguintes.

de estratégias pedagógicas pelo professor das diversas licenciaturas, possibilitando ao estudante com deficiência melhores condições para o seu desenvolvimento.

Demonstrada a necessidade de aprofundamento desses estudos por todos os alunos dos cursos de licenciatura, renovamos nossas forças para, mais uma vez, divulgar amplamente a oficina, e, no 1º semestre de 2021, alcançamos uma adesão de 7 participantes. No Quadro 8, listamos os sujeitos participantes, seus respectivos cursos e as justificativas para a escolha da oficina.

Quadro 8 – Dados dos inscritos na oficina “Noções de audiodescrição na escola”

1º semestre de 2021		
Sigla	Curso	Justificativa para escolha da oficina
P6	Mestrado em Letras	Contribuição para a formação e ação pedagógica.
P7	Geografia	Curso necessário para todos. Aplicar no conteúdo educacional.
P8	Ciências Biológicas	Indicada pela professora da disciplina Ensino e Diversidade. Achou a temática importante.
P9	Ciências Biológicas	Interessante para a formação.
P10	Fonoaudiologia	Tema muito instigante para formação.
P11	Letras	Filho autista. Apaixonada pela inclusão.
P12	Fonoaudiologia	Aprender sobre o tema.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os excertos representam algumas informações complementares, não menos importantes, sobre os participantes:

(P6) Olá, pessoal! Meu nome é P6 sou mestranda do curso de Linguística e Língua Portuguesa da PUC Minas e, também, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da PBH. O curso contribuirá muito para minha formação e ação pedagógica.

(P8) Meu nome é P8 e faço Ciências Biológicas Licenciatura. Estou cursando a matéria de Ensino na Diversidade e a audiodescrição foi mencionada durante a aula. A professora indicou a oficina e eu fiquei interessada no assunto.

(P7) Boa tarde a todos e todas! Me chamo P7, tenho 21 anos e sou graduanda do 3º período do curso de Geografia Licenciatura-Bacharelado. Como futura profissional da educação, é necessário ter noção de todos os obstáculos que nos esperam na docência e vi neste curso uma maneira de conhecer melhor alguns desses obstáculos, aprender sobre outros pontos de vista, conhecer formas para facilitar o ensino e melhorar a didática para que todos tenham a oportunidade de aprender igualmente sobre quaisquer circunstâncias. Agradeço desde já a oportunidade.

Observa-se que os inscritos na oficina do primeiro semestre de 2021 formam uma turma bastante heterogênea, o que aponta para a pluralidade das experiências acadêmicas, já que os alunos eram provenientes de diferentes períodos e cursos. Vale salientar que essa turma foi a mais participativa e atenta às discussões mobilizadas nas aulas, o que deverá ser focalizado em nossas análises.

Na última oficina ofertada, no segundo semestre de 2022, tivemos maior participação dos alunos do curso de Letras, conforme quadro abaixo.

Quadro 9 – Justificativa para escolha da oficina “Noções de audiodescrição na escola”

2º semestre de 2021		
Sigla	Curso	Justificativa para escolha da oficina
P13	Letras	Investimento na formação.
P14	Psicologia	Interesse pelo tema.
P15	Letras	Conhecer, ajudar e diminuir o preconceito. Marido tem baixa visão.
P16	Letras	Novidade. Fazer a diferença no âmbito da acessibilidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

É interessante notar a participação de um aluno do curso de Psicologia, indicado por uma colega do curso de Letras, o que agregou bastante para a pesquisa. Nessa turma, o comprometimento dos alunos para com as atividades propostas, bem como a seriedade com que encararam a oficina como mais um espaço de formação na universidade, foi um fator relevante.

Considerando as justificativas das três turmas (Quadros 7, 8 e 9), foi possível apreender que a busca pelos conhecimentos para atuar como docente está no investimento na formação, bem como em ações que demandam interação, interesse e empatia. O sujeito, aqui, é essencialmente um agente responsivo e responsável, que é convocado a assumir responsabilidades, uma posição ao colocar-se em relação ao mundo, ao outro. A singularidade não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo e “a responsabilidade é possível não em relação ao sentido em si, mas em relação à sua afirmação/não afirmação” (BAKHTIN, 2011, p. 101).

3.4.2 Instrumentos de coleta de dados

Geralmente, na pesquisa-ação, existem essencialmente duas fontes principais para coleta de dados: observar e registrar o que as pessoas fazem; e pedir as opiniões

delas. Nesse caso, como as atividades de pesquisa foram desenvolvidas por meio de uma plataforma virtual, foi necessária a assinatura do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD),²⁸ nosso principal facilitador de acesso das informações. Em virtude disso, elencamos aqui os principais instrumentos utilizados para observar, registrar, assistir, perguntar e interagir com os participantes do estudo.

3.4.2.1 A observação sistemática

O primeiro instrumento de pesquisa adotado foi a observação sistemática. Trata-se de uma técnica de coleta de dados que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos.” (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 90). O pesquisador faz parte do cenário e não é um mero observador. A anotação é uma fonte útil de triangulação de dados para verificar as próprias anotações.

3.4.2.2 Notas de campo ou Diário de Bordo

Usamos as notas de campo para apontar comentários reflexivos, perguntas, avaliações e auto-observações, todas relevantes para a natureza dinâmica e em evolução da pesquisa-ação.

3.4.2.3 A gravação das aulas

O zelo pela qualidade da informação, a necessidade de gerar dados comprobatórios para a pesquisa e de constituir um *corpus* de linguagem conduziram-nos à opção pela gravação das aulas. Loizos (2002) apresenta três motivos que justificam o lugar de destaque das gravações na pesquisa social: a) ressalta que a imagem oferece um importante registro das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais; b) defende que as imagens podem servir de dados primários para auxiliar nas complexas questões teóricas e abstratas do campo; c)

²⁸ Documento obrigatório para pesquisas que utilizam e coletam dados pessoais e/ou dados sensíveis. É o documento em que o pesquisador responsável e sua equipe se comprometem com o sigilo e a privacidade dos dados da pesquisa, assim como com o compromisso de que serão utilizados apenas para o estudo em questão. Disponível em: <https://www.pucminas.br/proppg/cep/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 9 mar. 2023.

constata que o “visual” e a “mídia” desempenham importante papel na vida social, política e econômica da atualidade, sendo considerados como “fatos sociais”, que não podem ser ignorados. Tais justificativas podem ser aplicadas, sem reservas, aos estudos do campo da linguagem. Com base nesse procedimento, foram gravadas 15 horas-aula.

3.4.2.4 Registro dos chats

O *chat* é um ambiente em que os participantes podem realizar uma discussão síncrona, em tempo real, durante as aulas. A ferramenta permite que os alunos tenham autonomia na forma de se expressar, promovendo a troca de ideias e de informações, além de ter o *feedback* imediato à opinião exposta e a possibilidade de reformulá-la, enriquecendo a discussão. Atualmente, é uma opção para quem não quer/não pode abrir o áudio ou a câmera para participar da aula. Por meio desse procedimento, coletamos dados que fariam parte do *corpus* da pesquisa.

3.4.2.5 Canais de comunicação da plataforma Teams (fóruns)

Esta ferramenta permitiu a comunicação assíncrona dos participantes do curso, envolvidos na oficina, de acordo com sua disponibilidade pessoal, não sendo necessário que todos estivessem simultaneamente conectados. Os fóruns foram utilizados para coletar informações sobre o perfil dos participantes, sobre as atividades postadas e realizadas durante as oficinas.

3.4.2.6 Os questionários

No intuito de melhor apreender informações de natureza quali-quantitativa e de gerar uma compreensão mais refinada e profunda do problema em questão, bem como de coletar informações que pudessem ser cruzadas com as obtidas nas observações, no que dizia respeito ao funcionamento das ações languageiras, e a intervenções didático-discursivas dos participantes, elaboramos três questionários semiestruturados: o primeiro foi um diagnóstico acerca dos conhecimentos sobre a audiodescrição; o segundo objetivava identificar percepções da formação inicial

docente; e o terceiro foi um questionário de coleta de informações sobre os conhecimentos da prática de leitura.

Técnicas não observacionais e introspectivas que envolvem a busca de pontos de vista, crenças e opiniões sobre questões sob investigação também foram utilizadas. Elas incluíam a coleta de informações contidas em redes sociais, *sites*, cartilhas e programas sociais, fornecendo um rico arcabouço teórico e prático da inclusão e do letramento na atualidade.

3.4.3 Detalhamento das oficinas

Nos primeiros encontros, depois de nos apresentar e conhecer todos os participantes, esclarecíamos aos alunos o caminho a ser seguido para o trabalho, os objetivos da pesquisa e da oficina, apresentávamos o planejamento das aulas e firmávamos nossos combinados. Enfatizávamos a importância da participação nas atividades práticas durante as oficinas e das atividades postadas na plataforma *Teams*.

Vale lembrar que, por meio do Questionário de Inscrição, pudemos obter dados iniciais dos participantes: nome, curso, e-mail e telefone. O trabalho de acolhimento foi realizado pelo envio de um e-mail de apresentação com informações de data de início, horário, modo de acessar e o planejamento das oficinas (ver Apêndice G).

No primeiro encontro, apresentávamos aos alunos o TCLE, procedimento importante de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12). Todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem ser submetidos à análise do Comitê de Ética e Pesquisa. O projeto da tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, sob o parecer número CAAE 46663021.5.0000.5137. O registro de consentimento dos participantes foi obtido por lista virtual de presença por meio do Google *Forms*, serviço gratuito para criar formulários *on-line*, ferramenta ideal para o participante receber uma cópia do referido termo (ver Apêndice A).

Esclarecemos também que todos os nossos encontros seriam gravados, para fins de coleta de dados para a pesquisa. Tais gravações serviram a dois propósitos: a) recuperar, posteriormente, os registros das oficinas para a análise e avaliação das cenas do processo; b) fornecer dados complementares para discussão e triangulação dos dados.

Ainda no primeiro encontro, abrimos um fórum de apresentação no *Teams* para que os participantes se identificassem, dizendo o nome, sua autodescrição, o curso, o motivo da escolha da oficina e as suas expectativas. O uso desse instrumento teve o intuito de: a) conhecer o perfil dos participantes; b) utilizar o fórum de apresentação como um gênero discursivo, concebendo-o como espaço de construção de enunciados e de interações, para que os participantes pudessem interagir com os colegas e se ambientarem com a plataforma.

Já no segundo encontro, como parte dos procedimentos para a entrada no campo de investigação e coleta de dados iniciais, foi elaborado o Questionário 1 por meio do *Google Forms* (ver Apêndice D), composto por três questões sobre audiodescrição. O questionário atendeu a dois propósitos: (a) obter dados iniciais sobre a percepção da turma do tema e, sobretudo, (b) a respeito de suas experiências em relação às práticas e o uso da audiodescrição na sociedade.

No terceiro encontro, foi apresentado o tema “Inclusão: o que é deficiência, leis e educação inclusiva”. Por ser um assunto muito teórico, utilizamo-nos da plataforma de aprendizado *Kahoot*, que é baseada em jogos para corroborar com o conteúdo e, para finalizar, utilizamo-nos do Questionário 2 por meio do *Google Forms* (ver Apêndice E), cujo intuito foi identificar percepções sobre a formação docente inicial recebida para promover a inclusão de alunos de modo a coletar sugestões para aprimorá-la.

No quarto, quinto e sexto encontros, começamos a descrever as imagens estáticas com base nos princípios da audiodescrição. Além da observação sistemática, utilizamos os canais de comunicação, conversa de *chats* e da gravação das oficinas para: a) observar as especificidades da audiodescrição no ponto de vista enunciativo-discursivo; b) investigar os processos pelos quais os participantes da pesquisa identificam e/ou (re)constroem sentidos; e c) mapear indícios dos efeitos das práticas leitoras tanto para quem participa quanto para quem realiza a audiodescrição.

No sétimo, oitavo e nono encontros, começamos a praticar a audiodescrição de imagens dinâmicas, valendo-nos dos mesmos instrumentos e objetivos utilizados nas aulas anteriores. Assistimos a um vídeo com duas audiodescrições diferentes, criamos um roteiro colaborativo para a audiodescrição do vídeo “Abraço” e, ao final, pedimos para responder ao Questionário 3, por meio do *Google Forms* (ver Apêndice F), sobre estratégias de leitura de imagens. Essa foi a atividade final da oficina e teve como objetivos: a) refletir sobre o que a prática da audiodescrição pode proporcionar

a todos; e b) analisar o desenvolvimento das capacidades leitoras dos futuros professores que se reconfigura na passagem do multissemiótico para o verbal/oral em diferentes contextos.

Normalmente, o décimo encontro era reservado para fazer alguma atividade ligada à área de atuação de cada participante, como, por exemplo, orientar sobre como fazer audiodescrições nas atividades da Educação Infantil, nas aulas de Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e nas áreas de Fonoaudiologia e Psicologia.

3.5 Observação: organização dos dados coletados

3.5.1 Preparando a análise de dados

Considerando as dimensões culturais, científicas, profissionais, concernentes à formação do profissional docente, a reflexão pretendida se apoiou em um *corpus* gerado e coletado nas práticas discursivas efetivadas pelos participantes da oficina nos momentos de ensino e de aprendizagem.

Reunindo boa parte do material necessário para análise, passamos à instigante tarefa de organizar e compilar as informações coletadas em cada oferta da oficina:

- a) 30 relatórios de observação das aulas ministradas nas oficinas;
- b) 34 respostas advindas de 3 questionários semiestruturados aplicados aos alunos das oficinas;
- c) 30 registros de *chats* de 30 aulas de 1 hora cada;
- d) 15 horas-aula gravadas e transcritas; e
- e) 16 atividades produzidas pelos alunos.

Após coletarmos esses dados e realizarmos a análise preliminar, conseguimos identificar categorias recorrentes, o que representa o fator estruturante da análise dos dados. Utilizando-nos, com bastante frequência, das notas de campo realizadas por meio da observação sistemática, o percurso vivenciado fortaleceu tanto as premissas da nossa pesquisa quanto a nós mesmas, pesquisadoras, agora muito mais motivadas a prosseguirmos. Além disso, a natureza interdisciplinar do estudo, ressaltada na justificativa desta tese, foi realçada pelos dados, de modo a apontar a necessidade da construção do quadro teórico-metodológico discursivo e dialógico.

Organizados os dados, passamos ao próximo passo, que foi a triangulação das informações, recurso que, como explicado por Bortoni-Ricardo (2008, p.61), “permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou “desconfirmar” uma asserção.” Segundo a autora, esse mesmo expediente pode ser usado para combinar perspectivas de diversos agentes em uma ação. Isso aconteceu, por exemplo, quando cruzamos informações sobre um mesmo tema advindas dos questionários, dos relatórios de observação e das gravações. Ao compararmos os pontos concordantes com os discordantes, tivemos condições de testar algumas hipóteses. O desafio era construir relações sólidas entre os dados empíricos e conceituais especialmente caros às áreas científicas imbricadas na pesquisa, em relevo, sobre a audiodescrição no contexto educacional.

Afinal, como a formação em audiodescrição desenvolve capacidades leitoras que implicam reflexão crítica e capacidades de agir? Como as ações discursivas vivenciadas pelos participantes em formação em audiodescrição confirmam o desenvolvimento das capacidades de interação entre os sujeitos envolvidos nas práticas leitoras? Tínhamos consciência de que o caminho seria bastante fatigante; mergulhamos nos dados e os deixamos apontar-nos os caminhos e as convergências conceituais.

3.6 Reflexão: o lugar da professora e da pesquisadora

No começo dos anos 1980, dois aspectos na didática de sala de aula ganharam relevância: a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008). Hoje em dia, esses aspectos motivaram as pesquisas a se voltarem à prática docente como espaço de investigação do próprio trabalho pedagógico. Assim, os professores seriam mobilizados a problematizar e compreender melhor seu próprio ofício e a desenvolver pesquisa científica. Para Bortoni-Ricardo,

o professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

A assunção desse posicionamento investigativo no agir docente se constituía também num desafio para nós, ao tomarmos consciência do risco de sabermos administrar o papel de professora e de pesquisadora. Foi necessário reconhecer e entender esse entrelugar, constitutivo do processo, constante entre o distanciamento e o envolvimento com as atividades, com os próprios alunos e, sobretudo, com os dados, ao almejar o alcance de uma avaliação fidedigna, livre do risco da positivação da pesquisa (SILVA, 2020).

Esse entrelugar de professora/pesquisadora, em alguns momentos, pareceu-me difícil de conduzir; muitas vezes queria ministrar a oficina de acordo com o planejamento, esquecendo-nos que por trás havia uma pesquisa e que não precisava só dar aulas, mas colher dados importantes para o estudo. Por esse motivo, foi necessário o esforço da pesquisadora em compreender não somente os objetivos da oferta de uma oficina sobre inclusão e acessibilidade, mas também apreender os dados de acordo com os objetivos de sua pesquisa.

O ensino envolve a ação em sala de aula, continuamente. Na pesquisa-ação, a prática contínua é o “motor” que impulsiona o processo de pesquisa. Além disso, as ações ou práticas que fazem parte de uma pesquisa estão sempre sujeitas à reflexão, e a reflexão sobre a ação é o que dá origem a mais ideias de prática. Assim, a prática e a reflexão sobre a prática não podem ser separadas no processo da pesquisa-ação.

Cada encontro da oficina planejada demandou a minha percepção como pesquisadora de modo a investir na coleta de informações e aprimorá-la em cada encontro de acordo com o tema/objeto proposto. Como professora, fui reorganizando as ações, a cada encontro com os alunos, por meio de suas perguntas, do modo como respondiam às atividades, do interesse, da curiosidade em aprender mais sobre dado assunto. Todas essas percepções colaboraram para que pudesse construir minhas reflexões, corroborar algumas ideias e, quando necessário, alterar alguma estratégia, rever posições, o próprio modo de abordar a turma, primando sempre para que todos se sentissem efetivamente agentes do e no processo.

Foi preciso ter cautela para que a professora não “apagasse” a pesquisadora. O professor reflexivo problematiza suas práticas diárias de ensino. Nessa pesquisa, porém, as relações entre a ação docente e a pesquisa eram estreitas, sistemáticas e contínuas. O processo foi uma experiência muito mais intensa do que o ensino diário regular. Deparei-me com várias questões que foram desafiadoras e precisaram de

atenção especial. Situações como a ausência ou a desistência de alguns alunos, durante o período de oferta da oficina, fizeram com que, como professora, senti-me, às vezes, excessivamente preocupada (por que não culpada?), receosa de que os demais alunos também desistissem da oficina, de que as suas expectativas fossem frustradas, de que os impactos das ações desenvolvidas para a formação dos alunos não fossem alcançados e qual fim teria a pesquisa. Saber se os dados seriam suficientes e se esse “experimento prático” para testar minhas ideias, palpites ou “hipóteses” permitiram tornar o fazer pedagógico inclusivo e acessível em sala de aula.

Outras questões me inquietavam profundamente: seria necessário desenvolver novos modos de interação com os alunos? Criar experimentos, tarefas, textos e atividades em sala de aula? Utilizar materiais e recursos diferentes como novas tecnologias? Precisava avaliar o progresso dos alunos e avaliar o curso? Como garantir que a oficina se distanciasse do formato das aulas, de modo a evitar que as suas atividades fossem encaradas como mais uma “tarefa” entre tantas da universidade? De outro lado, às perguntas somavam-se as explicações, tais como: durante uma pesquisa, haverá sempre as contingências do processo (não se pode ter o controle absoluto de tudo); é previsível que, em determinado grupo, um número X de participantes venha a desistir, uma vez que é muito comum na educação em regime remoto, em que se depende mais de tecnologias digitais, como também é esperado que nem todos os alunos realizem efetivamente todas as atividades propostas. Além disso, as oficinas não são uma atividade do currículo da universidade.

Ressaltamos que as oficinas se constituem como atividades flexíveis e adaptadas às demandas dos alunos, e não o contrário; a prática é predominante ao longo das aulas, poucas são as atividades a serem feitas fora do horário das oficinas devido à grande carga de trabalho dos alunos, especialmente no período de provas e de preparação/apresentação de trabalhos. Alguns desses fatores, aliados ao acúmulo de atividades do final de semestre, desencadearam uma gama de sentimentos que nos interpelaram de diferentes maneiras, a se considerar o período um tanto atípico, o da pandemia da covid-19.

Longe de nos exirmos de qualquer responsabilidade em relação ao processo, todos esses acontecimentos, cujo contexto também não pode ser desconsiderado, em nossa avaliação, contribuíram para algumas das quebras do processo, principalmente, no que se refere à procura pela oficina e à frequência de boa parte

dos alunos, o que, de certa maneira, refletiu na participação nas atividades. No entanto, a pesquisa-ação também pode desafiar nossas mais perfeitas abordagens ou rotinas de ensino (BURNS, 2010). Perceber que nossas práticas podem e precisam mudar, ou que precisamos nos tornar mais autocríticos, pode ser uma experiência confrontante. Ao mesmo tempo, o resultado do nosso agir não deve ser tratado como um “teste” do nosso sucesso ou fracasso como professores.

3.7 Concluindo o ciclo da pesquisa

À medida que chegava ao final dos três “ciclos”²⁹ da coleta de dados, cada vez mais conseguíamos estabelecer conexões e construir significados de todo o processo. Esse período foi de reflexão ao longo de todo o processo do estudo. A fim de trazer à tona nossas interpretações do que a pesquisa significa, revisamos e sintetizamos todo o conjunto de dados; examinamos criticamente o que os dados diziam sobre as perguntas/problemas explorados; relacionamos com temas da literatura sobre a pesquisa.

A pesquisa-ação mostrou-se adequada, pois indica caminhos que colocam os participantes em situações sociais propícias para uma forma de indagação autorreflexiva, a fim de que compreendam os próprios contextos de referência socioeducativos e transformem suas práticas. Dessa forma, adotou-se a pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativo-crítica, como opção teórico-metodológica que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Portanto, tratou-se de um estudo que se sustentou na dialética entre sujeito e objeto, fatos e valores, pensamento e ação, pesquisador e pesquisado, pesquisa e ação.

Defendemos que as práticas inclusivas vivenciadas pelos futuros docentes se configuram, por si só, na compreensão do espaço-tempo colaborativo de aprendizagens mútuas, e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos.

Pesquisas mostram que temos aprendido com a pesquisa-ação que os processos de mediação cabem muito bem à formação de todos, especialmente de

²⁹ Três ciclos referem-se à oferta de três semestres da oficina.

professores e profissionais da educação; conseqüentemente, temos aprendido outros modos de conceber o ensino e a aprendizagem dos alunos. Temos vivido, ouvido e sentido mais os nossos alunos, pois, quando temos outro profissional para partilhar aflições e dificuldades, abrimos a guarda, deixamos de lado a velha crença que professor precisa saber de tudo; podemos então ver nosso aluno como pessoa. (ALMEIDA, 2010).

Podemos dizer que a pesquisa-ação tem contribuído significativamente para novos modos de conceber e exercer nossa profissão, desvelar possibilidades de reorganização dos tempos/espacos escolares, compreender a necessidade de outra relação com as famílias, constituir outras formas de gestão escolar e, principalmente, auxiliar na construção coletiva do conhecimento.

4 ANÁLISE DOS DADOS: ELIMINANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS

4.1 Informações preliminares

Após apresentarmos nos capítulos anteriores os postulados teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa aqui realizada, neste capítulo iniciamos o processo de análise dos dados. Nesse construto, retomamos as seguintes conjecturas da pesquisa com as quais operamos, que são: a) a audiodescrição vai muito além de uma simples descrição, é uma prática leitora que desenvolve capacidade de agir e refletir criticamente, essenciais na formação inclusiva dos estudantes; b) as ações discursivas vivenciadas pelos participantes em formação em audiodescrição apontam para o desenvolvimento da capacidade de interação entre os sujeitos envolvidos nas práticas leitoras tanto para quem participa quanto para quem realiza a audiodescrição.

Feita essa breve introdução, com o propósito de fazer um levantamento das perspectivas de análise, passamos a expor as seções que organizam este capítulo levando em conta as práticas da oficina e os objetivos da tese. Na seção “4.2 A noção de audiodescrição do ponto de vista dos participantes”, fazemos uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos participantes a respeito da audiodescrição; na seção 4.3, examinamos as práticas de audiodescrição nas oficinas, fazemos uma análise detalhada de acordo com o processo de construção de sentido visual, a relação entre imagem e texto de imagens estáticas, e os elementos do design de imagens dinâmicas ; na seção “4.4 Percepções sobre a leitura – a diversidade textual em análise”, analisamos a necessidade de demonstrar o potencial das práticas de audiodescrição, com vistas a alcançar o desenvolvimento de capacidades leitoras; e, por fim, na seção “4.5 Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva”, empreendemos uma análise do Questionário 2 a fim de identificarmos as percepções sobre a formação docente inicial recebida para promover a inclusão de alunos, bem como as sugestões para aprimorar a formação do professor para a inclusão de todos os alunos. Encerramos o capítulo na seção 4.6, fazendo uma discussão dos resultados e resumindo os principais achados desta pesquisa.

4.2 A noção de audiodescrição do ponto de vista dos participantes

O questionário introdutório foi constituído para dar suporte à pesquisa e fornecer informações sobre os conhecimentos trazidos pelos docentes em formação acerca da audiodescrição. O questionário foi aplicado na primeira aula da oficina. Desse questionário tivemos 16 respostas dos participantes das três ofertas. As perguntas feitas foram as seguintes:

1. *O que você sabe sobre audiodescrição?*
2. *Você já assistiu a alguma produção audiovisual com audiodescrição?*
3. *Quem são as pessoas que podem se beneficiar com a audiodescrição?*

Na análise da primeira questão, constatou-se que 62% dos participantes já tinham ouvido falar sobre a audiodescrição, mas conheciam pouco sobre o assunto, e 38% a desconheciam.

Gráfico 3 – Resposta do questionário *on-line*



Fonte: Elaborado pela autora.

[Audiodescrição: Gráfico tipo pizza com a legenda 1. Você sabe o que é audiodescrição? Resposta: Em azul: 62% sim e em vermelho 38% não.]³⁰

Complementando a questão, de acordo com a nuvem de palavras produzida a partir das respostas (*TagCrowd*), os termos mais recorrentes que contribuem para a definição do termo “audiodescrição” são: acessibilidade, baixa (visão), cegas,

³⁰ Todas as audiodescrições desta tese foram produzidas pela pesquisadora e revisadas pelo consultor em audiodescrição José Carlos Rodrigues.

deficiência, descreve, imagens, pessoas, recurso, visão e *visual*. Em menor recorrência, termos: narrar, traduzir e ferramenta foram encontrados.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

[Audiodescrição: Nuvem de palavras retirada do site TagCrowd com as palavras em destaque: acessibilidade, audiodescrição baixa, imagens, pessoas, recursos, visual.]

Ao analisar esses dados, os participantes conceituam a audiodescrição ora como uma ferramenta, ora como um recurso de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão, conforme a maioria das definições encontradas na literatura. Já quanto à ação, a utilização de termos como “descrever imagens”, “narrar” e “traduzir” foram recorrentes. Essa visão é alimentada em:

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual (TAV) que se constitui em um **recurso** de acessibilidade desenvolvido para atender as necessidades de pessoas com **deficiência visual**. A AD consiste na **descrição** das informações que apreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, nem na trilha sonora, tornando-se assim acessível também para quem não enxerga. (SANTIAGO, 2011, p. 1).

Os termos presentes na “nuvem” confluem para a definição de Motta e Romeu Filho (2010, p. 7): “A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo [...]”

Temos aqui a indicação da audiodescrição como “recurso” em ambas as definições + descrição + deficiência visual = audiodescrição. Naquele momento, era o que esperávamos, entretanto, ao longo das oficinas, fomos percebendo as múltiplas possibilidades descritivas tanto pela quantidade e relevância da informação visual, quanto pela própria subjetividade de quem a descreve.

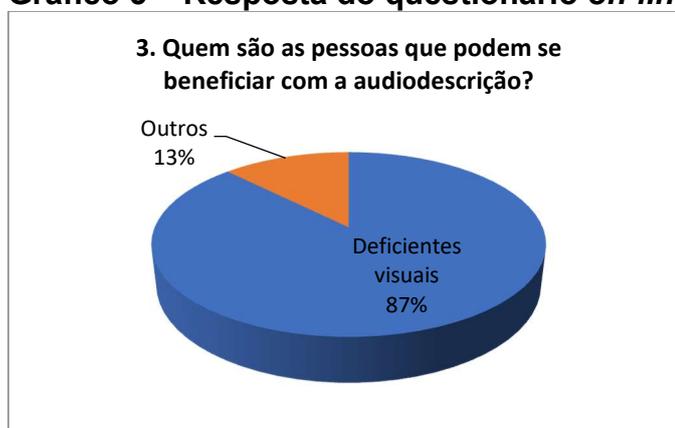
Em relação à segunda pergunta (se já assistiu a alguma produção audiovisual com audiodescrição), 75% responderam que nunca assistiram, 25% dos respondentes informaram que já tinham assistido a vídeos, programas de TV e conheciam ou tiveram a oportunidade de conhecer por meio de caixas eletrônicos.

Gráfico 4 – Resposta do questionário *on-line*

Fonte: Elaborado pela autora.

[Audiodescrição: Gráfico tipo pizza com a legenda 2. Você já assistiu a alguma produção audiovisual com audiodescrição? Resposta: Em azul: 75% não e em vermelho 25% sim.]

Na terceira pergunta – sobre quais pessoas podem se beneficiar com o recurso-, 87,5% das pessoas responderam “deficientes visuais” e 12,5% responderam “pessoas com deficiência auditiva”.

Gráfico 5 – Resposta do questionário *on-line*

Fonte: Elaborado pela autora.

[Audiodescrição: Gráfico tipo pizza com a legenda 3. Quem são as pessoas que podem se beneficiar com a audiodescrição? Resposta: Em azul: 87% deficientes visuais e em vermelho 13% outros.]

Observa-se que os sujeitos participantes demonstram um certo conhecimento sobre o recurso comunicacional, mas reconhecem que ainda é algo muito pouco divulgado e experienciado. Mesmo quando observamos seu uso em situações sociais, não compreendemos seu funcionamento e, muito menos, sua utilidade; pouquíssimos participantes já tiveram o interesse e a oportunidade de assistir a algum vídeo ou evento com audiodescrição; a maioria dos respondentes conhece o público específico que se beneficia da audiodescrição, mas não compreendem os benefícios que a

audiodescrição pode trazer para outros tipos de deficiências e até mesmo para alunos sem deficiência; e por fim, fica evidente, nas respostas, a dificuldade dos alunos cegos e com baixa visão que não têm acesso aos materiais de aprendizagem, quando se trata de imagens.

Surgem, então, algumas indagações, diante de um certo desconhecimento apontado pelos dados. Como proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pelos textos multimodais? Como analisar e utilizar uma tirinha ou uma charge nas práticas pedagógicas, se os alunos não podem vê-la? São apenas alguns exemplos de questões problemáticas que as pessoas com deficiência visual enfrentam no cotidiano do processo educacional.

4.3 As práticas de audiodescrição nas oficinas

Ao longo das oficinas realizamos práticas de audiodescrição³¹ de vários gêneros discursivos, tanto de imagens estáticas quanto dinâmicas. Vamos analisar não só as produções, mas as interações que permitiram criar condições para elaborar as descrições, o que nos leva a reiterar a capacidade de pensar no outro, nas relações de alteridade e responsividade (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011; FREIRE, 2021). Pretendemos também demonstrar a importância dessas práticas para o desenvolvimento de capacidades leitoras, de acordo com Soares (2020), Kleiman (2002, 2004, 2008), Kleiman e Assis (2016), Rojo e Moura (2019), Lopes (2016, 2018). Salientamos que, nessas e nas demais atividades práticas, avaliaremos as práticas de audiodescrições produzidas pelos participantes das oficinas, não em termos de habilidades técnicas, propostas, geralmente, por manuais de orientação para a realização da audiodescrição. A análise privilegiará o processo de produção de sentidos vivenciado com base na interação com o leitor, isto é, as práticas que permitiram perceber que ler é uma atividade que demanda muito mais que uma descrição tecnicamente “fiel” ou objetiva de seres, fenômenos, objetos e outros.

³¹ Não consideramos as produções realizadas pelos participantes como audiodescrição, pois eles não são audiodescritores, e grande parte do material analisado são excertos e não são audiodescrições completas que passaram por consultores em audiodescrição. Por esse motivo, nomeamo-las como **práticas de audiodescrição**.

Para melhor orientar a leitura e entendimento, criamos siglas para cada atividade que gerou os dados: F (fórum), C (*chat*), Q (questionário) e G (gravação). Os dados dos participantes virão antes da transcrição: (P1-F). Leia-se: um excerto de Participante 1 no Fórum.

4.3.1 As práticas reveladas na audiodescrição de imagens estáticas

4.3.1.1 A atividade de mediação com a fotografia

No segundo encontro da oficina, discutimos sobre o histórico da audiodescrição no Brasil e no mundo, conversamos sobre a acessibilidade na escola, em locais públicos e na internet. Por se tratar de uma oficina, buscamos, em cada encontro, colocar em prática a descrição de imagens. Por meio do *slide* (Figura 2) solicitamos para os participantes que descrevessem a fotografia. Essa foi uma atividade prática diagnóstica com orientações e explicações dos princípios da audiodescrição introdutórios.

Figura 3 – Cesta de maçãs



Fonte: Pixabay

[Audiodescrição: Fotografia de uma cesta com maçãs. Sobre uma mesa de madeira há uma cesta quadrada marrom cheia de pequenas maçãs vermelhas, algumas com folhas verdes. Quatro maçãs estão fora da cesta]

O objetivo desta atividade foi introduzir a prática da audiodescrição de maneira gradual. Durante a aula pudemos refletir sobre o uso, a importância e, evidentemente, as escolhas discursivas de cada participante, ainda que as condições enunciativas não estivessem explicitadas. Transcrevemos aqui as práticas de audiodescrição produzidas por alguns dos participantes por meio do *chat* (C):

(P12-C) Mesa de madeira na cor marrom, em cima um cesto trançado, na cor marrom, quadrado cheio de maçãs vermelhas, 4 maçãs também vermelhas fora da cesta e em cima da mesa.

(P7-C) Uma imagem de uma cesta quadrada, funda, trançada, na cor marrom, cheia de maçãs vermelhas com algumas folhas verdes em cima de uma mesa de tábuas de madeira que contém algumas maçãs caídas.

(P9-C) Uma cesta quadrada marrom, em cima de uma tábua plana de madeira, cheia de maçãs vermelhas. E quatro maçãs caídas em cima da tábua. Além de três folhinhas verdes em cima das maçãs.

(P6-C) Um cesto de maçãs sobre a mesa. O fundo é uma mesa de madeira escura. Em cima, há um cesto de vime quadrado marrom. Ao redor da cesta tem quatro maçãs espalhadas.

(P14-C) A imagem mostra uma mesa de madeira, e em cima da mesa se encontra uma cesta de cor marrom com maçãs dentro da cesta. Quatro maçãs se encontram em cima da mesa e fora da cesta. As maçãs são vermelhas e quatro maçãs dentro da cesta possuem uma folha verde. A mesa, a cesta e as maçãs são iluminadas pela luz do sol vindo pelo lado direito superior.

(P13-C) Cesta quadrada marrom, trançada, de junco. Dentro da cesta, maçãs de cores mescladas vermelha e amarela, com algumas folhas verdes entre elas e com três maçãs caídas sobre a mesa marrom, onde está a cesta.

Percebe-se que dois participantes utilizaram o termo “imagem” para introduzir a descrição, já os demais, iniciaram descrevendo a imagem. Trata-se de uma fotografia deslocada de seu suporte, não se sabe de onde foi retirada (material didático, propaganda do agronegócio ou revista de receita, por exemplo), o que pode ter dificultado a contextualização dos participantes em iniciar a descrição.

O recipiente onde estão as maçãs foi descrito predominantemente como cesto/cesta, quadrado e marrom. Dois participantes inseriram o adjetivo “trançado”. Percebe-se o referente “mesa de madeira”, em algumas descrições, definido por mesa de tábuas de madeira, mesa marrom, mesa de madeira marrom, ou (P9) como tábua plana de madeira (P9-C).

(P9-C) Como a imagem está mais fechada não temos certeza se é uma mesa, pode ser um assoalho, um *deck*. Eu colocaria sobre uma superfície de madeira.

Percebe-se o cuidado do leitor-descritor em recobrir possíveis dúvidas a respeito da superfície exposta na imagem. Ou seja, o ato de ler é levantar possibilidades, por isso, sempre aberto, nunca fechado.

Já o referente “folhas verdes” foi descrito em quatro das seis descrições. Em (P13-C) é interessante o percurso interpretativo: a preocupação com a “morfologia vegetal” ou com a necessidade conhecermos os objetos/fenômenos a serem lidos.

(P13-C) A folha está muito grande para ser da maçã, parece decorativa.

(P14-C) Elas têm um brilho, mas acho que falar que é brilhante dá a entender outra coisa [risos].

Em (P14-C) nota-se que há uma preocupação com o detalhamento dos componentes da cena. O gênero *chat* é uma conversa e possibilita trocas planejadas no fluxo do processo interacional, por isso, cuidamos para não examiná-lo sob a ótica de uma coesão textual presa a termos coesivos. Observa-se que ocorrem repetições de determinados referentes, com movimentos de participantes para acrescentar uma informação que outros não descrevem: como no caso de “iluminadas pela luz do sol”, ao referenciar o brilho das maçãs.

Nessa rede dialógica, se consideramos a audiodescrição perpassada por filtros que orientam para a refração, os discursos não somente refletem, mas refratam os processos vividos na atuação do audiodescritor. A realidade visual, imagética recria essa realidade, ela não é só um reflexo, mas refrata, pois, passa pela subjetividade do sujeito. Como salienta Bakhtin,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns com os outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 57).

Segundo o princípio dialógico, o sujeito se constrói num processo interativo de produção de sentidos com o outro e, ainda assim, mantendo sua originalidade, o seu eu. Na interação dialógica não há uma divisão entre locutor e alocutário, como se um exercesse papel mais ativo do que o outro.

A ideia, na verdade, é que ambos os interactantes estão envolvidos ativamente no momento da enunciação trazendo na bagagem suas subjetividades e com elas “marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 51).

O que pudemos apreender nessa primeira atividade foi a importância da ação do leitor ao ler a imagem com objetivos determinados. A falta de contextualização pode ter dificultado uma maior interação do leitor com o objeto a ser descrito e, claro, a ausência de conhecimentos para fazer uma audiodescrição, mas serviu como diagnóstico, apontou para ações de descrição construídas em interação que são muito reveladoras, especialmente ao serem confrontadas com as práticas das últimas oficinas. Nas próximas análises buscaremos compreender os efeitos dos processos de capacitação para a audiodescrição, considerando que os diferentes gêneros discursivos se prestam a diferentes objetivos de leitura, e para cada um há estratégias mais específicas e recorrentes. Por exemplo, ler um meme, ou ler um cartum, ou ler um livro didático para estudar e aprender – cada um desses processos é diferente dos outros e vai requerer procedimentos diferentes. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo, por isso que ler é muito mais que somente descrever.

4.3.1.2 A atividade de prática de mediação com o post de internet

No quarto encontro da oficina, discutimos os princípios da audiodescrição de imagens estáticas e solicitamos aos participantes para descreverem o *post* que se refere a um *post* de Instagram sobre a Lei Brasileira de Inclusão. Dando início aos movimentos analíticos, observamos a Figura 3 do *post* do Instagram do perfil Charges Acessíveis, do qual foram retiradas as informações complementares, como legenda, mensagem, descrição da imagem e *hashtags*. O objetivo era observar as estratégias ativadas pelos participantes para construir os sentidos do *post*, fazendo uma audiodescrição da imagem.

Figura 4 – Post do Instagram sobre a Lei Brasileira de Inclusão



Fonte: Instagram Charges Acessíveis.

[Audiodescrição (fonte Charges Acessíveis): Card de fundo claro com ilustração de mão direita segurando pelo cabo um martelo de juiz na cor marrom, ele está ao alto. Abaixo há uma pequena base também marrom com quatro riscos geométricos em semicírculo próximo à lateral esquerda superior dessa base representando a batida do martelo. Sobreposta à ilustração, o texto de cor amarronzada “LBI e a audiodescrição”. Símbolo da audiodescrição no canto superior esquerdo]

O título da atividade postada no fórum do *Teams* foi: “Vamos experimentar as nossas inferências. Descreva o que você vê na imagem abaixo”. Vejamos a descrição proposta por P11, no Fórum:

(P11-F) Um quadrado azul no fundo, uma mão branca com um punho azul que parece ser de homem, segurando um martelo de cor marrom. O martelo está inclinado na direção das letras maiúsculas LBI, que é a sigla da Lei Brasileira de Inclusão, em um gesto que lembra um juiz, porque a letra L tem uns sinais em torno dela, sugerindo que a palavra lei está sendo enfatizada. As letras LBI estão sobre um objeto da mesma cor do martelo, o que reforça a ideia que será “batido o martelo” para fazer valer a lei. Ao lado de LBI está escrito “e a audiodescrição”, tudo da mesma cor, e acima, no quanto direito da imagem, tem as letras A e D em maiúsculo e na cor preta, com três sinais de parênteses ao lado da letra D, que sugerem a ideia da onda sonora.

P11 faz uso de modalizações (parecer/dever/pode ser) que apontam para uma atitude do locutor de cuidado em não se comprometer com afirmações, possivelmente em função de não conhecer as condições de produção e de circulação do gênero em análise. O participante tenta construir uma leitura possível, mas não chega a

relacionar os signos para compor os sentidos, isto é, explicitar a relação entre a imagem e o enunciado: a LBI e a audiodescrição.

Vale comentar como alguns participantes ficam restritos à imagem, não indo além, o que permitiria ler o texto no sentido macro: legislação sobre o uso da audiodescrição. Vejamos as práticas de audiodescrição de (P13-F) e (P14-F):

(P13-F) Imagem em forma de desenho de um malhete marrom, sendo segurado por uma mão de pele clara com apenas o punho aparente. Esse punho com a borda de uma camisa branca aparecendo e termo azul. O malhete está sendo batido em uma superfície de madeira na cor marrom.

(P14-F) Imagem gráfica com fundo azul claro em segundo plano e em primeiro plano uma mão segurando um martelo marrom. A mão é de cor rosa claro e aparece no lado direito da imagem. Abaixo do martelo há uma superfície de cor marrom.

Percebe-se que (P14-F) restringe-se a descrever a imagem, mas não promove o diálogo necessário entre os signos (verbal e não verbal) para construir os sentidos. É importante notar que a imagem tem a função de complementariedade, conforme Santaella (2010). A complementariedade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. Nesse caso, a imagem é integrada ao texto. Texto e imagem se complementam de várias maneiras.

Leiamos as práticas de audiodescrição elaboradas por dois outros participantes da oficina.

(P3-F) Uma imagem com fundo azul, no canto superior esquerdo as letras AD, que significam audiodescrição. Ao centro da imagem vemos uma mão segurando um martelo segurado por um homem (um juiz) por embaixo desse martelo estão as siglas da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) o que salienta que uma decisão judicial está por ser tomada sobre o assunto da audiodescrição dentro das leis de inclusão brasileiras.

(P6-F) A imagem está em um quadro de fundo azul-claro, no canto superior esquerdo tem o símbolo da audiodescrição. Da lateral direita sai parte do braço coberto por um casaco azul escuro e por cima de um punho branco. A mão, de pele branca, segura um martelo marrom. O martelo bate em cima da sigla LBI que está sobre uma pequena placa também marrom. Das letras sai o símbolo que representa a emissão sonora. Seguindo a sigla há uma frase complementando: LBI e a audiodescrição.

(P3) e (P6) avançam mais na descrição, apesar de (P3) não afirmar que se trata de uma lei, mas sim uma decisão judicial, esta foi a leitura que relacionou dados de natureza verbal e não verbal, o que revela conhecimento sobre processo judicial para aprovação de medidas legais. É possível depreender que (P6) tem uma leitura mais

próxima dos sentidos possíveis. Assim, quando ambas as fontes de informação, imagem e texto, são importantes para entender o significado geral da mensagem, existe uma relação complementar.

É importante notar que as cores em ambas as práticas foram citadas e devem ser mantidas, por se tratar de objeto de significado sociocultural. As cores são empregadas em diferentes situações e contextos da vida em sociedade porque fazem parte de um sistema de códigos, símbolos e convenções. Não podemos deixar de referenciar as cores. Grande parte das pessoas com deficiência visual tem ou já teve alguma visão útil e, portanto, a memória de cores. As pessoas com cegueira congênita também atribuem significado para as cores (MAYER, 2016).

Os dados em pauta trazem as práticas discursivas de maneira dialogada. Percebe-se a preocupação dos participantes em fazer a descrição da imagem, ainda que não sejam audiodescritores e que deixem de comentar as relações entre elementos sógnicos que seriam relevantes para a constituição dos sentidos do texto. Os sintagmas adjetivais, responsáveis por caracterizar de forma recorrente as imagens, estão exemplificados no Quadro 10.

Quadro 10 – Sintagmas adjetivais

	Sintagmas adjetivais
Fundo da imagem	Fundo azul-claro, azul no fundo, fundo azul.
Mão	Uma mão branca, uma mão, uma mão de pele clara, uma mão branca, mão.
Martelo	Martelo marrom, malhete marrom, um martelo, martelo de cor marrom.
Punho	Azul, branco, punho aparente.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em que medida a utilização dos sintagmas adjetivais contribui para a interação do leitor/ouvinte da audiodescrição? Nas diretrizes do *Audio Description Coalition* (ADC), por exemplo, é normatizado que o audiodescritor deve “usar apenas adjetivos e advérbios que não ofereçam juízo de valor e que não sejam eles próprios sujeitos à interpretação” (p. 8).

Como afirmam Naves *et al.* (2015, p. 13), “os adjetivos descritivos [...] tornam cenas, ações, características dos personagens e ambientes mais claros para o espectador”. Assim, os adjetivos são de extrema importância para que o público

deficiente visual possa construir uma imagem mental clara que auxilie na interpretação.

Nesse contexto, ainda que as orientações para realizar audiodescrição sejam prescritivas no sentido de considerar a objetividade, as descrições feitas pelos sujeitos participantes sinalizam para a entrada do sujeito e de seus valores. Em P14 e em P13, observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia. O uso de termos como “primeiro e segundo plano” (utilizados por alguns audiodescritores) e “malhete” trazem para a análise linguística sintagmas que representam o lugar social que os participantes ocupam, seja do profissional fotógrafo, seja do mundo jurídico, como em: “(P10) Você é fotógrafo também, muitas visões diferentes [risos].”

Nos Estudos da Tradução, esse parâmetro, ou seja, a invisibilidade de quem descreve, perde definitivamente o seu valor pelo simples fato que nenhum texto pode ser neutro (MAGALHÃES; PRAXEDES FILHO, 2018). Na visão de Bakhtin (2011, p. 309), “por trás de cada texto está o sistema da linguagem [...] porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido.” Volóchinov também contribui para compreender essa dimensão ideológica da linguagem: “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Portanto, no ato da audiodescrição, é preciso levar em conta que todo texto está carregado de intenções, significados, explícitos e implícitos, ancorados em dada ideologia, refratada e refletida nos signos, daí a necessidade de considerar todos esses aspectos ligados ao contexto em que foi produzido.

4.3.1.3 A atividade de mediação com o cartum

Nos livros didáticos encontramos uma quantidade expressiva de gêneros multimodais em suas páginas (reportagens fotográficas, cartazes, cartuns, gráficos, mapas, tirinhas etc.), evidenciando uma valorização da cultura imagética, o que aponta para uma urgente revisão das práticas pedagógicas em sala de aula.

Na terceira atividade prática apresentamos o gênero cartum. O cartum caracteriza-se por ser um gênero humorístico, contendo ou não uma caricatura, que trata de hábitos sociais, atualidades ou fatos científicos de forma satírica ou irônica,

com o objetivo de estabelecer crítica política, esportiva, religiosa ou social, podendo se sustentar com ou sem o auxílio do texto.

Para o cartunista Chico Caruso, o cartum focaliza uma realidade genérica e sua capacidade de compreensão é muito maior, o que lhe confere um caráter atemporal, ou seja, o cartum não envelhece (LAGO, 2001).

Figura 5 – Cartum “Planeta Terra Personificado”, de Elcio Prado



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://bit.ly/2GutdIO>. Acesso: 22 fev. 2020.

[Audiodescrição: Cartum em fundo lilás claro. Título: Planeta Terra Personificado, de Elcio Prado. Sobre fundo lilás claro, duas pessoas em um consultório, uma de costas para a outra. Entre elas, na parte superior da parede, um diploma retangular em fundo bege, escrito em preto: PSYCHIATRIC MEDICINE. À direita, um abajur com a cúpula em rosa-claro e a base *pink*, sobre um banquinho marrom. A pessoa da esquerda é um senhor de pele cinza, calvo, cabeça grande e oval, olhos e nariz pequenos e bigodes compridos que cobrem a boca. Ele usa óculos pequenos, camisa laranja, gravata borboleta vermelha, calça social marrom com listras pretas e sapatos marrons. O senhor está sentado em uma poltrona roxa, com as pernas cruzadas e segura uma folha branca de papel com a mão esquerda e com a outra, uma caneta. A pessoa da direita é um homem deitado em um divã marrom. Ele tem a cabeça em forma de globo terrestre com detalhes em verde e azul. Os olhos estão entreabertos com as pálpebras superiores caídas. A boca grande é um risco arqueado que sugere tristeza. Esse homem usa camisa amarela de mangas longas, calça e sapatos cinza. Ele está com as mãos abertas na altura dos ombros, perna direita estendida e a esquerda flexionada. Ao redor de sua cabeça, cinco gotas que indicam aflição.]

Na atividade, os alunos deveriam inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso de recursos iconográficos e também outros de natureza propriamente linguística. A leitura socializada de um cartum, na oficina, possibilita explorar a diversidade envolvida nesse gênero, tendo em vista a confluência de conhecimentos de ordem pragmática e multimodal que ele aciona.

As perguntas para os participantes da oficina foram: como garantir que os alunos explorem todos os elementos da imagem para conseguir fazer uma leitura crítica dos significados do cartum? E os alunos com deficiência visual, como farão essa leitura? Como vocês começariam essa leitura?

Em sua função comunicativa, a audiodescrição promove a acessibilidade fornecendo a descrição (relatos livres) de personagens, dos ambientes, da ação e demais elementos visuais que são importantes para a compreensão da narrativa. O participante P14 inicia pelo ambiente: “(P14-G) Vamos começar aqui pelo ambiente, com a cena? É uma sala de terapia psicológica”. Em seguida, percebemos certa dificuldade em descrever os personagens da cena: “(P15-G) Temos o mundo e o psicólogo, o terapeuta; (P14-C) um paciente com cabeça de planeta terra, remetendo ao mundo. (P11-C) o globo terrestre está em sofrimento, pela expressão dos olhos, boca...”

Outro participante resume: “(P13-G) Vamos dizer aí o terapeuta, o mundo desabafando com o psiquiatra, com o terapeuta, com esse senhor com essa cabeça quadrada, sei lá de que jeito que é... Um paciente com a cabeça de planeta terra, remetendo ao mundo.”

Os participantes tiveram mais facilidade em relatar as ações dos personagens: “(P11-C) Sentado, com as pernas cruzadas, escrevendo em uma folha de papel”; “(P16-C) parece estar reclamando/desabafando”; “(P11-C) as mãos pra cima”; “(P14-C) deitado no divã”; “(P12-C) o terapeuta se encontra sentado a uma poltrona, ao lado do divã”. Particularmente, surpreende-se como nenhum leitor associou, por analogia, a Freud, cujo rosto parece ser bastante conhecido.

Assim, para podermos ler proficientemente esse cartum, precisamos conjugar a linguagem visual com nossos conhecimentos de mundo: “(P15-G) Mas eu acho que isso, do que ele está reclamando vai muito da interpretação, porque são tantos problemas sociais, são tantos problemas humanos que a gente vive, né?”; fazer inferências e conhecer a linguagem peculiar do cartum e as figuras cinéticas, como as gotas de suor e os movimentos dos braços, por exemplo: “(P11-G) As mãos pra cima, indica, né, uma tensão, uma ansiedade”; “(P16-C) o mundo desabafando com um psiquiatra”; “(P14-C) o planeta parece estar aflito com alguma coisa”; “(P16-C) tem suor também”.

Nessas falas dos participantes, percebemos que cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Para Volóchinov,

Cada gênero discursivo cotidiano possui seu próprio conjunto de temas, existe uma forma ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação, a forma do enunciado e o seu tema. Essas formas são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Vale salientar que, nas oficinas, objetivamos realizar não somente uma atividade de audiodescrição, mas uma análise interpretativa do cartum de modo a efetivar uma dinâmica de leitura coletivizada a ser pensada para a sala de aula. Se formos observar na audiodescrição do cartum realizada pela pesquisadora com um consultor em audiodescrição não nomeamos os profissionais, somente descrevemos os personagens, o ambiente e as ações e deixamos os nossos interlocutores chegarem a suas próprias conclusões, com base na referência da Metodologia para Audiodescrição de Imagens Estáticas (Maie) Cartuns e Charges (SILVEIRA, 2017).

Pelo ponto de vista dos participantes, tudo indica que eles ficam muito presos à descrição da imagem e não estabelecem uma ligação com a dimensão pragmática, contextual, isto é, com o propósito retórico do texto/autor. Esse talvez fosse um ponto de discussão e reflexão para os formadores de audiodescritores. Até que ponto, ficar numa dimensão - o material imagético – impede/impossibilita uma construção referencial mais abrangente e ampliada.

De fato, o cartum, assim como outros gêneros, demanda do leitor a ativação de conhecimentos de ordem enciclopédica e experiencial que lhe permita construir os sentidos do texto. Cabe ressaltar também que a compreensão do cartum exige algumas capacidades de leitura (ROJO, 2009) e (GOMES, 2017) intimamente relacionadas a esse gênero, entre as quais citamos: ativação de conhecimentos prévios sobre as várias temáticas sociais discutidas na atualidade; análise conjunta do desenho e do enunciado verbal (quando este aparece); e foco, especialmente, nos detalhes do desenho (cores, expressão facial dos personagens, local onde os personagens estão inseridos, objetos que compõem o cenário, metáforas visuais, figuras cinéticas, onomatopeias etc.). Se não atentarmos para esses pormenores, a leitura ficará comprometida.

Na perspectiva dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2012, p. 56), “[...] o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música”, e, ao fazer uma audiodescrição para um aluno deficiente visual, não é diferente. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los.

Nessas múltiplas práticas sociais de uso da linguagem, pudemos demonstrar a viabilidade do estudo em questão da audiodescrição, em sala de aula, para que os alunos possam alcançar o desenvolvimento da compreensão leitora e interagir com diferentes gêneros. Percebe-se que o ensino da leitura desses textos multimodais tem muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam. O desenvolvimento dessas linguagens híbridas envolve desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, dentre eles, a escola e os professores.

4.3.1.2 As práticas discursivas reveladas na audiodescrição de imagens dinâmicas

Para examinar as imagens dinâmicas nas práticas possibilitadas pela audiodescrição, dedicamo-nos à exploração mais detalhada dos elementos do *design* captados na atividade de análise do curta-metragem *Vida Maria*³². O objetivo dessa atividade (9ª oficina) foi investigar os processos pelos quais os participantes da pesquisa identificaram e construíram sentidos ao ler/ver imagens dinâmicas em gêneros fílmicos. Também visávamos à observação das diferenças entre os roteiros e a narração de Bell Machado e Leticia Schwartz. O material disponível para análise foi coletado por meio do *chat* da plataforma do *Teams*.

A primeira versão escolhida como objeto de estudo foi realizada pelos alunos do Curso de Audiodescrição do Canal 8 – NET, de Campinas/SP, e exibida no programa Curta Cinema do Canal 8 – NET, coordenada pela audiodescritora Bell Machado, nomeada como (A). A segunda versão da audiodescrição do curta-

³² O curta-metragem encontra-se disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=5s (sem audiodescrição);

<https://www.youtube.com/watch?v=SrK-xxj1SO0> (com audiodescrição de Bell Machado);

<https://youtu.be/AVxTCMJTYrA> (com audiodescrição de Leticia Schwartz).

metragem, audiodescrita por Letícia Schwartz, sem data de publicação, nomeada como (B). Acreditamos que uma análise comparativa entre as duas audiodescrições elaboradas para essa mesma obra, em momentos distintos, pudesse promover uma discussão rica da percepção dos participantes quanto à audiodescrição de imagens dinâmicas.

Antes de iniciar o exame da atividade, apresentamos uma síntese do curta. *Vida Maria* é um curta-metragem em 3D de 9 minutos, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. O filme nos mostra a história da rotina da personagem Maria José, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e a começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, se casa, tem filhos e depois envelhece, e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias, suas filhas, netas e bisnetas.

Analisamos, a partir do confronto entre as duas propostas de audiodescrição, como os participantes construíram seus percursos de leitura, de modo a significar o curta. Com base nos elementos do design propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), focalizaremos as diferentes combinações agenciadas pelos leitores ao propor a audiodescrição: o diálogo, a estrutura, a situação e a intenção. em suas práticas de audiodescrição.

Quadro 11 – Elementos do Design

Referência	A que o significado se refere? Qual é o ponto de referência? O que o texto demonstra? Quais são o(s) assunto(s)?
Diálogo	Como as pessoas ou coisas estão conectadas? Como o espectador está conectado ao vídeo? Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo? Como os acontecimentos surgem? Que relações interpessoais são estabelecidas (entre humanos e não humanos)?
Estrutura	Como os significados em geral se mantêm juntos? O que faz um sentido se tornar coerente? Qual é a composição? Quais são suas partes e como se encaixam? Como é a organização e como é a estrutura?
Situação	Em que contexto(s) os significados estão localizados? Como o significado está relacionado ao seu entorno? Como o significado se encaixa no contexto mais amplo de significação?
Intenção	A que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servirem? Por que as pessoas estão engajadas em atividades de construção de significados? O que as motiva? Quem é mais e menos poderoso? Como o comunicador considera seu público? Como o significado, seu contexto e sua recepção revelam os interesses dos envolvidos?

Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 191.

De acordo com os autores, a referência nas imagens pode ser determinada pelas formas, as linhas, as cores, especialmente para delinear o espaço. Segundo as orientações para a realização de uma audiodescrição, é necessário localizar sempre os ambientes, e descrever os elementos para a caracterização dos ambientes de acordo com sua importância para a compreensão da obra. Primeiramente, nas falas dos participantes, percebemos as escolhas de termos que se referem ao ambiente:

(P11-C-A)³³ Céu azul com poucas nuvens.

(P7-C-B) fala da paisagem árida.

(P11-C-B) a cerca, a sombra da árvore.

(P15-C-B) Agora falou do sol forte.

(P11-C-A) Sertão.

(P10-C-A) Nordeste.

Esse movimento de explicitação do ambiente, mesmo sem ter assistido ao curta, aponta para as pistas sobre o contexto situacional da narrativa, promovido pela escuta das duas audiodescrições. Na construção da referência a partir da escuta, também ficaram evidentes as características das personagens, os contrastes e as comparações. Segundo Naves *et al.* (2016 p. 21), “os atributos físicos de um personagem são descritos à medida que corroborem para a composição do personagem e da cena. Vejamos algumas das caracterizações das personagens:

(P13-C-B) Antecipação da descrição da menina na primeira cena.

(P6-C-A) ela diz uma idade aproximada.

(P6-C-A) olhos grandes.

(P6-C-A) fita no cabelo.

(P6-C-A) penteado.

(P7-C-B) roupas simples.

(P11-C-B) expressão sofrida.

Ambas as audiodescrições ouvidas pelo grupo, na oficina, são ricas em detalhes ao descreverem o cenário, as características de Maria e de outros

³³ Leia-se participante 11 por meio do *chat* do *Teams* sobre a audiodescrição A.

personagens. Obviamente, cada audiodescrição apresentava uma particularidade, o que assinala o lugar da subjetividade do leitor na atividade de leitura. Além disso, no curta-metragem, há muitos espaços de silêncio que podem se apresentar como desafiadores para quem realiza a audiodescrição.

No diálogo com as descrições ouvidas, observamos como a interação entre os sujeitos leitores contribuem para conectar o ouvinte/espectador com os signos. Seguimos o entendimento de Volóchinov (2017, p. 219) de que “é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independente do tipo”. Nessa medida, concordamos que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Sobral (2009), com base em Bakhtin, relembra que há três tipos de relações: a) as relações entre os objetos (entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos; relações causais, matemáticas, lógicas, linguísticas etc.); b) as relações entre o sujeito e o objeto; c) as relações entre sujeitos (relações pessoais, personalistas; relações dialógicas entre enunciados, relações éticas; relações entre consciências, verdades, influências mútuas, o amor, o ódio, a mentira, o respeito, a confiança, a desconfiança etc.).

Percebemos esses movimentos dialógicos nas seguintes passagens do chat:

(P11-C-A) A expressão do rosto.

(P6-C-A) o socar o pilão.

(P11-C-A) As cores da roupa dela.

(P6-C-A) As ações marcam a mudança do tempo.

(P10-C-A) A expressão da criança que começa feliz e à medida que vai envelhecendo vai ficando mais séria e carrancuda.

(P5-C-A) Bacana ela falar da mudança das cores e estampas dos vestidos.

Observe-se que as mudanças das cores dos vestidos dialogam com a mudança do tempo, a gestação de cada filho, com a velhice da personagem e com a falta de perspectiva de mudança na vida das Marias. As ações de socar o pilão, a expressão do rosto da personagem também marcam presença na mudança do tempo.

No curta-metragem, as vozes estão presentes não só apenas nas falas das personagens e nas audiodescrições que o acompanham, mas também as entonações imprimidas pelas audiodescritoras, que precisam ser consideradas no processo de referenciação, uma vez que, perpassadas pela singularidade de cada leitora, valoram e ideologizam o texto.

A estrutura é uma possibilidade de ver as imagens a partir de um ponto de vista, o da câmera, que é também da pessoa que filma. O momento da descrição dessas imagens em palavras é, em certa medida, o de uma transformação, de uma transferência, que são modos imprecisos (para nós que vemos e comparamos) e delatam a impossibilidade de uma tradução objetiva das imagens em palavras (MACHADO, 2015). Alguns dos participantes perceberam essas dimensões presentes na audiodescrição:

(P8-C-A) os ângulos da câmera.

(P6-C-B) Ciclo daquela vida... Maria.

(P7-C-A) Remete que as outras Marias também tiveram a mesma vida.

Segundo estudos sobre a audiodescrição, o conhecimento dos tipos de planos, e seus efeitos na construção dos sentidos da narrativa pode auxiliar o audiodescritor a explicitar seus objetivos para o espectador com deficiência visual, ao fazer esta ou aquela escolha, como explicitam as passagens lidas.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao fato de relacionarmos o evento de leitura à situação (social, cultural, ambiente etc.), ao seu contexto de produção de significado. Em princípio, diz respeito aos fatores que tomam os aspectos relevantes em uma situação.

Considerando as condições de exibição do curta-metragem *Vida Maria*: onde assistiríamos a um vídeo como esse? Quais as situações previstas? Quais os públicos e o contexto? De acordo com os participantes, é um filme para todos e para a vida, ou seja, permite a interface entre campos do conhecimento que se voltam para as questões humanas da sociedade.

(P14-C-A) Sobre psicologia, eu vi uma crítica sobre como o nosso comportamento vem da nossa criação, e o quanto isso pode ser problemático.

(P14-C-A) Sobre cinema, eu gostei como eles fizeram a passagem de tempo de forma muito sutil, e acaba conectando muito com a psicologia também.

Particularmente, já tínhamos utilizado o curta em um Programa de Extensão da UFMG, o *Aproxime-se*. A atividade fez parte do projeto Ficção & Realidade, que propôs discussões sobre temas que exploram o cotidiano em sessão comentada. O filme é uma demanda social, cultural, que pode ser discutido em várias áreas da sociedade bem como na escola, pois o próprio enredo mostra a ausência da educação nas gerações e como é importante o lúdico e a escola na infância.

Consideramos a intenção do produtor do vídeo como fator relevante sobre os interesses e as motivações dos personagens. Marcuschi (2008, p. 127) complementa: “costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto, são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Vejamos o que nossos participantes captaram sobre a intenção:

(P14-C-A) A primeira mudança foi a barriga da mulher.

(P14-C-A) O tom da música mudava também.

(P6-C-A) marca de tempo, como um relógio.

(P6-C-B) As letras diferentes marcam os nomes/gerações.

(P11-C-A) A dureza da vida fez da Maria uma mulher endurecida.

(P11-C-A) Esse final com os nomes das mulheres que vieram antes dela, escritos no caderno, é muito forte!

De acordo com a memória discursiva de cada um, temos um objeto e, a partir do juízo que fazemos, temos um olhar e então percebemos que a leitura que construímos não está nem no objeto em si, nem em nosso olhar, mas em nossa vivência sobre/da situação discursiva.

(P9-C-A) Achei a voz dela mais emocionada tbm AD.

(P9-C-A) Começou com mais detalhes.

(P7-C-A) Ela está falando mais sobre o contexto da pobreza.

(P9-C-A) Mais detalhado esse final do caderno tbm AD.

(P9-C-B) Ela não falou ,mãe tbm, só que era uma mulher mais velha.

(P14-C-A) Tem uma parte que antes dela chamar atenção da Lurdes, a descrição fala que ela tinha um “olhar distante”, e achei um pouco abstrato.

(P13-C-A) Após o gesto de arrumar os cabelos, a audiodescritora não fala da expressão feliz no rosto dela.

As observações contidas nessas falas reforçam que as descrições das audiodescritoras refletem e refratam seus perfis individuais, sociais, culturais, artísticos, delineados pela “afiada tesoura das palavras” (BRAIT; AMORIM, 2020, p.5). Para Volóchinov (2017, p. 195-196), “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso.”

A audiodescrição funciona para além do movimento parafrástico que permite a produção de sentido sob o efeito da refração, da valoração determinada pelos signos, pelas palavras utilizadas. Vejamos as percepções dos participantes sobre as propostas de audiodescrição do curta:

(P14-C-A) Eu sinto que a imagem explica muito sem precisar de palavras, porém só descrever a imagem sem contextualizar pode ser difícil para pessoas que não estão de fato vendo o que está acontecendo.

(P11-C-A) A audiodescrição sempre amplia minha percepção, mesmo com pouco diálogo entre eles, há uma riqueza de detalhes na descrição.

(P6-C-A) A audiodescrição ressignificou o curta.

(P7-C-A) sem a audiodescrição a nossa percepção é bem mais limitada.

(P11-C-A) com certeza, a audiodescrição é um recurso que favorece a nossa percepção também.

Percebe-se que a riqueza dos comentários dos participantes mostra a importância do trabalho de audiodescrição. Portanto, os efeitos da textualização por meio dos signos verbais ficam bem evidentes nos comentários acima.

(P13-C-A) realça a incompletude do trabalho do audiodescritor devido ao fato de que qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. Isso porque a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta e que, no processo de trabalho linguístico, a significação é formada como se estivesse no limite de pelo menos duas línguas.

(P13-C-A) Percebi que a audiodescrição fica mais agradável quando tem uma narrativa mais suave e como se fosse a contação de uma história e não algo mecânico, sem “alma”, mas sem interferir na interpretação.

Não podemos deixar de mencionar a importância dos modos de narrar que, na audiodescrição são essenciais na construção do significado e na elaboração de uma obra (NAVES *et al.*, 2016). Porém, quando colocada junto à obra, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela. Dessa forma, consideramos que as duas audiodescrições tiveram grande relevância na ressignificação da obra como um todo.

Os comentários ratificam que a integração das dimensões envolvidas na constituição dos sentidos de um texto demanda a participação ativa do leitor/intérprete e o agenciamento de seus horizontes socioculturais, sendo necessário que ele acione seus conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais, mas também seus valores, para compreender a relação entre as imagens dinâmicas e o contexto, assim como seus potenciais desdobramentos ideológicos.

4.4 Percepções sobre a leitura: a diversidade textual em análise

O questionário aplicado durante a nona oficina revelou-se um instrumento com vastas oportunidades para capturar os processos de desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à leitura de textos imagéticos, ao se (re)configurar na passagem do texto visual para o verbal em diferentes contextos sociais. Com o objetivo de compreender as percepções dos participantes em relação aos movimentos interpretativos e analíticos experimentados durante as oficinas, foram apresentadas seis perguntas.

As respostas à primeira pergunta, “O que é leitura para você?”, já permitem observar visões diversas de leitura: “(P1-Q1³⁴) É uma forma de me inteirar sobre algum assunto através de um texto”; “(P2-Q1) Ler é participar do mundo. Ao ler o outro, o texto escrito, ilustrado, narrado, declamado, eu viajo para dentro de mim e me descubro, me reconheço, me realizo”; “(P3-Q1) Interagir com a imagem, seja desenho ou escrita”; “(P4-Q1) É uma janela de acesso ao mundo”.

É notável observar que as concepções de leitura são moldadas pela relação estabelecida entre o leitor e o mundo, assim como com o próprio “eu”. Ler é uma forma de se envolver, participar, reconhecer e realizar a si mesmo, é uma forma de interação.

³⁴ Para melhor compreensão do exame dos dados, cada questão do questionário recebeu uma numeração: (P1-Q1) – Participante 1, Questão 1, e assim por diante. As respostas foram transcritas na íntegra, mantendo a grafia original.

Metaforicamente, ler é como viajar e pode ser uma "janela" que nos permite acessar o mundo. Essas percepções positivas de leitura são construídas tanto pelo prisma da interação quanto pelo viés do prazer e de uma amplitude de possibilidades.

Algumas das visões de leitura compartilhadas pelos participantes se assemelham às reflexões de Paulo Freire sobre as funções da leitura em nossa sociedade. O educador e pensador brasileiro propõe uma reflexão que vai além da leitura da palavra, buscando estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, a leitura da realidade. Ele lembra que "A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito." (FREIRE, 2021, p. 29).

Quanto à segunda questão, "O que lemos nas imagens?", percebe-se um olhar acurado para determinados aspectos: "(P4-Q2) Formas, cores, perspectivas, objetos, animais, plantas, pessoas; "(P7-Q2) Gestos, cores, características físicas, ambiente [...]; "(P9-Q2) Formas, cores, perspectivas, objetos, animais, plantas, pessoas".

Para esses participantes, a leitura dos textos imagéticos concentra-se nas particularidades que falam aos sentidos, produzindo impressões relacionadas à forma como algo se apresenta à percepção. Nessa perspectiva, ler é captar cores, linhas, volume, dimensão, textura, forma e *design*, mas também compreender os pontos de vista de quem está lendo (perspectivas). As formas, linhas, figuras, composição, movimento, volume e proporção são aspectos sensoriais que permitem a associação de ideias, a evocação de similaridades e o estabelecimento de relações metafóricas.

Além disso, quando se trata do conceito de leitura de imagens, destaca-se a resposta de (P5-Q2): "As imagens podem complementar ou ilustrar um texto, podem transmitir todas as informações sem a necessidade de um texto para acompanhar. Isso depende do objetivo que se deseja alcançar ao utilizar aquela imagem." Essa compreensão do participante se aproxima do conceito de complementaridade desenvolvido por Santaella (2012, p. 119):

A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto. A relação texto-imagem se encontra aí entre a redundância e a informatividade. Trata-se da equivalência entre texto e imagem, que costuma ser descrita como determinação recíproca. (SANTAELLA, 2012, p. 119).

Essa complementaridade entre palavra e imagem pode ser claramente percebida na interação, pois elas se integram como signos de modo a possibilitar a significação.

A dimensão semântica da imagem também é enfatizada em outras respostas dos participantes, como por exemplo: "(P2-Q2) Nas imagens, lemos o que elas representam, qual mensagem os elementos querem transmitir"; "(P5-Q2) Aquilo que reconhecemos; a representação de algo; os 'significados' que elas trazem"; "(P6-Q2) As mensagens que desejam transmitir através de uma representação gráfica".

No entanto, é importante ressaltar que, nas respostas de (P2-Q2) e (P6-Q2), as descrições ficaram limitadas à ideia de texto imagético como algo fechado em si mesmo, sem considerar sua possibilidade de significar. Nenhum signo pode ser compreendido de forma isolada. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (um quadro, uma música, um rito) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Os "signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101).

No discurso de (P5-Q2), emerge um questionamento sobre a relação entre imagem e significado, que pode ser lida na observação de que a imagem não tem sentido por si só, mas depende do contexto em que é utilizada. Para haver significado, é necessário integrar a imagem, o gênero, o contexto de produção, os interlocutores esperados, as finalidades, entre outros elementos. É importante lembrar que o sentido de uma palavra é completamente determinado pelo seu contexto. Conforme Volóchinov (2017, p. 195-196), "na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso".

Utilizando o quadro de capacidades leitoras de Rojo (2009), apresentamos a terceira pergunta: "Quais capacidades leitoras você pressupõe que desenvolveu após a formação em audiodescrição? Marque as alternativas possíveis." No Gráfico 6, são apresentados os dados a serem analisados.

Gráfico 6 – Capacidades leitoras

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

[Audiodescrição: Gráfico de barras em azul demonstrando as Capacidades Leitoras de Rojo 2009 com os seguintes itens: Definição de finalidade e metas 33,33%; Recuperação do contexto de produção 66,67%; Elaboração de apreciação a valores éticos e políticos 66,67%; Localização de informações 100%; Produção de inferências 33,33%; Ativação conhecimentos prévios 100%; checagem de hipóteses 66,7%; Produção de inferências globais 33,33% e Comparação de informações 100%.]

Com base nos dados do gráfico, foram majoritariamente apontadas as capacidades de localizar informações, compará-las e de ativar conhecimentos prévios (100%). Isso demonstra a necessidade de um trabalho com práticas de leitura que vá além da visão restrita à superfície linguística, buscando compreendê-la como um processo de interação entre a dimensão linguística e as experiências sociais e cotidianas do leitor, tornando-o um participante crítico do mundo.

Além disso, com 66,7%, destacam-se a recuperação do contexto de produção, a elaboração de apreciação de valores éticos e políticos e a checagem de hipóteses. A designação dessas capacidades ressalta a importância do contexto na construção da referenciação do texto, conforme apontado por Lopes (2005). Isso implica que as palavras não existem isoladamente no texto, mas desempenham um papel fundamental na construção de significados, em conjunto com as dimensões pragmáticas, enunciativas e discursivas, com o objetivo de alcançar os sentidos construídos. Nessa perspectiva, buscamos fazer uma distinção entre significado, referência atribuída às palavras de acordo com o dicionário, e sentido, que envolve a ação e interpretação do sujeito.

Levando em conta as capacidades de definir metas de leitura e produzir inferências nos níveis micro e macro (ROJO, 2009), somente 33% dos sujeitos

participantes marcaram essas opções. Esses resultados sugerem a necessidade de investir na formação de educadores que serão responsáveis por desenvolver habilidades de leitura nos alunos. Em face do exposto, é essencial que as práticas pedagógicas promovam a reflexão sobre a compreensão da leitura como resultado da qualidade das inferências feitas, uma vez que os textos apresentam informações explícitas e implícitas, exigindo a ação do leitor para preencher as lacunas, fazer conexões entre as informações explícitas e seus conhecimentos prévios, de modo a possibilitar a geração de sentidos, seja por meio de imagens ou por meio delas. Essas estratégias podem ser trabalhadas com os futuros profissionais (licenciados ou não) para permitir que as pessoas que dependem do trabalho de audiodescrição possam participar efetivamente das práticas sociais de uso de textos multimodais. Esse processo inferencial ocorre de forma dinâmica, exigindo que o leitor reorganize constantemente as informações para compreender o que está lendo. As informações inferidas não se mostram explicitamente no texto, mas só podem ser acessadas por meio dele.

Na quarta questão, “Saberia dizer quais são as suas estratégias de leitura de imagens? São as mesmas para a leitura de textos acadêmicos?”, os participantes responderam, de forma unânime, que demandam estratégias distintas. Consideremos algumas respostas: “(P2-Q4) Não são as mesmas, a leitura de imagens complementa a leitura dos textos”; “(P5-Q4) Na imagem as estratégias não são as mesmas”; “(P9-Q4) Não são as mesmas estratégias para ler textos acadêmicos. Acho que primeiro procuro legendas ou textos que podem ajudar a entender o que a imagem representa. Caso não tenha, tento interpretar da minha maneira mesmo”; “(P11-Q4) A leitura de imagens requer estratégias diferentes da leitura de textos acadêmicos, na minha opinião”.

As práticas sociais que envolvem o uso de textos multimodais, dependendo das esferas de circulação, implicam trajetórias de leitura que têm efeitos sobre a ênfase em determinados elementos que organizam a ação de linguagem. Entre esses elementos estão o conhecimento sobre o funcionamento do gênero do discurso, os interlocutores previstos e os objetivos a serem alcançados. Essa soma de condições está relacionada à heterogeneidade dos textos e exige processos de construção de significados diferenciados.

Ao ler gêneros que circulam em esferas escolares e acadêmicas, é importante reconhecer e compreender as escolhas ideológicas ou políticas do interlocutor. Essa

habilidade não é completamente diferente da leitura de imagens. Ao observar uma imagem, é crucial associá-la aos propósitos e finalidades do locutor. Uma imagem possibilita uma amplitude de sentidos e não pode ser interpretada independentemente do contexto, do suporte ou da mídia utilizada (impressa ou eletrônica). Da mesma forma, um texto acadêmico ou didático pode utilizar recursos visuais, como gráficos, fotografias ou reproduções de documentos, que dialogam com o tema/objeto de estudo e com o campo disciplinar. Em qualquer caso, o processo de construção de sentidos de um texto dependerá desses elementos pragmáticos e enunciativos, os quais, por sua vez, influenciarão a ativação de diferentes estratégias de leitura.

Vamos retomar aqui as premissas de Rojo (2009) sobre a leitura. De acordo com a autora, a leitura envolve a articulação de diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como imagens (estáticas e em movimento), fala e música. Sob esse ângulo, considerando as mudanças sociais e tecnológicas atuais, as formas de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos se ampliam e se diversificam, assim como as maneiras de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas apresenta desafios para os leitores e para todos aqueles que trabalham com textos, especialmente no contexto educacional.

Na quinta questão, “Você já esteve numa situação em que achou que tinha entendido uma imagem e depois se deu conta de que não era bem aquilo? Você acha que a audiodescrição facilita o entendimento?”, o objetivo era compreender os efeitos das práticas leitoras tanto para quem participa quanto para quem realiza a audiodescrição. Examinemos algumas passagens que nos possibilitam apreender o processo de leitura, a partir das práticas com audiodescrição: “(P3-Q5) Acho sim que a audiodescrição facilita o entendimento, levando em consideração que são diferentes pontos de vista e você pode acabar reparando outra coisa que não viu, a partir da leitura do outro”; “(P14-Q5) Estou aqui pensando... se as pessoas que não utilizam da audiodescrição para ‘enxergar’ nas entrelinhas apresentam muitas vezes dificuldades na compreensão, imaginemos as pessoas que necessitam delas e as recebem da maneira mais ‘literal’ possível”; “(P16-Q5) Inúmeras vezes já vivenciei isso e continuo sempre vivenciando essa situação, preciso ler inúmeras vezes para entender cada vez mais até chegar ao objetivo que o texto propõe. Assim como a audiodescrição, que com a descrição dos detalhes encontrados na imagem ou vídeo, percebemos características que não havíamos percebido antes.”

Os enunciados acima apontam para percepções usuais que surgem após o trabalho com as práticas de audiodescrição. A partir das experiências de leitura vivenciadas coletivamente nas oficinas, percebemos a diversidade de caminhos de leitura apontados pelos participantes. Nos diálogos com os colegas e nas atividades de leitura de gêneros multimodais, como cartazes, cartuns, infográficos, mapas, memes e posts de Instagram, ressaltavam-se os processos de construção de sentidos a partir da interação com o outro, como se confirma na resposta de “P3-Q5: levando em consideração que são diferentes pontos de vista e você pode acabar reparando outra coisa que não viu, a partir da leitura do outro.”

Durante as atividades de leitura por meio da audiodescrição, os participantes expressaram surpresa ao descobrir leituras possíveis nos textos multimodais, como se manifesta na passagem de “P16-Q5: com a descrição dos detalhes encontrados na imagem ou vídeo, percebemos características que não havíamos percebido antes.” Essa fala de P16 nos remete a Bakhtin (2011), ao ressaltar que é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. Além disso, em situações de letramento, seja no ambiente escolar ou nas interações cotidianas em que fazemos uso social de textos verbais e não verbais, a compreensão compartilhada por meio da audiodescrição nos leva não apenas a interagir com os outros, mas também a nos constituirmos na relação com o outro. Nesse movimento, também nos transformamos a partir do outro, e é isso que impulsiona a língua, como nos lembra Volóchinov (2017, p. 101, grifos do autor): “Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significativo que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra, como um fenômeno obrigatoriamente concomitante.”

Nos comentários do *chat*, em particular nos encontros finais da oficina, foi observado um maior engajamento dos participantes diante da desafiadora tarefa de ler *com* e *para* o outro e do fundamental investimento na formação do profissional docente para assumir esse compromisso com o desenvolvimento da compreensão leitora dos futuros alunos. Essa percepção de trabalho desenvolvido com o outro encontra-se em “(P4-C) Eu sempre aprendo com a percepção do outro é interessante ver que cada um vê de um jeito e assim a gente aprende muito mais”; “(P5-C) Eu aprendi melhor que comunicação não é o que eu falo, mas o que o outro entende.”

Em seu livro *“Pedagogia do oprimido”* (1978), Paulo Freire destaca a importância de procurarmos entender a realidade do outro como ponto de partida para definir e empreender ações que possibilitem uma verdadeira percepção da realidade

na qual estão inseridos. Ao adotarmos uma postura ativa e responsiva em relação ao outro, conforme mencionado por Bakhtin (2011, p. 291), somos capazes de compreender melhor suas necessidades, sua forma de conceber o mundo, as pessoas, as coisas, os eventos e as relações estabelecidas, principalmente no contexto educacional. À medida que os futuros educadores ampliam seu entendimento, enriquecendo sua visão de mundo com novos significados, sua percepção se torna mais inclusiva e, por consequência, eles se tornam mais empáticos.

Em algumas respostas à última pergunta proposta (“Você saberia dizer que atividades de leitura poderiam contribuir para formar leitores confiantes e críticos em sua área profissional e acadêmica?”), é possível apreender uma preocupação com ações didáticas significativas e próximas das práticas sociais cotidianas. Os participantes enfatizam a importância de um trabalho de leitura que abranja a diversidade e a multiplicidade de textos que circulam na sociedade. Também a dinamicidade dos modos de enunciação, a depender dos contextos de produção, foi destacada por alguns dos sujeitos participantes, como expresso por: “(P2-Q6) Acho que todas as leituras cooperam para a formação de um profissional. Leitura de notícias, política, artigos acadêmicos são essenciais, mas livros de diversos gêneros, histórias em quadrinhos, fotografia, pinturas e artes no geral podem acrescentar na criatividade, vocabulário e cultura, que também são importantes para os profissionais”; “(P5-Q6) Contação de histórias, mediação de leitura, roda de leitura, leitura comentada.”

Entre outras justificativas citadas pelos participantes da pesquisa, destaca-se o fato de que a leitura de diversos gêneros discursivos favorece as ações inclusivas, especialmente em atividades didático-pedagógicas que utilizam audiodescrição. A diversidade de gêneros presentes nas interações humanas também foi tema de reflexão nas oficinas, o que corrobora a posição de Kleiman (2008, p. 508) sobre a importância do estudo dos gêneros não como modelos didáticos desvinculados das práticas, tendo em vista que “é a necessidade de agir que determina o gênero a ser mobilizado”.

4.5 Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva

No terceiro encontro foi apresentado o tema “Inclusão: o que é deficiência, leis e educação inclusiva”. Por ser de natureza teórica, valemo-nos da plataforma de aprendizado *Kahoot*, que se baseia em jogos para corroborar o conteúdo e, para finalizar, propusemos o Questionário 2 por meio do *Google Forms* (ver Apêndice 3), cujo intuito foi identificar percepções sobre a formação docente inicial recebida para promover a inclusão de alunos de modo a coletar sugestões para aprimorá-la.

Desse questionário tivemos seis respostas dos participantes das três ofertas. As perguntas feitas foram as seguintes:

1. *Qual é o seu curso e período?*
2. *Você já cursou alguma disciplina que trabalha conteúdos referentes à inclusão?
Se sim, qual?*
3. *Você acha que, independente do curso, as disciplinas com temas sobre a inclusão contribuem de alguma forma para sua formação acadêmica e profissional? Se sim, como?*
4. *Avalie a formação recebida até o momento sobre a inclusão.*
5. *Quais são suas sugestões para aprimorar a formação do professor para inclusão de todos os alunos?*

A primeira questão foi realizada para conhecer melhor a situação acadêmica dos participantes, inclusive para verificar em qual período estariam previstas disciplinas que tratassem de inclusão. Dos seis respondentes, cinco cursavam Letras e um, Psicologia; todos estavam matriculados no quarto período em diante.

Sobre a segunda questão, quatro respondentes informaram que nunca cursaram nenhuma disciplina que trabalha conteúdos referentes à inclusão, um participante informou que estudou Libras e outro informou que frequentou Educação para a Diversidade e Libras. Verifica-se que ambas as disciplinas são optativas e não obrigatórias no currículo do curso de Letras na instituição.

Nas respostas à terceira questão, todos os participantes afirmaram que as disciplinas com temas sobre inclusão contribuem de alguma forma para a formação acadêmica e profissional:

(P13-Q3) Sim, ajuda para que minhas atitudes sejam de inclusão. Serei professora e preciso ver a todos como indivíduos e não apenas alunos.

(P14-Q3) Como futuro psicólogo, é muito importante entender como a inclusão é algo necessário para a humanidade.

(P16-Q3) Sim. Estudar sobre inclusão e diversidade nos ajuda a conhecer, quebrar paradigmas e combater o preconceito.

(P15-Q3) Sim! Ajuda muito no nosso crescimento e em deixar mais acessível a convivência.

(P12-Q3) Com certeza, pois disciplinas como essas formam profissionais mais capacitados e atentos à inclusão de pessoas com deficiência.

(P11-Q3) Sim, com certeza! A inclusão é uma experiência coletiva, todos ganhamos convivendo com a diversidade de pessoas, com o nosso diferente.

As respostas corroboram o que Rodrigues (2008) salienta, quando afirma que a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria ser feita levando-se em consideração a atuação inclusiva em cada disciplina da formação e seus conteúdos.

Na quarta questão, obtivemos: Completamente preparado(a): 0; Parcialmente preparado(a): 4; Muito pouco preparado(a): 2; e Nem um pouco preparado(a): 0. Observa-se que o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho. Pelas avaliações feitas, manifesta-se uma visão semelhante sobre as práticas inclusivas: dois participantes se sentem muito pouco preparados e quatro se sentem parcialmente preparados. Mais uma vez enfatizamos que, a despeito do que preconiza a legislação vigente em torno do tema da formação docente para a inclusão, na prática pouco se avançou no sentido de, efetivamente, preparar o professor para a atuação com a/na diversidade, condição que, majoritariamente, é obtida por meio de formação continuada, uma vez que a formação universitária não cobre essas necessidades.

Na quinta e última questão, em que solicitamos sugestões a fim de aprimorar a formação do professor para a inclusão de todos os alunos, tivemos cinco respostas:

(P15-Q5) Minha sugestão é ter um estudo à parte sobre as possíveis possibilidades de receber um aluno com alguma deficiência e como preparar atividades inclusivas para todos. Sempre houve uma exclusão nas escolas em que estudei.

(P14-Q5) Cursos de inclusão mais específicos como este da audiodescrição.

(P11-Q5) Perguntar e conversar com os alunos que precisam de inclusão para saber suas maiores demandas.

(P13-Q5) Trabalhar o assunto de forma mais aprofundada.

(P12-Q5) Incluir disciplinas que capacitem os professores para lidar com os alunos com deficiência em todos os cursos de licenciatura.

Os docentes em formação reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, como mostram (P15-Q5) e (P11-Q5) relativamente a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprenderem de maneira fragmentada e instrucional. Conforme (P14-Q5), entende-se a formação como um curso de extensão com terminalidade em um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. A respeito desse ponto de vista, Mantoan considera: “De um lado é importante continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode deixar de cuidar da realização dessa formação.” (MANTOAN, 2015, p. 80).

P12-Q5 também corrobora a afirmação de Mantoan (2015), para quem, além da formação em serviço nas escolas, os professores carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria ser ofertada no âmbito de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial, como mencionamos anteriormente.

Nessa medida, ponderamos que as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura deveriam contemplar orientações explícitas sobre práticas curriculares inclusivas, bem como dispor de oportunidades realmente significativas que possibilitem aos futuros professores vivenciar, planejar e implementar atividades pedagógicas com o objetivo de ampliar as capacidades para a ação e a reflexão tão necessárias ao futuro profissional da docência.

É importante que os licenciandos e os professores tenham acesso a uma formação que lhes permita refletir sobre a importância de obter informações referentes à deficiência visual de cada um de seus alunos (circunstâncias que ocasionaram a perda visual e grau de percepção visual) e a como eles se relacionam com tal comprometimento (CHERCHIARI, 2011).

4.6 Visão geral dos resultados

Concluimos o capítulo analítico da tese com o compromisso de discutir os resultados e resumir os principais achados da pesquisa.

Observamos que os sujeitos participantes demonstraram certo conhecimento sobre o recurso comunicacional da audiodescrição, mas reconheceram que ainda é algo muito pouco divulgado e experienciado. As falas que compõem o corpus possibilitam apontar que, mesmo quando notamos o uso da audiodescrição em situações sociais, não compreendemos seu funcionamento e, muito menos, sua utilidade. Pouquíssimos participantes manifestaram o interesse e a oportunidade de assistir a algum vídeo ou evento com audiodescrição; a maioria dos respondentes conheciam o público específico que se beneficia da audiodescrição, mas não compreendiam os benefícios que a audiodescrição pode trazer para outros tipos de deficiências e até mesmo para alunos sem deficiência; e, por fim, ficou evidente, nas respostas, a dificuldade dos alunos cegos e com baixa visão que não têm acesso aos materiais de aprendizagem, quando se trata de textos multimodais e imagens.

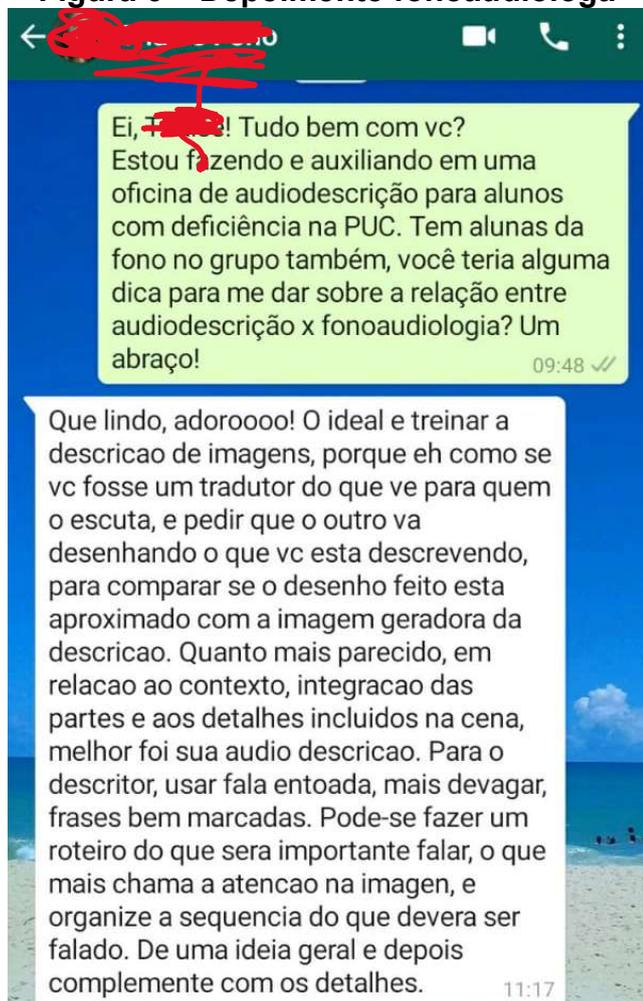
Nas atividades práticas de mediação com os gêneros fotografia, *post* de Instagram e de cartum, foi possível apreender os efeitos dos processos de capacitação para a audiodescrição, considerando que os diferentes gêneros discursivos se prestam a diferentes objetivos de leitura, e para cada um há estratégias mais específicas e recorrentes. Por exemplo, ler um meme, ou ler um cartum, ou ler um livro didático para estudar e aprender – cada um desses processos demanda procedimentos diversificados de construção de sentidos.

Analizamos duas práticas de audiodescrição de um curta-metragem, o que nos permitiu avaliar como os participantes criaram seus modos de significar de maneiras distintas e usaram diferentes combinações ao construir a referência, o diálogo, a estrutura, a situação e a intenção, em suas práticas de audiodescrição, a partir dos elementos propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Os resultados nos mostraram que os elementos do *design* cabem em todos os modos de significação e que, por conceberem a significação – tal como o audiodescritor tenta em sua descrição: possibilitar ao outro construir sentidos – eles atuam não sobre o outro, mas com o outro. Isso quer dizer que, nas trocas enunciativas entre sujeitos, o signo, tomado pelo audiodescritor, pode não somente refletir, mas também refratar os objetos do discurso.

É importante ressaltar que, durante os encontros, buscamos salientar o que a audiodescrição poderia alcançar em cada campo profissional de cada participante. Levamos mapas, gráficos e gêneros do campo de Ciências Naturais. Tivemos também

o depoimento da fonoaudióloga do filho de uma participante da oficina, sobre a importância da audiodescrição:

Figura 6 – Depoimento fonoaudióloga



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A resposta da fonoaudióloga reitera o que vínhamos sustentando ao longo das práticas com audiodescrição: a interação entre as dimensões que constituem os textos e as imagens que circulam socialmente, isto é, a ancoragem no contexto situacional, os sujeitos envolvidos (seus propósitos e suas finalidades), o tema e, especialmente, o gênero a ser mobilizado.

Empenhamo-nos em apresentar a utilização de gêneros discursivos que agenciam tanto imagens estáticas quanto imagens dinâmicas, o que repercute em mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e circular os textos na sociedade, uma vez que agenciam, como já dito, não apenas elementos linguísticos, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones, fazendo um comparativo com as práticas de audiodescrição.

Alicerçadas na perspectiva dos estudos dos Letramentos, que consideram o desenvolvimento das capacidades leitoras para a construção de sentidos e a sua relação com a audiodescrição em sala de aula, acreditamos que as oficinas proporcionaram aos participantes o (re)conhecimento de valores importantes inerentes ao fazer científico, especialmente das “dimensões escondidas” que orientam tais valores. Portanto, como espaço de troca, de construção de saberes e de articulação desses com as demandas da realidade do contexto acadêmico em que se inserem, as oficinas se afiguraram como espaço de democratização de saberes, possibilitando a ampliação das condições de socialização dos alunos (compreensão das próprias expectativas da comunidade acadêmica, dos seus modos de participação).

Dentre outras razões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, sobressai-se a de que a leitura de diferentes gêneros discursivos promove a ação inclusiva, principalmente na atividade didático-pedagógica por meio da audiodescrição.

Por fim, é necessário que os futuros docentes tenham acesso a uma formação que lhes permita refletir sobre a importância de obter informações referentes a cada um de seus alunos e a como esses alunos se relacionam com tal comprometimento, bem como reconheçam a relevância de políticas públicas para a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos multimodais, a princípio, era visto por alguns dos meus interlocutores acadêmicos como algo novo, devido à escassez de estudos sobre o objeto de pesquisa. Mesmo aceitando a veracidade implicada na crítica, resolvemos aceitar tal desafio, por acreditarmos na importância da prática da audiodescrição como atividade leitora para o desenvolvimento do trabalho docente e por testemunharmos a sua relevância na promoção do letramento na sala de aula.

Várias foram as dificuldades com as quais nos deparamos para a concretização do estudo, tanto as relacionadas ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, quanto as vinculadas à concretização da pesquisa em si, devido à pandemia do coronavírus.

Tínhamos como objetivo geral analisar uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos multimodais. Tais finalidades foram alcançadas e expressas no que chamamos de “Práticas de audiodescrição nas oficinas”, nas quais procuramos analisar quatro atividades práticas realizadas nas oficinas. Verificamos, portanto, que o paralelismo entre imagem e texto escrito e a incomensurabilidade entre modos de significado são a base da pedagogia dos multiletramentos, a qual reconhece que o uso de múltiplas formas de letramento contribui de maneiras diversas para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

No que se refere aos objetivos específicos, foi possível demonstrar o potencial das práticas de audiodescrição, em sala de aula, com vistas a alcançar o desenvolvimento de capacidades leitoras dos estudantes para interagir com outros sujeitos, em múltiplas práticas sociais de uso da linguagem.

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, que se concentram no objeto linguístico “nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011, p. 319), partimos do pressuposto de que as práticas de audiodescrição podem ter um impacto significativo no ensino e aprendizagem dos componentes curriculares (BRASIL, 2018), que necessariamente envolvem compreensão de leitura. Sob essa ótica, a linguagem é entendida como uma atividade de interação (BRONCKART, 1999), pois, além de

possibilitar as ações, revela as características essenciais do ser humano, especialmente nas situações em que se responde às demandas da sociedade, ou seja, quando se dialoga com ela.

Os resultados do estudo realizado evidenciam que a audiodescrição não é apenas um recurso de acessibilidade que deve ser oferecido aos alunos cegos ou com baixa visão por meio de uma técnica. A audiodescrição é uma prática de leitura que, na relação dialógica entre professores e alunos, promove o desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente e de agir, essenciais para a formação inclusiva dos estudantes.

Orientada pela dialógica da ação (FREIRE, 1978), a experiência vivida nos encontros da oficina corrobora a necessidade de investimento na formação dos docentes para a criação de uma agenda pedagógica que promova, de maneira igualitária, o acesso à construção de conhecimento de todos os alunos.

Dentro do escopo desta pesquisa, não estamos propondo que os futuros professores se tornem audiodescritores profissionais, pois esse não foi nosso foco. No entanto, é importante que eles conheçam a prática da audiodescrição e sejam capazes de utilizá-la em diálogo com os alunos, deficientes visuais ou não, a fim de proporcionar amplas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em variadas práticas sociais.

Ao longo do estudo desenvolvido, foi se tornando cada vez mais inequívoca a necessidade de investimento na profissionalização dos docentes para formar leitores por meio da prática de audiodescrição. Além de permitir que os estudantes – especialmente aqueles que mais a requerem – construam conhecimentos sobre os textos (em particular os multimodais), o processo interpretativo por meio da audiodescrição poderia contribuir para que os sujeitos fossem capazes de interagir socialmente. Entre outras conclusões do estudo apresentado, evidencia-se que, ao descrever, não se busca uma objetividade estável e uma identificação unívoca de sentido, tendo em vista que o processo de construção de sentidos é permeado pela subjetividade do sujeito, pelas crenças e pelos modos de ver o mundo, sempre e em contínua reconfiguração, a depender das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, bem como do diálogo com as palavras alheias, repletas de "ecos de outros enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 294). Ou seja, os movimentos de constituição dos sentidos se dão na relação de alteridade e na mobilidade e fluidez da língua.

Outro aspecto ressaltado foi a avaliação das duas hipóteses lançadas no início da pesquisa. Foi possível confirmar que a) a audiodescrição é uma prática leitora que desenvolve a capacidade de agir e refletir criticamente, essenciais na formação inclusiva; as palavras, em interação com a imagem constituem o significado, isto é, significam. Nesse sentido, a leitura, a produção de sentido e o processo de aprendizagem são reforçados quando se passa do modo visual para o oral e o escrito, o que, feito de maneira consciente, contribui para uma aprendizagem mais relevante; A prática da audiodescrição não só exige habilidades leitoras, mas também estimula o desenvolvimento dessas habilidades. Os audiodescritores estão constantemente expostos a diferentes formas de arte, linguagem e estilos de narrativa, o que os ajuda a expandir seu repertório literário e a aprimorar suas técnicas de leitura e interpretação. Eles precisam analisar criticamente as obras e compreender a intenção dos criadores, para então anunciar essas informações de maneira eficaz; b) o argumento mais frequente dos docentes em formação é de não estarem preparados (ou não terem sido) preparados para o trabalho de inclusão. Os professores, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão.

Vale acrescentar que essa pesquisa resultou em um curso de extensão chamado "Introdução à Audiodescrição em Sala de Aula", que está em sua terceira oferta pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, dos investimentos realizados sobre o objeto de pesquisa, um deles resultou na publicação, pela pesquisadora, da obra "Introdução à Audiodescrição em Sala de Aula", em 2021. Tanto o curso de extensão quanto o livro podem ser recursos valiosos para aqueles que desejam aprender mais sobre audiodescrição e sua aplicação no contexto educacional, contribuindo para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual.

Possivelmente, as contribuições dessa pesquisa servem de sugestão para outros pesquisadores a abrir caminho para explorar novas possibilidades de aprimoramento tanto na formação de professores quanto na área de audiodescrição. Com base nos resultados, os pesquisadores podem desenvolver abordagens inovadoras para melhorar a formação de professores. Isso pode incluir a criação de

programas de capacitação que enfatizem a importância da audiodescrição e forneçam aos professores as habilidades necessárias para incorporar a audiodescrição em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa pode orientar pesquisadores a adaptar a audiodescrição para diferentes contextos educacionais. Isso pode incluir a sua aplicação em disciplinas específicas, como por exemplo, ciências da natureza ou matemática, e a criação de recursos de audiodescrição voltados para alunos com necessidades educacionais especiais. Os pesquisadores podem explorar como a audiodescrição pode ser integrada de forma efetiva em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem.

Em resumo, a pesquisa pode ser um ponto de partida para inspirar motivar outros pesquisadores a explorar novas possibilidades e aprimorar tanto a formação de professores quanto a área de audiodescrição. Com a dedicação contínua à pesquisa e inovação, podemos esperar avanços significativos nessas áreas, beneficiando assim a educação inclusiva e a acessibilidade para todos os alunos.

Concluimos esta pesquisa fertilizando a semente plantada por Livia Motta de disseminar a formação dos docentes para se valerem das práticas de audiodescrição em sala de aula e participar diretamente da melhoria da pesquisa e da prática em audiodescrição no contexto educacional. Assim, acreditamos que ao fortalecer a formação dos docentes, estaremos contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e para uma educação que valorize a diversidade. Esperamos que os resultados dessa pesquisa incentivem a implementação de políticas e práticas que promovam a audiodescrição como parte integrante do currículo escolar, garantindo assim que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, M. F. *et al.* **Pesquisas teóricas e aplicadas em Audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016.

ALMEIDA, A. C. C. **Navegação em ambientes digitais**: práticas de letramento na EaD. Dissertação (Mestrado em Letras) –Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_AlmeidaAC_1.pdf. Acesso em: 27 jan. 23.

ALMEIDA, A. C. C.; MOREIRA, M. G. **Introdução à Audiodescrição em sala de aula**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021.

ALMEIDA, A. C. C. A; PINTO; F. H. M. B@KHTIN CONECTADO? Uma relação entre a teoria dos gêneros do discurso e os estudos sobre os multiletramentos. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre 2020**. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/16929/1125613277>. Acesso em: 24 dez. 2022.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, V. L. S.; ADERLDO, M. F. (org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (organização, tradução, posfácio e notas); notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, p. 11, p. 353-373, 2013.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem on-line**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BELMIRO, C. A. Letramento visual. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BENECKE, B. Audio-Description. **Meta**, Montréal, v. 49, n. 1, p. 78-80, abr. 2004. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BICALHO, D. C. Leitura. *In*: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE) – Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2017. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 8 set. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B.; AMORIM, M. Ver com palavras. **Delta: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 36, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360301>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2005. p. 265-273.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores** (Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN3342019.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 16 de out. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2RYMq1t>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/l9394>. Acesso em: 22 nov.2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3cwtwx9>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2S26UWR>. Acesso em: 10 jun. 20.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3i5tYys>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em: 27 abr. 20.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004** – Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm – Acesso em 27 abr. 20.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sóciodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras. 2008. p. 109-129.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BURNS, A. C. Renewing classroom practices through collaborative action research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (ed.). **Teacher-researchers in action**: International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), Faversham, Kent, 2015. p. 9-18, Disponível em: <http://resig.weebly.com/teacher-researchers-in-action.html>. Acesso em: 21 mar. 22.

BURNS, A. Doing action research in language teaching: a guide for practitioners. New York: Routledge, 2010.

CAMPBELL, F. K. InciPng Legal FicPons: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

CERCHIARI, C. M. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 133 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 2003.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers as they search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**, 42, p. 214-257, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C. V. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, ano 4, n. 3, v. 2. p. 5-20. 1995.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, 28, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, dez. 2009.

DUTRA, C. P. A.; DUTRA, M. C. Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. *In*: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (org.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos s práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTRICK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FERREIRA, F. A. D. **Da imagem à palavra: a audiodescrição para o cinema na construção de referentes**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-

graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In*: MOTTA, L. M. V.M.; ROMEU FILHO, P. (org.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GALVÃO, A. M. O. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)**. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GALVÃO, A. M. O. Leitura em voz alta. *In*: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE) – Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2017.

Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 8 set. 2017.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from “socially situated” to the work of the social. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola. 1).

GOODLEY, D. Dis/entangling critical disability studies. **Disability & Society**, v. 28, n. 5, p. 631-644. 2013.

GOMES, S. S. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIMAN, A. B. Introdução: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 22 nov. 2022.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 8, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 13 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418. Acesso em 14 fev. 2023.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LAGO, P. C. **Caricaturistas brasileiros**: 1836/2001. Rio de Janeiro: Marca d'água, 2001.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-55.

LOPES, M. A. P. T. "Adeus, Valentina!": da construção de contextos para a construção da referência. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 51-70, 2005. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13905>. Acesso em: 28 fev. 2021.

LOPES, M. A. P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. *In*: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 89-110.

MACHADO, I. P. R. **A parte invisível do olhar - audiodescrição no cinema**: a constituição das imagens por meio das palavras - uma possibilidade de educação

visual para a pessoa com deficiência visual no cinema. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MAGALHÃES, C. M.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. A neutralidade em audiodescrições de pinturas: um estudo de *corpora* do inglês e português baseado no sistema da valoração. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 279-298, 2018. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1169>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**, maio 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. O. E. **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procasto. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 67-83, 2010.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*: MARTINS, L. A. R. *et al.* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 17-26.

MASZEROWSKA, A.; MATAMALA, A.; ORERO, P. (ed.). **Audio description: New Perspectives Illustrated**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

MAYER, F. A. **A importância das coisas que não existem: a construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita**. Tese (Doutorado em Letras) –Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MAYER, F.; PINTO, J. (org.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. Curitiba: CRV, 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MIANES, F. L. A audiodescrição vai à sala de aula: do desconhecimento à uma formação docente inclusiva. *In*: **Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: PPGEDU, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495132445_ARQUIVO_AAUDIODESCRICAOVAIASALADEAULA.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MOTTA, L. M. M. V.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes, 2016.

NAVES, S. B. *et al.* (org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.

NOVAES, D. Q. **Audiodescrição em museus**: uma proposta de roteiro para a videoinstalação “ofícios do fio e do tecido. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88246>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NOVAIS, A. E. C. **Leitura nas interfaces gráficas de computador**: compreendendo a gramática das interfaces. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PIÑERO, D. M. C.; QUEIROZ, F. O.; DÍAZ, F. R. O sistema Braille. *In*: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (org.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Santos: [s. n.], 2003.

RAPINI, M. S.; CALIARI, T.; CHIARINI, T. **Geração de conhecimento e pesquisa na área de humanidades no Brasil no período recente**: o que indicadores tradicionais de CT&I mostram. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2020.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em: 1º mar. 2022.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da educação Especial**, v. 4, n. 2, jul.-out. 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÁ, El. D. Cegueira e baixa visão. *In*: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE**: contribuições para a prática pedagógica. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação/Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SANCHES, I. Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SBPC. **Nota pública da SBPC em defesa das Ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-se-manifesta-em-defesa-das-ciencias-humanas-e-sociais/>. Acesso em: 21 mar. 22.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. O. **O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada**: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVEIRA, D. M. M. **Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital**: uma proposta de parâmetros à luz da Gramática do Design Visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. Praxis educativa, vol. 15, e2016890, 2020

SOARES, M. **Letramento**: um tema e três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SONZA, A. P. *et al.* (org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de PNEs. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2020.

VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática**. Tese (Doutorado) – Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/Elton-Vergara-Nunes.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

W3C BRASIL. **Cartilha acessibilidade na Web [livro eletrônico]**: fascículo 1: Introdução. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. 1,53 Mb, PDF. Disponível em: <https://bit.ly/3cxbB4p>. Acesso em: 10 jun. 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

15/03/2023, 02:38

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 46663021.5.0000.5137

Título do Projeto: #PraCegoVer: a descrição de imagens como desenvolvimento da capacidade leitora na formação docente

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investigará a importância da formação docente em audiodescrição para que os alunos com deficiência visual, e outros que necessitam deste recurso, tenham oportunidades de acesso aos sentidos produzidos pelos textos multissemióticos.

Você foi selecionado(a) porque é aluno(a) da Oficina: Noções de Audiodescrição na Escola". A sua contribuição nesse estudo consiste na participação de uma oficina com carga horária de 20 horas, na modalidade virtual, na qual serão gravados registros em áudio e vídeo para posterior análise. Como possíveis riscos, você pode sentir desconforto ou constrangimento em participar das atividades, o que será minimizado pela pesquisadora, que estará disponível para lhe prestar assistência ou esclarecer-lhe dúvidas sempre que necessário.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para disseminar a necessidade de criar práticas pedagógicas que garantam aos alunos deficientes visuais o acesso ao ensino em igualdade de condições e contribuir diretamente com a melhoria da pesquisa e da prática em audiodescrição na escola.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Ana Carolina Correia Almeida, rua Marcelo Bernucci Sydney, 26

15/03/2023, 02:38

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Belo Horizonte – MG, telefone: (31) 98239-2347.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Eu, Ana Carolina Correia Almeida, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

O presente termo será assinado virtualmente e você receberá uma cópia em seu e-mail.

***Obrigatório**

1. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. Nome completo do participante. *

2. *

Marcar apenas uma oval.

- autorizo gravação em áudio e vídeo.
 não autorizo gravação em áudio e vídeo.

3. Belo Horizonte *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Formulário de inscrição



NOÇÕES DE AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA

Apresentação dos conceitos básicos da audiodescrição. Audiodescrição para diferentes públicos e suas aplicações na escola. Panorama das políticas para as pessoas com deficiência no Brasil com abordagem nas leis de acessibilidade. Principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, com enfoque nas especificidades da descrição de vários tipos de imagens no material didático e nas atividades em sala de aula. Audiodescrição como atividade de mediação em eventos escolares e atividades extracurriculares.

Às terças-feiras - 19h10 – 20h10, pelo Teams.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome completo do(a) aluno(a) da PUC Minas *

Texto de resposta curta

Curso em que está matriculado (PUC Minas): *

Texto de resposta curta

Número de Matrícula (Obrigatório ser aluno PUC Minas) *

Texto de resposta curta

Telefone: *

Texto de resposta curta

APÊNDICE C – Cartazes de divulgação das ofertas


PUC Minas
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

NOÇÕES DE AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA

COM
Ana Carolina C. Almeida

Quintas-feiras das 10h às 11h
Início: 03 de setembro

- Apresentação dos conceitos básicos da audiodescrição.
- Audiodescrição para diferentes públicos e suas aplicações na escola.
- Panorama das políticas para as pessoas com deficiência no Brasil com abordagem nas leis de acessibilidade.
- Principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, com enfoque no material didático e nas atividades em sala de aula.
- Audiodescrição como atividade de mediação em eventos escolares e atividades extracurriculares.

Inscrições: <https://forms.gle/pgEsBYVfZa3yv716>

**CERTIFICADOS PARA AQUELES QUE OBTIVEREM
80% DE APROVEITAMENTO**


PUC Minas
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

OFICINA NOÇÕES DE AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA

Ana Carolina C. Almeida
Roberta Colen

QUINTAS-FEIRAS DAS 19H10 ÀS 20H10
INÍCIO: 18 DE MARÇO
CARGA HORÁRIA: 20 HORAS

- Apresentação dos conceitos básicos da audiodescrição.
- Audiodescrição para diferentes públicos e suas aplicações na escola.
- Panorama das políticas para as pessoas com deficiência no Brasil com abordagem nas leis de acessibilidade.
- Principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, com enfoque no material didático e nas atividades em sala de aula.
- Audiodescrição como atividade de mediação em eventos escolares e atividades extracurriculares.

Inscrições: forms.gle/4nRqmF1BE4V1W3jW8

CERTIFICADOS PARA AQUELES QUE OBTIVEREM 75% DE APROVEITAMENTO


PUC Minas
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

OFICINA: NOÇÕES DE AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA

Ana Carolina C. Almeida
Roberta Colen Linhares

Terças-feiras das 19h10 às 20h10
Início: 14 de setembro
Carga horária: 20 horas

- Apresentação dos conceitos básicos da audiodescrição.
- Audiodescrição para diferentes públicos e suas aplicações na escola.
- Panorama das políticas para as pessoas com deficiência no Brasil com abordagem nas leis de acessibilidade.
- Principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, com enfoque no material didático e nas atividades em sala de aula.

Inscrições: <https://linktr.ee/oficinasletras>

CERTIFICADOS PARA AQUELES QUE OBTIVEREM 75% DE APROVEITAMENTO

APÊNDICE D – Questionário diagnóstico 1

15/03/2023, 02:36

Audiodescrição na Escola

Audiodescrição na Escola

Para refletir:

1. 1- O que você sabe sobre audiodescrição?

2. 2- Você já assistiu a algum produto audiovisual ou espetáculo com audiodescrição?

3. 3- Quem são as pessoas que podem se beneficiar com o recurso da audiodescrição?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – Questionário 2

Após nossas discussões, reflita:

***Obrigatório**

1. 1. O que é leitura para você? *

2. 2. O que lemos nas imagens? *

3. 3. Quais capacidades leitoras (ROJO, 2009) você pressupõe que desenvolveu após a formação em audiodescrição? Marque as alternativas possíveis. *

Marque todas que se aplicam.

- Comparação de informações
- Produção de inferências globais
- Checagem de hipóteses
- Ativação conhecimentos prévios
- Produção de inferências
- Localização de informações
- Elaboração de apreciações a valores éticos e políticos
- Recuperação do contexto de produção
- Definição de finalidades e metas

15/03/2023, 02:40

Atividade Final

4. 4. Saber dizer quais são as suas estratégias de leitura de imagens? São as mesmas para a leitura de textos acadêmicos? *

5. 5. Você já esteve numa situação em que achou que tinha entendido uma imagem e depois se deu conta de que não era bem aquilo? Você acha que a audiodescrição facilita o entendimento? *

6. 6. Na escola, de que forma a audiodescrição amplia possibilidades de construção de sentidos? *

7. 7. Você teria disponibilidade de participar de uma entrevista com a pesquisadora? (Duração de 10 minutos em momento oportuno). *

APÊNDICE F – Questionário 3

15/03/2023, 02:34

Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva

Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva

*Obrigatório

1. 1. Qual é o seu curso e período? *

2. 2. Você já cursou alguma disciplina que trabalha conteúdos referentes à inclusão? Se sim, qual? *

3. 3. Você acha que independente do curso as disciplinas com temas sobre a inclusão contribuem de alguma forma para sua formação acadêmica e profissional? Se sim, como? *

4. 4. Você se sente preparado(a) para lidar com as diferenças dos seus alunos e/ou futuros alunos? Você tem dúvidas ou dificuldades quanto a isso?

15/03/2023, 02:34

Percepções de futuros profissionais na prática inclusiva

5. 5. Avalie a formação recebida até o momento sobre a inclusão.

Marcar apenas uma oval.

- Completamente preparado(a)
- Parcialmente preparado(a)
- Muito pouco preparado(a)
- Nem um pouco preparado(a)

6. 6. Quais são suas sugestões para aprimorar a formação do professor para inclusão de todos os alunos?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários