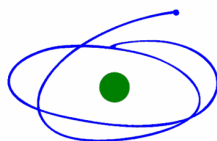




UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

PROPOSTA DE CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA
PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



C A P E S

FORTALEZA - CEARÁ

2018

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

PROPOSTA DE CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA
PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Georgia Tath Lima de.

PROPOSTA DE CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA
PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA [recurso
eletrônico] / Georgia Tath Lima de Oliveira. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 198 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza,
2018.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientação: Prof.ª Dra. Marisa Ferreira Aderaldo.

1. Educação Inclusiva. 2. Acessibilidade visual.
3. Alunos com deficiência visual. 4. Audiodescrição.
5. Cartilha de Audiodescrição. I. Título.

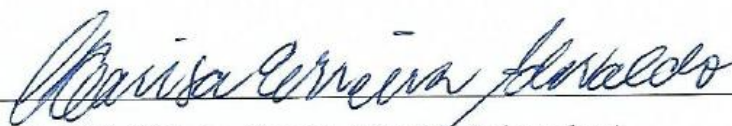
GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

PROPOSTA DE CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

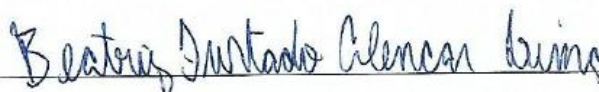
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 13 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo (orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Beatriz Furtado Alencar Lima
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À Izabel Soares, por todo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela força que Ele me deu para superar os momentos mais difíceis desta caminhada.

À minha mãe, por sua presença em minha vida.

À Bel, por sua companhia, seu apoio e torcida incondicionais em todos os momentos. Agradeço também por sua compreensão e paciência infinita.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo, por ter exigido o máximo e acreditado que eu iria conseguir completar esta etapa acadêmica, bem como por sua orientação tranquila, segura e extrema paciência.

Aos professores participantes da pesquisa, por tornarem possível a elaboração da *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica*.

Aos professores que amavelmente se dispuseram a compor a banca titular: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE), Prof.^a Dr.^a Beatriz Furtado Alencar (UFC) e Prof.^a Dr.^a Alexandra Frazão Seoane (UECE/suplente) e às professoras Dr.^a Catarina Farias (UECE) e Dr.^a Helenice Araújo Costa (UECE) pela atenta leitura na fase de Qualificação.

À minha tia Ana Vlândia Mourão, que me apresentou o universo da leitura e do curso de Letras.

Ao corpo docente do PosLA – especialmente aos professores Dr.^a Rozânia, Dr.^a Vera, Dr. Pedro, Dr.^a Helenice, Dr.^a Laura Tey, Dr.^a Cibele e Dr. Expedito –, pela disponibilidade em ajudar sempre que solicitados.

À Prof.^a Dr.^a (e amiga) Catarina Farias, por nossas conversas para além da pesquisa-ação.

A todos os amigos da turma 2017 de Mestrado do PosLA da UECE, cujas conversas e trocas de conhecimentos tornaram este processo bem mais leve e proveitoso.

Aos amigos que me ajudaram neste percurso acadêmico: Alexandra Seoane, Janaína Taillade, Lis Viviane, Kathleen Barros, Netto Sena, Alexssandro Pereira.

Ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, por defender o direito de todos os brasileiros ao ensino superior, o que me proporcionou o ingresso em uma universidade pública e de qualidade, tendo a oportunidade de ser bolsista da Graduação à Pós-Graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), entidade que apoiou e financiou integralmente a realização desta pesquisa.

RESUMO

Nesta pesquisa abordamos a questão da presença de alunos com deficiência visual, cegueira ou baixa visão na escola regular da Educação Básica (EB) e a necessária formação de professores para recebê-los de forma inclusiva, não bastando pensar em seu acesso à escola regular, mas em sua permanência nesse espaço, livre das barreiras atitudinais e de outras formas de impedimentos, em especial as barreiras comunicacionais, que se relacionam à ausência de acessibilidade visual na maior parte dos materiais didáticos. Atentos à questão do (des)preparo dos professores e da inadequação do entorno em que atuam, os formuladores das políticas públicas buscaram dar um direcionamento no sentido de que os sistemas de ensino devam organizar-se e adaptar-se para receber todos os alunos, sem exceção, independentemente de suas características. Entretanto, esses mesmos sistemas esbarram em uma limitação recorrente: a fragilidade na formação dos professores para atuar em uma perspectiva inclusiva. É dessa necessidade que surge a presente pesquisa, cujo objetivo foi colher de professores da EB insumos que pudessem conduzir-nos à elaboração de uma cartilha voltada a capacitá-los a exercer uma linguagem inclusivista, por meio da audiodescrição (AD), modalidade de tradução da informação visual ao modo verbal, cujos beneficiários são os alunos que são pessoas com deficiência visual (alunos que são PcDVs). Do ponto de vista teórico-metodológico, nos amparamos no modelo semiótico-social e multimodal de Aderaldo (2014) e nas recomendações de Motta (2016), que aborda o uso de AD em âmbito escolar, para desenvolvermos uma pesquisa-ação com foco na formação docente e na elaboração da *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica*. Com esta cartilha, objetivamos proporcionar ao nosso principal interlocutor, o(a) professor(a) da EB, um tipo de leitura e de reflexão descomplicada sobre AD, apresentando de maneira clara parâmetros e orientações para a análise de imagens, assim como propostas de roteiros de AD como referência para que esse(essa) professor(a) possa trabalhar com a tradução de imagens em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Acessibilidade visual. Alunos com deficiência visual. Audiodescrição. Cartilha de Audiodescrição.

ABSTRACT

The present research approaches the issue of the presence of students with visual impairment, blindness or low sight at the general Basic Education (BE) school and the required teacher training to receive them in an inclusive way, not being enough to think about your access to the regular school, but in its permanence in this space, free from attitudinal barriers and other forms of barring, especially the communication barriers, related to the absence of visual accessibility in most didactic materials. Concerned with the question of teachers' (lack of) capability and school environment inadequacy, public policy makers sought to give a direction in the sense that the education systems should be organized and adapted to receive all students, no exception, regardless of their characteristics. However, these systems run into a recurrent limitation: the fragility in the teachers training to act in an inclusive perspective. From this necessity arises the present research, whose objective was to collect from general BE teachers inputs that could lead us to the elaboration of a primer intended to enable them to exert an inclusive language, through Audio Description (AD), which is a modality of translation from visual to verbal, whose beneficiaries are visually impaired students. Our theoretical and methodological approach is based on social-semiotic and multimodal model of Aderaldo (2014) and on the recommendations of Motta (2016), who addresses the use of AD in educational context, to develop a research-action focused on teacher training and the elaboration of the *Primer of Didactic Audio Description for Basic Education Teachers*. With this primer we aim to provide our main interlocutor, the BE teacher, with a kind of uncomplicated reading and reflection on AD, presenting clearly parameters and guidelines for the analysis of images, as well as proposals of scripts of AD as reference so that this teacher can work with the translation of images in classroom.

Key-words: Inclusive Education. Visual Accessibility. Visually Impaired Students. Audio Description. Primer of Audio Description.

RESUMEN

En esta investigación abordamos la cuestión de la presencia de alumnos con discapacidad visual, ceguera o baja visión en la escuela regular de Enseñanza Básica (EB) y la necesaria formación de profesores para recibirlos de manera inclusiva, no bastando pensar en su acceso a la escuela regular, sino en su permanencia en ese espacio, libre de las barreras actitudinales y de otras formas de impedimentos, en especial las barreras comunicacionales, que se relacionan a la ausencia de accesibilidad visual en la mayoría de los materiales didácticos. Atentos a la cuestión de la falta de preparación de los profesores y de la ineptitud del entorno en que actúan, los formuladores de políticas públicas buscaron dar una dirección en el sentido de que los sistemas de enseñanza deban organizarse y adaptarse para recibir todos los alumnos, sin excepción, independientemente de sus características. Sin embargo, esos mismos sistemas tropiezan en una limitación recurrente: la fragilidad en la formación de profesores para actuar en una perspectiva inclusiva. Es de esa necesidad que surge la presente investigación, cuyo objetivo fue recoger de profesores de la EB insumos que pudieran conducirnos a la elaboración de una cartilla destinada a capacitarlos a ejercer un lenguaje inclusivo, por medio de la audiodescripción (AD), modalidad de traducción de la información visual al modo verbal, cuyos beneficiarios son los alumnos que son personas con discapacidad visual (alumnos que son PcDVs). Desde el punto de vista teórico-metodológico, nos amparamos en el modelo semiótico-social y multimodal de Aderaldo (2014) y en las recomendaciones de Motta (2016), que aborda el uso de AD en el ámbito escolar, para desarrollar una investigación-acción con foco en la formación docente y en la elaboración de la *Cartilla de Audiodescripción Didáctica para Profesores de la Enseñanza Básica*. Con esta cartilla, pretendemos proporcionar a nuestro principal interlocutor, el (la) profesor (a) de la EB, un tipo de lectura y de reflexión sin complicaciones sobre AD, presentando de manera clara parámetros y orientaciones para el análisis de imágenes, así como propuestas de guiones de AD como referencia para que ese (a) profesor (a) pueda trabajar con la traducción de imágenes en el aula de clase.

Palabras clave: Educación inclusiva. Accesibilidad visual. Alumnos con discapacidad visual. Audiodescripción. Cartilla de Audiodescripción.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Multiplano pedagógico.....	35
Figura 2 -	Interface do tocador <i>Mecdaisy</i>	38
Figura 3 -	Interface do tocador <i>DDReader+</i>	39
Figura 4 -	Cabeça pato-coelho de Jastrow.....	50
Figura 5 -	<i>The Region of Arnheim</i> , René Magritte (1962).....	51
Figura 6 -	<i>Ramparts</i> , Ben Nicholson (1968).....	57
Figura 7 -	Proposta de segmentação da imagem (ADERALDO, 2014).....	62
Figura 8 -	Pintor na estrada para Tarascon, Van Gogh (1888).....	65
Figura 9 -	Fotografia de Euclides da Cunha.....	75
Figura 10 -	Charge de Montanaro.....	75
Figura 11 -	Tirinha de Cianeto e Felicidade.....	76
Figura 12 -	HQ Turma da Mônica - Hora da história.....	77
Figura 13 -	Excerto do livro <i>Simplesmente Diferente!</i>	78
Figura 14 -	Infográfico sobre o ordenamento da pesquisa.....	82
Figura 15 -	Interface da rede social <i>Facebook</i> com o folder virtual de divulgação do curso.....	83
Figura 16 -	Interface do aplicativo <i>Whatsapp</i> com o folder virtual de divulgação do curso.....	84
Figura 17 -	Interface do formulário virtual de inscrição no curso.....	85
Figura 18 -	Interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso.....	87
Figura 19 -	Instrumento de Sondagem (Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016).....	88
Figura 20 -	Charge de André Gill (1878).....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo semiótico sistêmico-funcional de O’Toole (1995).....	59
Quadro 2 -	Perguntas de sensibilização pré-análise semiótica (ADERALDO, 2014).....	60
Quadro 3 -	Modelo semiótico de Aderaldo (2014).....	63
Quadro 4 -	Elementos orientadores para a descrição de imagens estáticas (MOTTA, 2016).....	71
Quadro 5 -	Orientações gerais para descrição de imagens estáticas em materiais didáticos (MOTTA, 2016).....	72
Quadro 6 -	Orientações gerais para a leitura de fotografias (MOTTA, 2016)....	74
Quadro 7 -	Ordem para a elaboração de AD de fotografias (MOTTA, 2016)....	74
Quadro 8 -	Organização do formulário de inscrição.....	85
Quadro 9 -	Perfil dos inscritos no curso.....	96
Quadro 10 -	Resultados do exercício descritivo pré-curso de formação docente.....	98
Quadro 11 -	Parâmetros utilizados pelos participantes para leitura e descrição da fotografia do exercício descritivo pré-curso de formação docente.....	99
Quadro 12 -	Resultados do exercício descritivo pós-curso de formação docente... 	101
Quadro 13 -	Parâmetros utilizados pelos participantes para leitura e descrição da fotografia do exercício descritivo pós-curso de formação docente.....	102
Quadro 14 -	Exercício reflexivo sobre exercício descritivo pré-curso de formação docente – Parâmetros utilizados.....	103
Quadro 15 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – Parâmetros utilizados.....	104
Quadro 16 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – Tempo utilizado.....	105
Quadro 17 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – Tempo utilizado.....	106
Quadro 18 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – Grau de dificuldade/facilidade.....	107
Quadro 19 -	Exercício reflexivo sobre exercício descritivo pós-curso de formação docente – Grau de dificuldade/facilidade.....	107
Quadro 20 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – a utilização de material de apoio que contivesse orientações facilitaria? Por quê?.....	109
Quadro 21 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – a utilização de material de apoio que contivesse orientações facilitaria? Por quê?.....	109
Quadro 22 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – que aspectos consideraram fundamentais para	

	orientar a leitura visual no exercício descritivo? Por quê?.....	110
Quadro 23 -	Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – que aspectos consideraram fundamentais para orientar a leitura visual no exercício descritivo? Por quê?.....	111
Quadro 24 -	Respostas dos participantes ao roteiro para elaboração da cartilha de AD.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Audiodescrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EI	Educação Inclusiva
ET	Estudos da Tradução
EUSTAT	<i>Empowering Users Through Assistive Technology</i>
FA	Ferramenta Assistiva
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LATAV	Laboratório de Tradução Audiovisual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEAD	(Grupo de Pesquisa em) Legendagem e Audiodescrição
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONCE	<i>Organización Nacional de Ciegos Españoles</i>
PAR01 (PAR02...)	Participante 01 (Participante 02...)
PcDV	Pessoa com Deficiência Visual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RNIB	<i>Royal National Institute of Blind People</i>
TA	Tecnologia Assistiva
TAV	Tradução Audiovisual
TAV-a/AD	Tradução Audiovisual acessível/AD
TD	Tecnologia Digital
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
SNPD	Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	24
2.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS.....	24
2.1.1	Os professores da Educação Básica e a perspectiva da Educação Inclusiva.....	27
2.1.2	O aluno com deficiência no ambiente escolar.....	29
2.1.3	A audiodescrição como Tecnologia Assistiva na educação.....	32
2.1.4	Livro acessível: exemplo de Tecnologia Assistiva (digital).....	36
2.1.5	Experiências docentes e ferramentas assistivas para inclusão de alunos que são PcDVs.....	41
2.2	SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO.....	46
2.2.1	Breve histórico da audiodescrição e os rumos das pesquisas.....	46
2.2.2	Audiodescrição: algumas perspectivas.....	48
2.2.2.1	A intersensorialidade na AD: propostas de De Coster e Mühleis (2007) e Holland (2009).....	49
2.2.2.2	O modelo sociossemiótico de Aderaldo (2014).....	57
2.2.2.3	A acessibilidade visual em âmbito escolar: as orientações de Motta (2016).....	66
3	METODOLOGIA.....	80
3.1	TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	80
3.2	ETAPAS DA PESQUISA.....	80
3.3	DA DIVULGAÇÃO, SELEÇÃO E INSCRIÇÃO DE PARTICIPANTES.....	82
3.4	DO INSTRUMENTO DE SONDAAGEM.....	89
3.5	UNIVERSO DE PESQUISA.....	89
3.6	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	90
3.7	O GÊNERO CARTILHA.....	90
3.8	O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM AD.....	91
3.8.1	Dos procedimentos metodológicos.....	92
4	RESULTADOS E ANÁLISES.....	96
4.1	SOBRE OS INSTRUMENTOS DE SONDAAGEM.....	98
4.1.1	Sobre o roteiro para elaboração da Cartilha de AD.....	112
4.2	CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	113
4.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTILHA.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICES.....	158
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE INSCRIÇÃO.....	159
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE SONDAAGEM.....	161
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE CARTILHA DE AD.....	163
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

(TCLE).....	164
APÊNDICE E – CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	165
ANEXOS.....	195
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS, GERADA VIA PLATAFORMA BRASIL.....	196
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP) DA UECE, GERADO VIA PLATAFORMA BRASIL.....	197

1 INTRODUÇÃO

“Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração...”.

(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 59).

“Os olhos são cegos. É preciso procurar com o coração” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 59). Este excerto pode muito bem nos dar uma ideia do que iremos abordar nesta dissertação, pois acreditamos que somente com o sentido do olhar não somos capazes de dar conta de enxergar todo o universo visual em que estamos inseridos. É necessário despertar todos os demais sentidos e colocar em comunhão a natural comunicação que esse conjunto multissensorial traz para nossa percepção.

Nesta pesquisa, abordamos a questão da presença de alunos que são pessoas com deficiência visual (alunos PcDVs), cegueira ou baixa visão, nas escolas de Educação Básica (EB) e a necessária formação de seus professores para recebê-los de forma inclusiva, pois não basta promover a entrada desses alunos, é necessário pensar, principalmente, em sua permanência nesse ambiente, buscando eliminar as barreiras atitudinais e outras formas de barreiras, a exemplo da falta de acessibilidade que caracteriza a maior parte dos materiais didáticos e paradidáticos.

Nossa reflexão contextualiza, social e historicamente, no Brasil, a Educação Especial (EE) e a Educação Inclusiva (EI), incluindo as respectivas leis que sustentam ambas as propostas e que, se não as tornam mutuamente excludentes, seguramente afloram suas diferenças.

Embora escola especial e escola inclusiva demonstrem proximidades, a diferença reside no conceito que subjaz a uma e outra. Para Almeida (2004, p. 1), a EE

[...] é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das **potencialidades** de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado (ALMEIDA, 2004, p. 1, grifo nosso).

A escola inclusiva, conforme as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL/MEC/SEESP, 2001), implica uma nova postura da escola comum, que propõe no Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de educadores e educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas espontâneas. A escola deve capacitar seus professores, assim como preparar-se, organizar-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades educativas especiais (NEE).

Basicamente, a diferença formal existe em que a EE almeja promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, embora segregando-as, e na EI o processo educativo deve ser entendido como um processo social atendendo a todos os alunos com e sem deficiência, aprendendo a conviver e a aprender, juntos. A esse processo coletivo Mantoan (2003) chamou de cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL/MEC/SEF, 1997) ressaltam o papel da escola como espaço de acolhimento da diversidade e convívio com as diferenças, assim como a necessidade de um corpo docente devidamente qualificado e especializado para atuar com as possíveis NEE dos alunos nas salas de aula comuns. Salientam ainda que o professor deverá ser um conhecedor sobre os diferentes temas que perpassam a EI, como cidadania, reconhecimento e valorização das diferenças mediante a eliminação de todas as formas de preconceito.

Ao mencionar Mittler (2000), Mantoan (2003, p. 14) comenta que os professores do ensino regular consideram-se incompetentes

[...] para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (MITTLER, 2000 *apud* MANTOAN, 2003, p. 14).

Atentos à questão do (des)preparo dos professores e da inadequação do entorno em que atuam, os formuladores das políticas públicas assentaram nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL/MEC/SEESP, 2001) o direcionamento necessário para que os sistemas de ensino possam organizar-se de modo a receber todos os alunos, independentemente de suas características. Entretanto, esbarram em uma limitação recorrente: a fragilidade na formação inicial de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Constatada a necessidade da inclusão por meio da integração de alunos, professores e colegas no ambiente escolar, emergem diversas questões relativas à formação e preparação dos docentes que irão atuar nesse ambiente que se pretende inclusivo. Entretanto, conforme aponta Marques (2011), os docentes, em seus respectivos cursos durante a formação superior, não são expostos ao universo da escola inclusiva e raramente recebem capacitação, sendo que para suprir a falta de disciplinas específicas, muitos decidem buscar apoio na ‘formação continuada’, com cursos complementares que os instrumentalize para atuar conforme o paradigma educacional inclusivo vigente e para acolher ‘inclusivamente’ os alunos com NEE, na escola regular.

A propósito de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, Mantoan (2003, p. 43) nos diz que:

[...] estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, **porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.** (MANTOAN, 2003, p. 43, grifo nosso).

Sem deixarmos de reconhecer os avanços na educação brasileira em relação à modalidade de EE, ao apontar no rumo da escola inclusiva, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (AGUIAR *et. al.*, 2014) destaca que (ainda) há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que tange à ampliação da oferta de matrículas para alunos com deficiência nas escolas regulares, à eliminação de barreiras físicas, procedimentais e atitudinais, que mencionamos anteriormente, e à superação do *déficit* na formação de professores para atuar na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

A constatação da distância entre a atual realidade da formação docente e o que se espera para o efetivo cumprimento do que preconizam os princípios do paradigma inclusivo de educação resultou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL/CNE/CP, 2002) em cursos de licenciatura de nível superior.

Essas diretrizes preveem, dentre outros aspectos, que os currículos das instituições de ensino superior (IES) devem estar organizados de tal modo que a formação para a atividade docente prepare o futuro professor para acolher e tratar da diversidade, assim como para inserir-se no debate contemporâneo mais amplo, contemplando, por exemplo, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (BRASIL/CNE/CP, 2002).

Dados do Censo Escolar realizado em 2016 apontam que o número de professores que atuam na EB no Brasil chega a, aproximadamente, 2,2 milhões (BRASIL/MEC/INEP, 2017). Desses profissionais, a quantidade que possui formação específica para atuar com EE na perspectiva da EI não chega a 200 mil, ou seja, de um total de quase 2,2 milhões, apenas 9,09% dos professores atuantes na EB possuem formação em alguma área específica da EE.

Os dados que apresentamos anteriormente ressaltam que, a despeito do que preconiza a legislação vigente em torno do tema sobre formação docente para a inclusão, na prática, pouco se avançou no sentido de, efetivamente, preparar o professor para a atuação

com e na diversidade, condição que, na maioria das vezes (‘só’) se obtém por meio de formação continuada, uma vez que a formação universitária não cobre essas necessidades.

Mais recentemente, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, determina que o poder público ‘tem o dever’ de fomentar iniciativas que promovam a acessibilidade em um âmbito social amplo e, em particular, na educação (BRASIL, 2015). Do Governo é esperado que, por exemplo, este forneça insumos à produção de tecnologias assistivas (TAs) e que invista na formação de recursos humanos, principalmente de professores.

No cenário que descrevemos anteriormente, nosso trabalho se insere entre aqueles que se propõem a desconstruir as barreiras sócio-históricas que marcam a presença de alunos com deficiência na escola e seus professores, em geral bem intencionados, mas limitados pelo desconhecimento e também pelo preconceito que corrói a sociedade, tornando-a cruel e excludente.

Falaremos aqui da audiodescrição (AD), uma poderosa ferramenta que visa a reduzir as barreiras comunicacionais, mas também as barreiras atitudinais, pois a comunicação inclusiva é um ato de cidadania, nesses tempos tão insensíveis às dificuldades alheias.

Nas linhas iniciais falávamos da importância de colocarmos os sentidos em comunhão. Para quem não tem o sentido da visão, além do tato, do olfato e do paladar, são as palavras que conduzem à percepção, neste caso, através da AD.

O ato de compartilhar informações visuais por meio de palavras, para as pessoas com deficiência visual (PcDVs), é imemorial, entretanto, como recurso de inclusão é bastante recente, tendo como marco as décadas finais do século XX. Esta modalidade de tradução intersemiótica, taxonomia emprestada de Jakobson (1969), refere-se ao texto de natureza visual, a exemplo de imagens artísticas e não artísticas, estáticas ou em movimento, gráficos, tabelas, desenhos, etc., que é traduzido ao modo verbal para torná-lo acessível às pessoas com deficiência visual (ADERALDO, 2015).

Ao trazer o tema da AD ao universo escolar, nesta pesquisa buscamos auxiliar uma parcela dos protagonistas, – a comunidade docente –, que deseja fomentar a inclusão de seus alunos que são PcDVs mas, por vezes, sequer sabe como fazê-lo porque não foi treinada para isso, conforme apontamos acima, segundo Marques (2011).

Foi exatamente nesta situação, de recém-docente, sem ter sido capacitada na licenciatura, que despontou meu interesse para este tipo de pesquisa quando atentei para a temática, durante uma disciplina no curso de licenciatura em Letras que questionava o acesso

dos alunos/candidatos cegos diante das provas do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Vimos, à ocasião, a grande quantidade de imagens que acompanhavam os exercícios e vi ali a motivação para pensar em algo que contribuísse com o docente, ao constatar a carência da formação especializada nas licenciaturas.

A fim de conhecer ‘se e quais’ pesquisas abordaram a ‘audiodescrição/formação de professores’, fizemos um levantamento em ambientes acadêmicos como revistas e periódicos da CAPES e SCIELO, bem como junto ao Banco de Teses e dissertações da CAPES. Também pesquisamos os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principalmente os que abordam a EE. Consultamos ainda dissertações e teses em repositórios das IES no Brasil, em especial das universidades que se dedicam às pesquisas acadêmicas em Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição (TAV-a/AD) como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Entre os poucos trabalhos resultantes de nossa busca, localizados dentro do recorte temporal de 2008 a 2018, a partir das palavras-chave ‘audiodescrição’/‘formação de professores’/‘atendimento educacional especializado (AEE)’, mereceram destaque os trabalhos de Lima, Guedes e Guedes (2010), que focalizam as principais barreiras atitudinais; o estudo de Silva (2012), que aponta a necessidade de a audiodescrição adentrar as práticas docentes mediante cursos de formação de professores, ressaltando que não se trata de formá-los para ser audiodescritores, mas para ser professores-audiodescritores; Alves (2012), que aborda a AD na perspectiva bakhtiniana, ao tratar das relações dialógicas e a importância em promover o entrelaçamento com outras experiências sensoriais, bem como a necessidade de despertar os demais alunos que não apresentam a deficiência como meio de sensibilizá-los, destacando a importância da introdução das questões de inclusão já na fase inicial dos cursos de formação docente, além de enfatizar a importância da formação continuada; Silva e Michels (2015), que apontam para a importância da formação continuada que é ofertada aos professores do AEE, podendo a AD significar grande auxílio tanto para os demais professores quanto para os alunos; Vergara-Nunes (2016), que entrevistou grande número de docentes para verificar se a AD possibilitava aos alunos que são PcDVs um melhor aprendizado, tendo os resultados indicado a importância deste recurso no ensino, o que permitiu ao autor o desenvolvimento da proposta da “audiodescrição didática”, conceito que doravante adotamos nesta pesquisa, dada a identidade teleológica que assume com nossa proposta de formar um professor-audiodescritor.

Mais recentemente, no ano de 2018 e ainda em fase de elaboração, Silva apresentou a pesquisa intitulada *Análise crítica dos livros-texto e a audiodescrição*, a qual discute a AD na formação de professores para o AEE, a partir da análise crítica de dois livros-texto de cursos de Especialização em AEE voltados para o atendimento de alunos que são PcDVs, objetivando refletir sobre a presença da AD nesses livros e de que modo está proposta para a formação de professores para o AEE.

Tendo em vista esses trabalhos relacionados à inclusão em ambiente escolar, por meio da AD, fizemos também levantamento do estado da arte dos trabalhos acadêmicos sobre AD e ensino desenvolvidos pelos membros do Grupo de Estudos Legendagem e Audiodescrição (Grupo LEAD), no âmbito do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O primeiro trabalho de ‘leadeanos’ a abordar a AD e Ensino foi a dissertação de Barbosa (2009), intitulada *O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola*, entretanto, demais formas de tradução audiovisual (TAV) como legendagem, dublagem e *voice-over* foram ali tratados do ponto de vista do ensino de idiomas, para pessoas sem deficiência, portanto, é menos uma ferramenta assistiva e mais um recurso didático-pedagógico, por meio do qual é possível fomentar a performance de alunos em línguas estrangeiras.

De 2008 a 2018, os pesquisadores do Grupo LEAD abordaram a interface da AD nas artes visuais (ADERALDO, 2014), na dança (LIMA, 2016), no teatro (LEÃO, 2012), na ópera (TAVARES, 2014), nos filmes (ARRAES, 2017; FARIAS JR., 2016), no carnaval (DANTAS, 2012) e no futebol (COSTA, 2015). Porém, com ênfase no ambiente escolar e vinculado diretamente ao ensino, podemos apontar poucas pesquisas, como a de Cunha (2017), que analisou as ADs de imagens artísticas do livro didático de língua inglesa *Way to Go!*, em seu formato acessível, segundo o modelo semiótico-social e multimodal de Aderaldo (2014), e avaliou se, de fato, essas ADs viabilizavam a resolução de exercícios por parte de alunos que são PcDV, assim como propôs outras ADs mais viabilizadoras, conforme o mesmo modelo.

Além da dissertação de Cunha (2017), trazemos a pesquisa doutoral de Braga (2018) (concluída, mas não publicada), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, que propôs uma formação docente em AD para a produção de videoaulas acessíveis.

Outra investigação desenvolvida no âmbito do PosLA-UECE e vinculada ao Grupo LEAD e ao LATAV é a de Franco (2018) que, em nível de mestrado, se propôs a analisar e acessibilizar ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) em plataforma de uma empresa privada fabricante de computadores¹, que atua em parceria com o Governo do Estado do Ceará, através Laboratório de Educação a Distância para Pessoas com Deficiência (LE@D).

Dentre as produções dos pesquisadores vinculados a este grupo de pesquisa e ao PosLA que tratam da temática sobre a AD na educação podemos citar ainda a de Aderaldo, Franco e Oliveira (2019, no prelo), artigo no qual as autoras, utilizando-se dos parâmetros descritivos de Aderaldo (2014), analisaram imagens presentes em questões de provas do ENEM e propuseram ADs para essas imagens.

Fora do âmbito do PosLA, do Grupo LEAD e do LATAV, mas que relaciona AD e educação é essencial que mencionemos o livro de Motta (2016), *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*, que se apresenta como um dos escassos trabalhos especialmente dirigidos a esta temática.

Em seu livro, que inclusive é parte do referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, a autora recomenda a introdução da AD na escola e defende que o professor adquira conhecimentos descritivos para atuar enquanto ‘mediador’ no processo de inclusão de alunos PcDVs, permitindo-lhes, por exemplo, compreender textos multimodais que aliam texto verbal e não verbal, assim como acessar as informações contidas em quaisquer imagens, sejam estas de natureza artística e não artística, dinâmicas, estáticas ou animadas, que circulam em sala de aula.

E, em dizendo isto, nossa pesquisa se diferencia daquelas que mencionamos anteriormente por ser uma proposta que, a partir de uma pesquisa-ação, proporcionou uma formação docente em AD, resultando na elaboração de material orientador, *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica*, que apresenta a AD de maneira menos complexa e adéqua esta ferramenta às demandas escolares, para que docentes, com ou sem letramento visual e de diferentes áreas do conhecimento, possam inseri-la e utilizá-la em sala de aula.

¹ “O Laboratório de Educação à Distância para Pessoas com Deficiência (LE@D) foi criado pela multinacional Dell Computadores, em Fortaleza, através da parceria com a Universidade Estadual do Ceará, para pesquisar e desenvolver soluções de ensino à distância que aumentem as oportunidades de empregabilidade de pessoas com deficiência no Brasil”. Disponível em: <<http://projetoled.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 01 de out de 2017.

Para chegarmos até aqui, apresentamos as perguntas que ora serviram de ponto de partida para o desenvolvimento de nossa pesquisa: De que ferramentas metodológicas dispõem/conhecem os professores da EB para analisar e descrever imagens presentes em materiais didáticos e paradidáticos? Como contribuir com a instrumentalização/capacitação para a leitura de imagens por professores da EB, de forma a auxiliar a inclusão de seus alunos PcDVs?

Sabemos que o paradigma da inclusão defende o empoderamento das pessoas com deficiência, sustentando que estas não podem ser responsabilizadas por sua condição, ou seja, que seu sucesso (ou insucesso) está diretamente relacionado às modificações ou adequações promovidas pela sociedade para a minimização de barreiras físicas, procedimentais ou atitudinais, e não à sua situação de deficiência.

Neste sentido, os objetivos de nossa pesquisa foram: Geral – Instrumentalizar professores da EB quanto à elaboração de AD didática. Para alcançar este objetivo, percorremos os seguintes objetivos específicos: Aplicar propostas metodológicas voltadas à audiodescrição (ADERALDO, 2014; MOTTA, 2016) junto a professores que atuam na EB; Avaliar essas propostas; e Produzir ferramenta, a cartilha de AD didática, a partir de insumos oferecidos pelos professores participantes da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa, quasi-experimental (CAMPBELL; STANLEY, 1963), por não apresentar um grupo controle, mas por percorrer as etapas de pré e pós-teste, e objetivo exploratório, apresentando um delineamento que a caracteriza como pesquisa de campo do tipo pesquisa-ação, considerando-se o que Franco (2005) e Thiollent, (1986) afirmam em relação a esse tipo de pesquisa:

- a) tanto o grupo social composto pelos professores participantes selecionados, quanto o que investiga a inserção e o uso da AD enquanto tecnologia assistiva na educação, Grupo LEAD que mencionamos anteriormente, evidenciaram a necessidade de transformação e melhoria no âmbito das práticas docentes, principalmente, devido às demandas observadas a partir das NEE de alunos com deficiência que estudam em escolas regulares da EB;
- b) devido à verificação de lacunas entre o que preconiza a legislação educacional, que determina que para atuar em uma perspectiva inclusiva de educação, os professores precisam de uma formação mais específica, e a realidade dos cursos de formação inicial docente que ainda não oferecem essa formação;

- c) todos os processos desenvolvidos ao longo da formação continuada docente que propomos nesta pesquisa foram discutidos, decididos e refletidos conjuntamente entre pesquisadora e participantes;
- d) pesquisadora se apresentou como responsável pela sistematização das etapas concernentes à pesquisa e pela intervenção docente;
- e) participantes se apresentaram como corresponsáveis, prioritariamente, por decidir as maneiras mais adequadas de promoção e execução de sua formação continuada.

Por tudo isto, nossa pesquisa apresenta uma relevância política e social que se justifica pelo seu alcance e pelo urgente clamor da comunidade de pessoas com deficiência visual no sentido de uma busca constante por uma sociedade inclusiva. Outro aspecto que verificamos, a partir da leitura desses trabalhos, foi a inexistência de um material, como a cartilha, que pudesse servir de apoio às práticas inclusivas de professores junto a alunos que são PcDVs, reforçando o ineditismo e a validade de nossa pesquisa.

Dividimos este trabalho em cinco seções: seção 1 de Introdução, a seção 2, do Referencial teórico-metodológico, seção 3, da Metodologia, seção 4, dos Resultados e Análises e, finalmente, a seção 5, das Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, abordamos o referencial teórico-metodológico que sustenta nossa pesquisa, cujo objetivo final é a proposta de uma cartilha de AD voltada à capacitação e ao uso de professores, em especial os da EB, conforme justificativa apresentada na Introdução.

Distribuímos as subseções desta seção da seguinte maneira: 2.1 Breve histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva: Desafios; 2.1.1 Os professores da Educação Básica e a perspectiva da Educação Inclusiva; 2.1.2 O aluno com deficiência no ambiente escolar; 2.1.3 A audiodescrição como Tecnologia Assistiva na educação; 2.1.4 Livro acessível: exemplo de Tecnologia Assistiva (digital); 2.1.5 Experiências docentes e ferramentas assistivas para inclusão de alunos que são PcDVs; 2.2 Sobre a Audiodescrição; 2.2.1 Breve histórico da audiodescrição e os rumos da pesquisa; 2.2.2 Audiodescrição: algumas perspectivas; 2.2.2.1 A intersensorialidade na AD: propostas de De Coster e Mühleis (2007) e Holland (2009); 2.2.3 O modelo sociossemiótico de Aderaldo (2014); 2.2.4 A acessibilidade visual em âmbito escolar: as orientações de Motta (2016).

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS

A EE começou a ser formulada, no Brasil, nos idos do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (CABRAL, 2016a) e do Instituto dos Surdos-mudos, em 1856 (CABRAL, 2016b), sendo ambos os projetos resultados da visão pessoal do então imperador do Brasil, D. Pedro II (1825-1891) que, inspirado no exemplo de José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, criou o instituto que é hoje denominado Instituto Benjamin Constant (MAZZOTA, 2005).

Conforme Mazzota (2005) há dois períodos que marcam a evolução da EE no Brasil: de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas particulares, algumas oficiais, e o segundo, de 1957 a 1993, caracterizado por iniciativas oficiais nacionais, dentre estas, o AEE, orientado por políticas públicas, ainda que incipientes.

À época, ano de 1993, por influência de sucessivos movimentos internacionais sobre direitos humanos, e com muito atraso em relação a outras nações, foi possível perceber um avanço, a partir da década de 1990, nas discussões acerca da EE no Brasil, impulsionado pela *Conferência sobre Educação para Todos*, realizada no ano de 1990, em Jomtien,

Tailândia, e da qual se originou o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990).

Outro evento, este ocorrido em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, deu origem à *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (ONU, 1994). O documento, do qual o Brasil é signatário, é considerado mundialmente um marco na luta contra o preconceito e exclusão de pessoas com deficiência, principalmente por apresentar os *Procedimentos-Padrões para a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1994).

Consideramos essas declarações essenciais para a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência no país. Estas coincidem com o processo de universalização do ensino público no Brasil (BRASIL/MEC, 2001), o qual impulsionou a reformulação de leis para a consolidação de direitos básicos, a exemplo da aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96* (LDB 9394/96) (BRASIL/SF, 1996), que define EE como modalidade de educação oferecida, de preferência na rede regular de ensino, a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação (AH/S), preconizando, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos que tenham professores ‘com formação especializada adequada’, tanto para o AEE como para o ensino regular nas salas de aula comuns.

A partir da LDB 9394/96 (BRASIL/SF, 1996), outros documentos passaram a reforçar a necessidade de uma mudança de paradigmas no que concerne ao ensino de pessoas com deficiência, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL/MEC/SEF/SEESP, 1998), que avançam em relação à EE e propõem a EI como uma proposta politicamente correta, representativa de valores simbólicos relevantes e condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável, apresentando-se como uma perspectiva que necessita ser adequadamente pesquisada e experimentada na realidade escolar brasileira, visivelmente diversificada.

O conceito de Escola Inclusiva, em conformidade com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL/MEC/SEESP, 2001), implica em que a escola regular adote nova postura e novos paradigmas em sua estrutura, que vão desde a proposição afirmativa em seu PPP, reformulação do currículo, revisão da metodologia de ensino e, inclusive, no repensar sobre o sistema de avaliação, pois o universo de alunos nesse modelo de escola constitui-se a partir da constatação de que existem diferenças.

Dessa forma, a escola inclusiva deve abrir-se para receber as pessoas com deficiência, ambiente em que se requer, também, um novo perfil de professor que saiba reconhecer as dificuldades e as habilidades desses alunos. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL/MEC/SEF/SEESP, 1998) propõem a formulação de estratégias e critérios de formação docente

[...] admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL/MEC/SEF/SEESP, 1998, p.15).

Estamos falando, pois, de dois tipos de adaptações curriculares, as ‘adaptações de acessibilidade ao currículo’ e as ‘adaptações pedagógicas’: as primeiras se referem tanto à superação de barreiras arquitetônicas, como implantação de rampas de acesso a cadeirantes, piso tátil para orientação de cegos, banheiros adaptados, apoio de intérpretes de Libras, capacitação em Libras para os professores e demais funcionários, comunicação alternativa para alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, transcrição de textos ao braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais como os textos táteis e os textos audiodescritos. As adaptações pedagógicas ocorrem no âmbito do currículo escolar, assim como na organização de serviços de apoio e na programação de atividades elaboradas para sala de aula e fora dela.

A escola inclusiva deve proporcionar ao aluno com NEE a apropriação do conhecimento escolar junto aos demais colegas, não bastando a adaptação dos materiais e do ambiente, mas a mudança social, cultural e pedagógica. Ao docente recai grande parte desse processo e ele (ela) necessita estar capacitado(a), sensibilizado(a) e motivado(a) para empreender mudanças em sua forma de ensinar, fato que realça a urgente necessidade de auxiliar esses (essas) profissionais, capacitando-os(as) e dando-lhes condições de trabalho para que, ao ajustar sua atuação, possam transformar-se no veículo cuja prática, ressignificada, poderá contribuir, de fato, com a inclusão da diferença e da diversidade.

Dentre as políticas e leis que orientam e regulamentam a Educação Pública Especial no Brasil estão a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) e a *Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência*, nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Esses dois documentos oficiais consideram a EI como um paradigma educacional que se fundamenta nos conceitos de direitos humanos, concebendo igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Para uma adequada atuação do professorado inserido no paradigma inclusivo de educação, como determinam os documentos que mencionamos anteriormente, este precisa

adquirir conhecimentos mínimos sobre o tema. E é sobre esse assunto que nos dedicaremos na próxima subseção.

2.1.1 Os professores da Educação Básica e a perspectiva da Educação Inclusiva

Em relação aos professores da EB, em tese, é exigido que sua formação ocorra em nível superior, condição essencial para o exercício do magistério. Essa exigência, explica-se devido às determinações das atuais diretrizes para a formação de professores da EB (BRASIL/RESOLUÇÃO CNE/CP, N. 1/2002), obrigando que o conjunto de conhecimentos específicos que constituem a profissão deva ser ministrado por corpo docente especializado, capaz de dar conta de demandas, tais como: elementos sobre a cultura geral e profissional, conhecimentos sobre o ensino de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos, incluindo-se as especificidades de alunos com deficiência e sobre as comunidades indígenas e quilombolas, além dos aspectos decorrentes da prática e da experiência, por meio das disciplinas de estágio (BRASIL/RESOLUÇÃO CNE/CP, N. 1/2002).

Sobre a capacitação de professores para atuação em uma perspectiva inclusiva, a Libras passou a figurar-se como disciplina obrigatória em alguns cursos no Ensino Superior, a exemplo das licenciaturas, a partir do Decreto 5.626/05 (BRASIL/MEC, 2005), que em seu Capítulo I, Art. 3º, §1º afirma:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL/MEC, 2005, Cap. I, Art. 3º, §1º).

Entretanto, em relação à formação do conjunto de docentes que já atuam ou atuarão na escola regular de EB, conforme apontamos em Marques (2011), somente a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação superior inicial não dá conta de toda a complexidade inerente à EI, com a qual esses professores irão se deparar, restando-lhes como recurso buscar, por si mesmos, alternativas de complementação e especialização mediante a ‘formação continuada’, muitas vezes tendo, eles mesmos, que arcar com os custos dessas capacitações, inclusive como forma de progredir na carreira.

Para o exercício da profissão, portanto, o professor deve passar por um processo de formação iniciado na universidade cuja aplicação é, frequentemente, legitimada ao exercer a docência na EB, em seus diferentes níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Em nosso ponto de vista, a formação continuada docente somente deve ocorrer como forma de atualização, aquisição de novos conhecimentos que podem surgir no campo do ensino ou ainda para dar conta de demandas emergentes da realidade da sala de aula, verificadas somente após o ingresso do professor no mercado de trabalho, para as quais a formação inicial não disponibiliza as competências necessárias à sua resolubilidade e não como substitutiva ou como preenchimento de lacunas existentes na formação inicial docente.

Sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, Pletsch, Araújo e Lima (2017), citando Kassar (2014), salientam o fato de ainda não haver consenso sobre como esta deva ser realizada, fato devido, sobretudo, às especificidades apresentadas por cada aluno, a exigir conhecimentos diferenciados que não são contemplados em uma formação inicial, em nível de licenciatura.

Dias, Rosa e Andrade (2015) chegaram à conclusão de que na percepção de professores da EB, a centralidade da EI recai sobre os fatores relativos ao professor, em especial às suas características de personalidade, tais como afetividade e persistência, sem nenhuma menção aos fatores sociais. E entre os argumentos mais comuns destaca-se o da esperança na (futura) formação e curso de capacitação que “[...] seria capaz de dar respostas às angústias diante do medo de lidar com alunos diferentes do “modelo ideal”, como uma forma de defesa diante do desconhecido” (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015, p. 555).

Em resumo, além de imaginar a formação continuada como uma panaceia para as lacunas da formação inicial, os professores enfrentam a escassez de cursos de formação continuada docente voltada para a EI. No Brasil, há uma demanda reprimida por esse tipo de formação que dê conta de instrumentalizar os professores sobre os aspectos teóricos e práticos de temas referentes ao paradigma inclusivo de educação vigente e aos contextos educacionais nos quais se encontram inseridos.

Nas próximas subseções, focalizamos a questão da formação docente para receber os alunos que são PcDVs e ressaltamos o importante papel da AD como ferramenta de apoio ao professor.

2.1.2 O aluno com deficiência no ambiente escolar

Segundo Motta (2016), os principais e mais frequentes entraves encontrados por alunos com deficiência são a falta de recursos e o pouco conhecimento das pessoas sobre sua condição, situação que acaba por diferenciar o aluno com base em sua deficiência e não por suas potencialidades e sua capacidade de aprendizagem. A falta de preparo do professor para mediar esse tipo de situação pode agravar as dificuldades de todos os alunos com deficiência (NUNES; LOMÔNACO, 2010 *apud* MOTTA, 2016).

No tocante à deficiência visual, que abordamos nesta pesquisa, sabemos que o indivíduo que vê (normovisual/vidente) insere-se em uma cultura extremamente visiocêntrica, pois, no mundo que o rodeia, predominam as informações visuais, presentes em uma quantidade superior em relação aos demais modos semióticos. A compreensão das imagens, formas, cores, tamanhos, texturas, dimensão das distâncias, expressões faciais e corporais ligadas aos comportamentos socioculturais, passa, primeiramente, por meio do sentido da visão antes de se tornar percepção cognitiva.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), por não poderem contar com o sentido da visão em suas atividades cotidianas, as PcDVs tendem a amparar-se em outros sentidos; entretanto, ainda que percebam o mundo de maneira intersensorial, as informações lhes chegam de maneira fragmentada e às vezes confusa.

Quando se trata de ambiente escolar, é uma realidade afirmar que o aluno que é PcDV encontra maior barreira que um colega normovisual, pois este se utiliza de diferentes combinações de sentidos para compreender os conceitos apresentados pelos professores. Entretanto, nos convém esclarecer que o sentido da visão não é por si suficiente para alcançar a cognição.

Sobre o uso de diferentes estratégias de ensino em sala de aula para alunos que são PcDVs, Sá, Campos e Silva (2007) sugerem que a fala deva ser o recurso mais explorado, pois esta amplia o desenvolvimento cognitivo

[...] porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 21).

As autoras salientam, também, que embora existam situações que representem desvantagens para os alunos que são PcDVs ao longo dos processos educacionais, no geral, estes não são tão diferentes de seus pares normovisuais, ou seja, todos apresentam diferentes níveis de interesse e compreensão durante a aprendizagem: são curiosos, necessitam de

cuidado, proteção e afeto, brincam, se dispersam, possuem limitações e potencialidades, estão em processo de construção de suas identidades e devem ser tratados de igual maneira no que se refere a direitos, deveres, normas, regulamentos, disciplina e outros contratos socialmente estabelecidos no âmbito escolar.

Sobre as dificuldades que mencionamos acima, Dias e Vieira (2017) reforçam que, durante a aquisição da leitura e da escrita, estas se tornam notórias, pois os indivíduos que enxergam ingressam antes no universo verbovisual em relação às PcDVs devido, principalmente, à grande quantidade de estímulos visuais que recebem, assim como o contato com as diferentes formas de leitura visual. Em contrapartida, as PcDVs ingressam mais tardiamente nesse contexto, pois uma das alternativas, o sistema braile de leitura e escrita, em modo tátil, não faz parte das atividades cotidianas da maioria e por esse contato com o sistema de escrita ocorrer de maneira tardia, isso poderá implicar, na maioria das vezes, em prejuízos ao longo de seu processo de aprendizagem.

Para utilizar o sistema braile de escrita, o tato é considerado o sentido mais relevante, constituindo-se como sistema háptico principal, ou tato ativo, quer dizer, atua como componente sinestésico cutâneo que capta, de forma intencional, os estímulos oriundos do meio (DIAS; VIEIRA, 2017), enviando-os ao cérebro para serem interpretados e decodificados. Diante dessas características, as autoras afirmam que os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem da leitura tátil, ou seja, na comunicação entre o cérebro e a mão, são bastante distintos, e bem mais complexos que os ativados na leitura visual. Nesse tipo de leitura, visual, o processo ocorre por meio de rápidos movimentos dos globos oculares, permitindo apreender mais de uma palavra por vez, demandando menos tempo e esforço, já na leitura tátil, esta é realizada horizontalmente, utilizando-se as pontas dos dedos para o reconhecimento dos signos, um a um.

Embora o sistema de escrita braile seja oficialmente reconhecido no Brasil como principal forma de acesso pelas PcDVs a textos escritos, há outras estratégias que podem ser colocadas em prática para a realização de atividades acadêmico-escolares, como por exemplo, a leitura sonoro-verbal (SOUSA, 2014 *apud* DIAS; VIEIRA, 2017), ou seja, a leitura por meio de ‘letores’ humanos ou leitores de tela, principalmente quando o texto em questão não se encontra convertido para a leitura em braile.

Sobre a aquisição da escrita, conforme Almeida (2002), outra lacuna vivenciada pela criança cega em relação à criança vidente é que esta tem a possibilidade de visualizar as diferentes formas de escrita, assim como de imitar os gestos dos adultos quando escrevem, utilizando-se de diferentes objetos para isso como gravetos, palitos, gizes, além de lápis ou

outros recursos voltados para este fim, permitindo que a criança normovisual insira a escrita em seu cotidiano, naturalizando-a, o que não ocorre com aquela.

Kohler e Foerste (2014) questionam se podemos considerar que, para todas as pessoas, “uma imagem vale mais que mil palavras” ou se “o que os olhos não veem, o coração não sente”, ao que prontamente respondem que não.

Em relação a esses clichês, as autoras afirmam que uma imagem somente valerá mais que mil palavras para algumas pessoas se for compreendido que esta também poderá ser captada por outros meios, por exemplo, som, cheiro, tato, paladar e que o coração pode, sim, sentir o que os olhos não captam através dessas mesmas pistas sensoriais. Salientam, também, outros aspectos relevantes acerca do universo sociocultural da PcDV, lembrando-nos de que a condição de deficiência não a impede de apreciar o universo visual que a rodeia, tampouco diminui seu interesse em relação a esse universo.

Embora seja de maneira diferente, Kohler e Foerste (2014) nos informam que as PcDVs também constroem suas imagens mentais utilizando-se, principalmente, do tato ativo e das descrições verbais. As sensações como o olfato permitem que uma PcDV perceba, por exemplo, a chegada do final da tarde ou que compreenda a cor azul do céu pelo aroma do mar, ou ainda, que entenda a cor vermelha pelo calor do sol. Aderaldo (2014) salienta, entretanto, que para as PcDVs congênitas, imagens e cores são abstrações, sendo necessário inserir em uma AD, por exemplo, elementos do mundo concreto para que façam algum sentido para elas.

Complementando o que discutimos nesta subseção, há mais de um século, estudos revelaram que a percepção visual e a visualização de imagens são processos distintos: o primeiro depende, em grande parte, da criatividade para a construção de imagens mentais, já o segundo, da cognição, do raciocínio (SACKS *apud* KOHLER; FOERSTE, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que, à sua maneira, as PcDVs são capazes de entender e reconhecer imagens e inclusive as cores, não cabendo a nós, videntes, omitir essas informações por considerar que não estão aptas a experienciar sensações como as que sentimos e percebemos.

Sendo assim, defendemos a criação, inserção e utilização de Tecnologias Assistivas que possam auxiliar as PcDVs nos diferentes âmbitos sociais, a exemplo da inserção da AD na educação, assunto que trataremos na próxima seção.

2.1.3 A audiodescrição como Tecnologia Assistiva na educação

Certos conceitos e terminologias emergem paralelamente ao avanço da sociedade na qual se inserem. Entre esses novos termos, a ‘tecnologia assistiva’ (TA), ou ferramenta assistiva (FA), ocupa um lugar de destaque porque vem associada à questão da inclusão social. Conforme Kenski (2007), as tecnologias compreendem um conjunto de conhecimentos e/ou produtos que são elaborados a partir das necessidades cotidianas das pessoas, desde as necessidades mais básicas como a alimentação, até as necessidades mais complexas, como a de comunicação.

Conforme o artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a TA é assim definida:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços **que objetivem promover** a funcionalidade, relacionada à atividade e à **participação da pessoa com deficiência** ou com mobilidade reduzida, **visando à sua autonomia**, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

As TAs são constituídas por todos os recursos, digitais ou não, que tornam possível a vida diária de pessoas com deficiência e vêm modificando e melhorando o cotidiano de seus usuários: cadeira de rodas, bengala, pranchas de comunicação, sistemas táteis de leitura e escrita, livro acessível, leitores de tela, rampas de acessibilidade, dentre outros dispositivos.

Por definição, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) no Brasil reconhece a TA como sendo uma área específica de conhecimento, de caráter interdisciplinar, que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover funcionalidade, participação, autonomia, qualidade de vida e, principalmente, a inclusão social de pessoas com deficiência (BRASIL/SNPD/CAT, 2009), definição que converge com o que é determinado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Além dessa definição, a Comissão Europeia *Empowering USers Through Assistive Technology* (EUSTAT) entende que o termo TA não se refere apenas a objetos físicos, como equipamentos e dispositivos, mas a contextos e modos de agir, atitudes que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito social (EUROPEAN COMMISSION, 1998).

No Brasil, o termo tecnologia assistiva foi introduzido a partir de uma tradução de Romeu Sasaki, em 1996, ao tratar de *assistive technology*, palavra criada anos antes nos Estados Unidos. Dizia Sasaki (1996):

Como traduzir *assistive technology* para o português? Proponho que esse termo seja traduzido como tecnologia assistiva pelas seguintes razões: Em primeiro lugar, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa. Mas também a palavra *assistive* não existe nos dicionários da língua inglesa. Tanto em português como em inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular. É, pois, um fenômeno rotineiro nas línguas vivas. Assistiva (que significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”) segue a mesma formação das palavras com o sufixo “tiva”, já incorporadas ao léxico português [...]. Nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema Tecnologia Assistiva insere-se obrigatoriamente nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto, que haja certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à **confeção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência**. (SASSAKI, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, devemos lembrar que Vygotsky (2011) já afirmava que todos os indivíduos são capazes de desenvolver suas potencialidades, bastando apenas que nos desloquemos de nossa zona de conforto para ir ao encontro do outro, por exemplo, elaborando artefatos ou recursos que estimulem e desenvolvam processos compensatórios em relação às necessidades das pessoas com deficiência.

Atualmente, a escola vem apropriando-se, de maneira gradativa, de dois tipos de tecnologias, as tecnologias digitais (TDs) e as TAs, digitais e não digitais. As TDs, geralmente tratadas como Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), são tecnologias surgidas após a segunda metade da década de 1970, em substituição às tecnologias analógicas. Têm como característica a manipulação não palpável do conteúdo da informação, por meio da digitalização e da comunicação em redes, para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).

Entre as TDs estão os computadores pessoais, as câmeras de vídeo e foto tipo *webcams*, a telefonia móvel, a *internet*. Uma questão que ressaltamos aqui é que essas tecnologias são acessáveis, mas não necessariamente acessíveis, diferença traçada por Bonilha (2013) ao tratar do direito das pessoas com deficiência ao “acesso pleno”:

[...] quero apontar a distância entre o que é "acessável", e o que seria de fato "acessível", despertando uma consciência crítica sobre esta diferença. Nas páginas acessíveis, conseguimos entrar, sem termos direito de acesso pleno. Lemos tão somente o que o leitor de tela nos permite, e ficamos privados da totalidade das informações. Em uma página acessível, por outro lado, temos a possibilidade de acesso a todo conteúdo, sejam textos, imagens, formulários, vídeos, bem como a toda estrutura e organização hierárquica do site. (BONILHA, 2013).

Por exemplo, há inúmeras ferramentas de apoio aos professores em seus processos de ensino, como a lousa digital, entretanto, sem as adaptações necessárias que viabilizem o uso dessas tecnologias para os alunos com deficiência, as vantagens tornam-se nulas.

A tecnologia assistiva, de acordo com Sasaki (1996) é:

[...] a tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras). (SASSAKI, 1996).

Para esse autor, o principal objetivo da TA é proporcionar às pessoas com deficiência maior independência e autonomia, seja por meio das diferentes tecnologias de comunicação ou de mobilidade. Assim, retomando a questão entre o que é acessível e acessível, uma página de *internet* repleta de imagens, por exemplo, pode tornar-se visualmente acessível às pessoas com deficiência visual quando a esta se aplicarem recursos de acessibilidade como o leitor de tela e a AD das imagens.

Em ambiente escolar, as TAs que mais comumente encontramos são as cadeiras adaptadas à postura do aluno, os lápis e canetas adaptados, os cadernos com pautas ampliadas ou com páginas quadriculadas, as letras de materiais, tamanhos, cores e texturas diversos - borracha, massa de modelar, papel, madeira, isopor -, os textos ampliados ou em braile, o soroban, a máquina de escrever em braile (*Perkins*), as lupas, o reglete e o punção, os livros acessíveis, os programas leitores de tela, dentre outras.

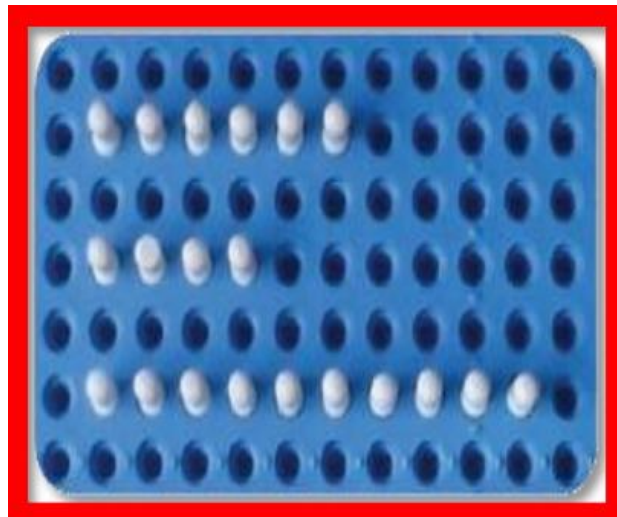
Como podemos perceber, muito embora as TDs estejam cada vez mais inseridas no cotidiano escolar, nem sempre são acessíveis, bastando, por vezes, pequenas mudanças para promover experiências de aprendizagem a alunos com deficiência. Uma tecnologia ‘não assistiva’ passa a ser assistiva quando se destina a transformar a experiência da pessoa com deficiência, por exemplo: fixar um papel com fita adesiva em uma mesa para que este não saia do lugar em decorrência de movimentos involuntários do aluno, evitando, assim, que prejudique sua interação ou sua atividade tátil, o uso de lupas por alunos com deficiência visual para a leitura de textos com letras pequenas etc.

Os próprios professores são os que mais criam TAs, muitas vezes sem saber que esse é o nome adequado quando estão criando ou adaptando um objeto ao uso de pessoa com deficiência. Por exemplo, o multiplano pedagógico (Figura 1), é um objeto, uma TA não digital, desenvolvida por um professor de matemática no início dos anos 2000, para o ensino dos conteúdos de sua disciplina a um aluno cego (GODOI, 2013).

Conforme essa autora, o multiplano pedagógico consiste em uma placa de plástico, em formato retangular, preenchida por furos simetricamente posicionados, que servem para representar conceitos matemáticos de maneira concreta, como o plano cartesiano, os segmentos de reta, as figuras geométricas e as operações matemáticas. O projeto comporta, inclusive, a fixação de pinos para a escrita em braile durante a realização das atividades.

Mais recentemente, o multiplano pedagógico vem sendo utilizado para beneficiar não somente a alunos que são PcDVs, mas um número considerável de alunos sem deficiência que apresentam dificuldades de aprendizagem de diversos conceitos matemáticos mais abstratos.

Figura 1 – Multiplano pedagógico²



Fonte: Godoi (2013, p. 16).

Para o cego, o conhecimento do mundo se dá pelo tato, mas a palavra é elemento essencial, sobretudo quando o conhecimento pelo tato não é suficiente ou não está disponível. Por exemplo, um conceito abstrato pode ficar mais acessível quando existe uma alternativa tátil, como na figura acima, porém, ao deparar-se com alguns exercícios, é grande a probabilidade de que o aluno encontre sua formulação apenas de modo verbal, no papel, fato que pode obstaculizar e comprometer seu desempenho em uma prova.

Nesse caso, mesmo estando o texto verbal em braile, pode haver imagens que o tato, por si mesmo, não dá conta de acessibilizar, não restando outro modo que não o de

² **Audiodescrição da Figura 1:** A imagem apresenta um Multiplano pedagógico. Uma peça de formato retangular e de cor azul claro, com sete linhas de doze furos e doze colunas de sete furos, respectivamente. Sobre essa peça vemos uma operação matemática de adição: na segunda linha há seis pinos dispostos horizontalmente um ao lado do outro; na quarta linha há quatro pinos dispostos da mesma forma; e na sexta linha há o resultado dessa operação representado por dez pinos também dispostos, horizontalmente, um ao lado do outro.

traduzir a imagem em palavras. A esta tecnologia assistiva, dá-se o nome de ‘audiodescrição’ (AD), conceito que exploraremos nas subseções seguintes.

Em termos gerais, a AD traduz uma informação visual em palavras, podendo ser ferramenta inclusiva de grande alcance quando praticada em conjunto com outras TAs ou TDs.

2.1.4 Livro acessível: exemplo de Tecnologia Assistiva (digital)

A propósito da diferença entre ‘acessável’ e ‘acessível’, mais um exemplo de ferramenta assistiva, também muito recente, é a edição do chamado ‘livro digital acessível’, que consta na Nota Técnica nº 21 (BRASIL/MEC/SECADI/DPEE, 2012). Esse material é disponibilizado em formato *Daisy* e está regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) para ser adotado em escolas públicas de Educação Básica no país (BRASIL/MEC, 2003; BRASIL/MEC/SEESP, 2011; BRASIL, 2017). Para a elaboração desse tipo de material, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica 21 com as *Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy* (BRASIL/MEC/SECADI/DPEE, 2012).

Dentre os atributos que se espera do professor a fim de poder trabalhar com a diversidade está o conhecimento sobre a adequada utilização dos recursos e das ferramentas assistivas existentes, dentre estas, o livro acessível. Por meio do Decreto nº 9.099/2017 (BRASIL, 2017), o Ministério da Educação (MEC) passou a adotar mecanismos de promoção da acessibilidade em seus programas e projetos, a exemplo do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que assegura a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2017). Entretanto, para que um material didático acessível seja adequadamente aproveitado pelo aluno que irá recebê-lo, é necessário que os professores saibam o que é e como utilizá-lo de modo a auxiliar o aluno com deficiência no acesso ao conteúdo.

No Brasil, os livros didáticos acessíveis são produzidos e distribuídos nas escolas pelo MEC, a todos os alunos com deficiência visual e contam com uma edição em *CD-ROM*, produzida em compatibilidade com o formato *Daisy* (*Digital Accessible Information System*) para ser reproduzido no *software Mecdaisy*, sua versão brasileira (BRASIL/MEC/SECADI/DPEE, 2012). Esse *software* livre foi desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para leitura do livro didático acessível em *CD-ROM* (IFRS, 2015).

O *Mecdaisy* funciona como um tocador ou como leitor de tela de computador para que pessoas com limitação visual, total ou parcial, possam acessar o conteúdo do livro por meio de informação sonora. Desde 2011, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) passou a exigir que os livros aprovados em editais para fornecimento gratuito em escolas da rede pública sejam entregues, também, no formato *Daisy*.

Por ser um *software* livre, O *Mecdaisy* pode ser acessado e utilizado por qualquer pessoa sem necessidade de pagamento de licença ou de direitos autorais. Mediante o padrão *Daisy*, uma voz sintética (voz digital), pré-gravada, faz a leitura dos livros no leitor instalado no computador, dispensando a gravação em estúdio, locutores, aluguel de equipamentos e outros recursos que costumam encarecer o produto final.

As principais vantagens desse formato, em relação ao livro impresso, são a facilidade de transporte, o acesso a texto, imagem e som em um só produto, a leitura por meio de voz sintetizada ou pré-gravada com diferentes tipos de voz, de timbre e de velocidade, a leitura de abreviaturas, a pronúncia correta de palavras em língua estrangeira com o recurso de soletrar qualquer palavra que se deseje e os recursos para pessoas com baixa visão (caracteres aumentados, fontes variadas e diferentes combinações de cores).

Além de trazer o conteúdo alfanumérico, que também é lido por meio do leitor de tela, o livro acessível traz também uma descrição verbal (que para este trabalho denominamos de AD). A descrição das tabelas, gráficos, mapas e imagens é um grande avanço, porém, a experiência descritiva, recente em nosso espaço escolar, requer aperfeiçoamento por parte daqueles que a redigem, conforme sugere Cunha (2017) ao analisar as descrições verbais no livro didático de língua inglesa, no formato acessível, utilizado no Ensino Médio de escolas públicas da EB.

Ao realizar a análise desse livro, a autora apontou que

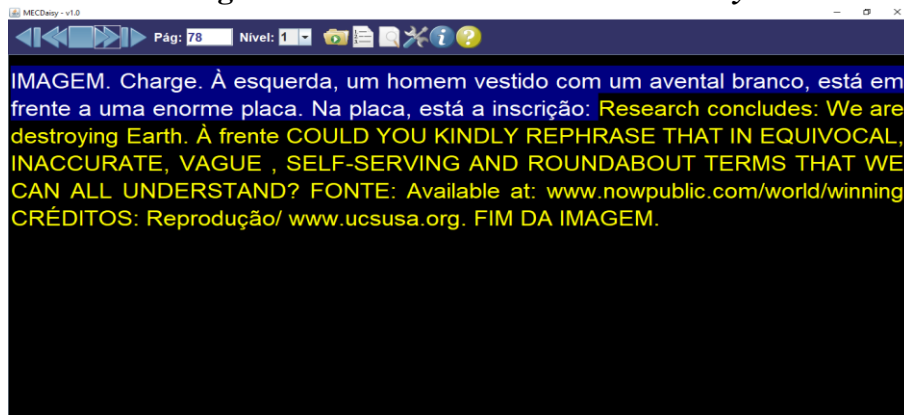
A grande vantagem da produção dos livros acessíveis no sistema MecDaisy é que as denominadas “descrições de imagens” (mapas, gráficos, tabelas etc.) são lidas pelo leitor de tela, proporcionando autonomia ao aluno, por exemplo, ao ler um livro em *Daisy*, o leitor pode: - ir diretamente para uma determinada página; - fazer anotações no livro; - marcar um determinado trecho; - navegar pelo índice do livro e ir direto a um capítulo. (CUNHA, 2017, p. 20).

Cunha (2017) ressaltou ainda, a importância de uma tradução do visual ao verbal como caminho para que o aluno com deficiência visual possa igualar-se, em termos de condições, com os alunos normovisuais. Entretanto, verificou que as ADs fornecidas pelo livro didático que analisou não eram suficientes para a resolução dos exercícios relativos às imagens artísticas estudadas. Logo, salientamos a urgente necessidade de treinamento em AD para os docentes que atuam na EB.

Sabemos que, muitos professores dependem de um material de apoio, como é o caso do livro didático, companheiro de longa data desses profissionais. Porém, uma vez mais, os alunos que são PcDVs ficam à margem e são dependentes de colegas ou do professor que, nem sempre, dispõem de tempo para dedicar-lhes total atenção.

Em relação ao livro didático acessível, as imagens são descritas em modo verbal e o aluno pode ouvi-las no *CDrom*, por meio de tocadores como o *Mecdaisy* ou outro, como o *DDReader+*. Na sequência, Figura 2, apresentamos a interface do tocador *Mecdaisy*, que mostra os principais recursos oferecidos ao usuário deste *software* que, nesse caso, constitui-se de uma TA:

Figura 2 – Interface do tocador *Mecdaisy*³



Fonte: Captura de tela do *Mecdaisy* obtida pela autora.

Para que o livro se torne de fato acessível, precisa ser convertido ao formato *Daisy*, permitindo então que, não somente cegos tenham acesso a qualquer tipo de conteúdo, mas pessoas com outros tipos de deficiência ou dificuldade na leitura de livros impressos, como pessoas com baixa visão, disléxicos, idosos etc.

Entretanto, embora seja um recurso voltado para a promoção da acessibilidade da PcDV, o *Mecdaisy* apresenta algumas desvantagens em relação a outros tocadores *Daisy*, como o *DDReader+*, pois aquele disponibiliza somente o texto do livro e o texto descritivo referente às imagens, ao passo que este disponibiliza o livro na íntegra, tal como é apresentado em seu formato impresso, texto e imagem, além da audiodescrição.

³ **Audiodescrição da Figura 2:** A imagem apresenta a interface do tocador MecDaisy. Ao longo de toda a extensão superior da tela há uma estreita barra de ferramentas, na cor azul escuro, onde se encontram, da esquerda para a direita, os botões de: nível anterior, retroceder, tocar, avançar, próximo nível, escolher a página do livro, no caso, está selecionada a página 78, escolher o nível do livro, no caso, está selecionado o nível 1, abrir, índice do livro, buscar, configurações, informações sobre o texto e ajuda. Logo abaixo, na parte central da imagem e sobre fundo preto, com letras brancas destacadas em azul, está o texto descritivo: Imagem. Charge. À esquerda, um homem vestido com um avental branco, está em frente a uma enorme placa. Na placa, está a inscrição: *Research concludes: We are destroying earth.* À frente *COULD YOU KINDLY REPHRASE THAT IN EQUIVOCAL, INACCURATE, VAGUE, SELF-SERVING AND ROUNDABOUT TERMS THAT WE CAN ALL UNDERSTAND?* FONTE: *Available at: www.nowpublic.com/world/winning* CRÉDITOS: *Reprodução/www.ucsusa.org. FIM DA IMAGEM.*

O DReader+ (Dorina Daisy Reader+) (Figura 3) é o tocador desenvolvido pela Fundação Dorina Nowill⁴ e oferecido, de maneira gratuita, em três idiomas: português, espanhol e inglês. Sua interface, predominantemente nas cores amarela, preta e branca, diferencia-se por ter sido desenvolvida, também, para ser acessada por pessoas sem deficiência visual, podendo ser utilizado por todos os alunos e professores no momento da aula.

Figura 3 – Interface do tocador DReader+⁵



Fonte: Captura de tela do DReader+ obtida pela autora.

⁴ A Fundação Dorina Nowill para Cegos é uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico que, há mais de 70 anos, tem se dedicado à inclusão social de pessoas com deficiência visual (PcDVs) no Brasil. (Fonte: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/quem-somos/>>. Acesso: 05 de ago. de 2018).

⁵ **Audiodescrição da Figura 3:** A imagem apresenta a interface do tocador DReader+. Na parte superior, sobre fundo de cor cinza escuro, há uma barra de ferramentas. Nessa barra, à esquerda, encontra-se o logótipo do tocador, um emoji amarelo usando óculos escuros, sorrindo, ao lado da inscrição “DReader+ Acessível e elegante” e, em seguida, estão os botões de Minha biblioteca, Índice do livro, Procurar, Inserir marcador, Zoom, Preferências e Ajuda, respectivamente. Logo abaixo da barra de ferramentas, na parte central da imagem, há duas caixas de texto, uma ao lado da outra. Na parte superior da caixa da esquerda está escrito o título do livro, “Way to Go!: língua estrangeira moderna” ao lado do botão Maximizar. Logo abaixo, a questão de número 1: *Read the cartoon and Mark the correct answer.* Abaixo do enunciado da questão há um cartum, em tons de cinza, que mostra três personagens. O da esquerda é magro, tem cabelos brancos e o rosto rosado, usa óculos, jaleco e leva um estetoscópio ao redor do pescoço. Segura um calhamaço de papel com a mão esquerda e com a direita aponta para um cartaz com a inscrição: *Research concludes: We are destroying Earth.* À direita na imagem há mais dois personagens, um deles usa paletó de cor preta, é gordo, careca, tem o rosto rosado e olha para o personagem próximo ao cartaz e o outro usa paletó de cor cinza, é gordo, careca, tem o rosto rosado, segura uma maleta cheia de dinheiro, olha para o personagem próximo ao cartaz e diz: *Could you kindly rephrase that in equivocal, innacurate, vague, self-serving and roundabout terms that we can all understand?* Na lateral direita dessa caixa, disposta verticalmente, há uma barra de rolagem para cima e para baixo. Na parte inferior da mesma há outra barra de rolagem para a esquerda e para a direita. Abaixo dessa caixa estão os botões de Entrada anterior do índice, Item anterior, Reproduzir/Pausar, Próximo item, Próxima entrada do índice e Ligar/Desligar som, respectivamente. Na parte superior da caixa da direita estão os botões de Índice do livro, Maximizar e Fechar, respectivamente. A parte central dessa caixa mostra uma parte do conteúdo presente no índice do livro: *Reading; Language in Use* (que está selecionado); *Studying For Exams; Thinking about; Learning; Project 1B; Unit 5 – Old Heroes, New Heroes; Before Reading; Reading; Reading for General; Comprehension; Reading for Detailed; Comprehension; Reading for Critical; Thinking.* Na lateral direita dessa caixa, disposta verticalmente, há uma barra de rolagem para cima e para baixo. Na parte inferior da mesma há a indicação “Página: 78/176” ao lado de um espaço para selecionar a página do livro desejada onde está escrito “123”, o botão Diminuir o nível de índice, o número “2”, o botão Aumentar o nível de índice e o botão Ler objetos, respectivamente.

Como podemos visualizar na Figura 3, a interface do DDReader+ apresenta opções de navegação a mais que a do *Mecdaisy*, o que podemos observar pela reprodução da página 78, a mesma página do livro *Way to Go!* apresentada pela interface do *Mecdaisy* que exibimos na Figura 2.

Na interface do DDReader+ (Figura 3), temos acesso a todo o conteúdo do livro da mesma forma que temos em seu formato impresso o que, em nossa opinião, otimiza o uso desse recurso em sala de aula, inclusive, auxiliando o professor a complementar a AD, quando e se necessário.

Além disso, verificamos também que a proposta de AD veiculada pelo DDReader+ para o cartum em questão apresenta mais detalhes sobre a imagem em relação à que foi veiculada pelo *Mecdaisy*, como apresentamos abaixo:

À esquerda, um homem vestido com um avental branco, está em frente a uma enorme placa. Na placa está a inscrição: *Research concludes: We are destroying Earth.* À frente dele, dois homens vestidos com terno e gravata. Um dos homens segura uma mala com muito dinheiro e diz: *COULD YOU KINDLY REPHRASE THAT IN EQUIVOCAL, INACCURATE, VAGUE, SELF-SERVING AND ROUNDABOUT TERMS THAT WE CAN ALL UNDERSTAND?* (TAVARES; FRANCO, 2015, p. 78).

Consideramos relevante destacar que, uma pequena mudança de atitude em determinadas situações, como a troca de atividades de leitura e escrita por atividades que explorem mais a oralidade, inclusive para a explicação de conteúdos, poderá fazer muita diferença para os alunos que são PcDVs, permitindo-os participar em igualdade de condições em relação a seus pares normovisuais. Nesse sentido, a AD pode ser explorada como meio de interação entre professor, alunos que são PcDVs, alunos normovisuais e conteúdo escolar, criando um ambiente educacional mais equânime e inclusivo.

A existência de livros acessíveis em formato digital é um avanço que devemos celebrar, mas o professor não deve ser “dependente” desse material. É importante que, conforme propõe Motta (2016), os docentes tenham tanta autonomia quanto aquela que desejam a seus alunos que são PcDVs.

Como discutimos anteriormente e ao longo de toda esta subseção, a deficiência visual não é uma condição de impedimento para o desenvolvimento da PcDV. Entretanto, gostaríamos de reforçar que sem as devidas adaptações nos diversos ambientes de convivência social e nos recursos disponíveis, os processos pelos quais passam as PcDVs tornam-se, de fato, mais complexos quando não impossíveis.

A iniciativa de professores que se comprometem com o paradigma inclusivo de educação é um dos fatores que podem contribuir para a minimização dos impactos da

deficiência no cotidiano dos alunos. E é sobre essas experiências docentes para a inclusão que falaremos na próxima subseção.

2.1.5 Experiências docentes e ferramentas assistivas para inclusão de alunos que são PcDVs

Em relação às iniciativas voltadas à inclusão socioeducacional de alunos que são PcDVs, encontramos registros de pesquisas desenvolvidas em âmbito acadêmico, em diferentes áreas de ensino, que revelam a preocupação referente à atualização de dados e prospecção de carências a superar em relação à concretização da EI.

Professores das áreas de Biologia, Física, Geografia, dentre outras, por exemplo, realizam pesquisas que visam à elaboração de estratégias para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares em suas respectivas aulas. Os resultados de suas pesquisas são, muitas vezes, apresentados em congressos de professores nos quais a inclusão educacional já se tornou tema obrigatório. Nesta subseção apresentaremos, de maneira breve, algumas dessas iniciativas.

Em linhas anteriores, vimos o livro didático acessível, uma ferramenta assistiva recente que auxilia o docente em sua prática cotidiana e que contribui para que o aluno que é PcDV possa desfrutar, em condições de igualdade, da informação ali veiculada. Entretanto, sabemos que as aulas vão além do livro didático, o que corrobora a questão que colocamos no início desta dissertação, a carência na formação de professores, lacuna verificada nas diversas áreas de conhecimento.

A despeito dessas lacunas e carências, há situações em que os professores, mesmo sem possuir conhecimentos específicos sobre EI, desenvolvem instrumentos empíricos que minimizam os impactos da deficiência dos alunos sobre sua aprendizagem. Seus depoimentos afloram, principalmente, de suas experiências nas áreas do ensino de Biologia, Física e Geografia, por exemplo, campos com grande concentração de imagens, a exemplo de gráficos, tabelas, mapas, entre outras, a exigir tanto do professor quanto do aluno, um esforço adicional na tradução e na compreensão desses conteúdos.

Sobre o ensino de Biologia, Castro *et. al.* (2015) partem do pressuposto de que a compreensão de conceitos presentes na área de Ciências torna-se um processo difícil em relação a outras áreas de conhecimento devido, principalmente, à necessidade de abstração significativa dos conteúdos e à grande utilização de acervo visual durante as aulas. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa que levou em consideração alguns critérios como

adaptação, fidelidade e significação tátil, as autoras buscaram provocar uma reflexão sobre a produção de recursos didáticos que podem ser utilizados para incluir alunos que são PcDVs.

Metodologicamente, partiram de palavras-chave como inclusão, cegueira, recursos didáticos e Biologia para realizar buscas em *sites* como *Medline*, *SciELO*, Portal de Periódicos Capes e *Bierne*. Os resultados apontaram para a quase inexistência de materiais didáticos táteis voltados para a inclusão de alunos que são PcDVs nesse campo de estudo, refletindo a falta de conhecimento sobre o paradigma inclusivo de educação, o que desestimula a participação desses alunos ao longo dos processos de ensino desenvolvidos na escola.

Acrescentam que, a leitura tátil é uma atividade três vezes mais cansativa que a leitura visual e basear o ensino de alunos que são PcDVs em livros totalmente escritos em braile, sem a inserção de figuras táteis, principalmente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é um equívoco que pode, além de atrasar, barrar definitivamente seu processo de aprendizagem.

Pensando sobre os tipos de recursos que podem ser aplicados na educação de alunos PcDVs, as autoras nos afirmam que há os que já são consagrados pelo uso como o molde em *Thermoform*⁶, o leitor DOSVOX, os livros falados, os livros acessíveis, em braile e digital, e os mapas táteis, dentre outros e os que, na falta desses recursos, podem ser elaborados pelo próprio professor, exigindo pouco material e baixo custo, bastando somente que o professor siga alguns critérios ou direcionamentos de produção que podem auxiliá-lo, por exemplo, na seleção de recursos que se adequem aos objetivos de aula (CERQUEIRA; FERREIRA *apud* CASTRO *et al.*, 2015).

As autoras finalizam seu relato de pesquisa reforçando que, para atender a todos os alunos, um recurso didático elaborado em uma perspectiva inclusiva deve atender a proposta de atrair e interessar alunos que são PcDVs e videntes, sendo as cores, as diferentes texturas, os tamanhos e os formatos capazes de minimizar a abstração dos conteúdos, tornando-se chamarizes ou elementos de interesse que potencializam a aprendizagem.

Sobre o ensino de Física, Amaral, Ferreira e Dickman (2009) nos apresentam os resultados preliminares de um estudo que desenvolveram com o objetivo de evidenciar a

⁶ *Thermoform* ou termoformação é um processo de fabricação em que uma folha de plástico é aquecida a uma temperatura que permita a flexibilidade necessária para a criação de um objeto, ou parte dele, ou, ainda, um molde, na forma desejada e destinada a fim específico. A folha de plástico ou filme, quando se refere a bitolas mais finas e a certos tipos de materiais, é aquecida no forno a uma temperatura suficientemente alta que permite que esta seja esticada em ou sobre um molde e arrefecido até a forma acabada. Esse método é frequentemente usado para a produção de peças de amostra e de protótipos. (Disponível em: <<https://goo.gl/r1Hdki>>. Acesso em: 01 de novembro de 2017).

metodologia utilizada nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte (MG) no ensino de conceitos de Física para alunos cegos. Segundo os autores, embora haja avanços no que diz respeito à educação de alunos com deficiência, o ensino de Física para alunos que são PcDVs vem sendo realizado de maneira equivocada.

Sob o ponto de vista dos autores, as possíveis soluções somente serão encontradas se houver investimento de tempo e de recursos em investigações cientificamente embasadas e avaliadas, desafio posto a todas as áreas possíveis de contribuir para a eliminação de barreiras de quaisquer naturezas no ensino de alunos com deficiência, principalmente, de barreiras atitudinais.

Estes salientam ainda que, assim como os demais, os alunos que são PcDVs possuem uma forma particular de aprendizagem e de assimilação do real, ou seja, esses alunos necessitam de mais tempo para a construção de seus conceitos, assim como para a organização de suas ideias e aprendizagem. Esse tipo de impacto pode ser minimizado pela presença de recursos didáticos e equipamentos que facilitem o adequado posicionamento desses alunos em função de sua aprendizagem. Em relação ao ensino de Física, levantam as hipóteses de que, ou esses recursos são insuficientes ou inadequadamente explorados.

Segundo esse estudo, a educação como um todo enfrenta uma série de dificuldades, como salas lotadas, falta de recursos materiais etc. E com relação ao ensino de Física para alunos que são PcDVs, a tarefa se torna ainda mais árdua pela falta de materiais adaptados ou pela dificuldade de adaptação dos materiais existentes, ausência de salas de AEE, falta de profissionais qualificados e profissionais especializados, como letores para atuar no processo de ensino destes alunos etc. (AMARAL; FERREIRA; DICKMAN, 2009).

As consequências podem apresentar-se como a frustração da curiosidade do aluno, desinteresse pelo conteúdo e comprometimento de todo seu processo de aprendizagem (AMARAL; FERREIRA; DICKMAN, 2009), tal como ocorre no atual modelo de EI que se pratica nas escolas brasileiras, que ainda se encontra pouco capaz de, de fato, lidar com a diversidade e peculiaridades dos alunos.

Nesse trabalho, os autores levantam reflexões pertinentes como a de que há cada vez mais alunos que são PcDVs matriculados nas escolas de EB, inclusive graças a leis como a Lei nº 13.146/2015, a *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência* (BRASIL, 2015). Entretanto, os professores seguem finalizando seus cursos de graduação sem os conhecimentos mínimos necessários à promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, aspecto que já apontamos em seções anteriores.

A falta de conhecimento sobre o verdadeiro sentido que ampara a EI produz crenças que desfavorecem sua implementação nas escolas regulares, como a de que a EI não traz benefícios aos alunos com deficiência, sendo um projeto inviável de ser praticado na escola regular ou comum, ou ainda, que os alunos com deficiência não aprendem nada e que sua presença na escola regular atrasa o desenvolvimento dos demais alunos sem deficiência.

Com essa investigação, Amaral, Ferreira e Dickman (2009) esperavam obter dados que identificassem qual a origem das dificuldades de alunos que são PcDVs na aprendizagem de conteúdos de Física, se da condição de deficiência destes, se da inadequada formação do professor, se do uso incorreto dos recursos didáticos existentes, ou ainda, se decorrente da natureza do próprio conteúdo.

A pesquisa consistiu em conhecer escolas *in loco* para elaborar categorias analíticas⁷ que se adequassem tanto à realidade que seria observada quanto aos interesses do estudo. Em seguida, os pesquisadores realizaram observações das aulas de Física em salas com alunos que são PcDVs, tendo como base as categorias formuladas. Após essa observação, elaboraram roteiros de entrevista para ser utilizados junto aos professores e aos alunos que são PcDVs. Como resultado, os autores obtiveram que, os conteúdos que mais provocavam dificuldades de aprendizagem nesses alunos eram os de óptica, pois estes dependiam de diversos estímulos visuais para serem compreendidos.

Em relação ao ensino de Geografia, Vieira e Santos (2017) nos apresentam os resultados de uma atividade em que utilizaram as tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto instrumento para auxiliar alunos que são PcDVs na compreensão de conteúdos da área, a exemplo do conceito de paisagem.

Os procedimentos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores implicaram na aplicação de duas atividades educativas a um aluno que é PcDV, tendo sido a primeira atividade um trabalho de campo, realizado na universidade onde ocorreu o estudo (UNESP – Presidente Prudente, SP), e a segunda atividade consistiu na exibição do filme *O Tempo e o Vento*, baseado na obra de Érico Veríssimo, contendo o recurso de AD.

Vieira e Santos (2017) justificam suas escolhas afirmando que as TIC estão inseridas em um contexto de produção, distribuição, circulação e consumo de mercadorias no sistema capitalista, cabendo ao professor reconhecer que existe uma teia político-econômica que envolve toda a produção e o consumo de produtos tecnológicos, tonando-se necessário

⁷ Nesse trabalho, os autores não informaram quais foram as categorias formuladas para a análise dos dados obtidos a partir da fala de alunos que são PcDVs e de professores de Física.

que se pense sobre esses produtos como sendo instrumentos de superação das diversas formas de exclusão socioeconômica, política, cultural e, mais especificamente, educacional.

Para o propósito de sua pesquisa, Vieira e Santos (2017) compreendem a necessidade de comunicação como um direito inerente ao ser humano, podendo ocorrer de diversas maneiras, ou seja, pela forma gestual, pela forma imagética ou pela forma verbal, maneira pela qual se apresenta a AD, utilizada como recurso e instrumento em nossa pesquisa.

Para os autores, a AD consiste em uma ferramenta tecnológica educacional, social e cultural necessária para traduzir imagens em palavras na forma sonora, técnica que pode conferir autonomia tanto às PcDVs quanto às pessoas videntes. Segundo Vieira e Santos (2017, p.7), a AD permite que os videntes adentrem ao universo da representação do mundo e que passem, com esse recurso, a “moldar e formatar” suas palavras.

Os autores destacam que as TIC despertam interesse nos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, principalmente, nas Ciências Humanas. Inseridas nesse campo de conhecimento, não somente a Geografia, mas as demais disciplinas podem beneficiar-se tanto desses recursos, quanto do interesse dos educandos, auxiliando o professor, também empoderado por meio da AD, a tornar as aulas mais dinâmicas, potencializando e atualizando seus processos de ensino.

Vieira e Santos (2017) concluem que a inserção da AD nas aulas de Geografia, para a descrição de fotografias e mapas torna a experiência dos alunos mais humana e significativa, sejam PcDVs, videntes, ou ainda, que tenham *déficit* de atenção ou dificuldade de aprendizagem. Segundo os autores, para o professor, os benefícios chegariam pelo exercício do olhar, pelo ato de descrever, traduzindo informações, permitindo-lhe interagir e relacionar-se de maneira inclusiva com seus alunos.

Vimos até agora que os recursos de acessibilidade, ou tecnologias assistivas, existentes ainda são pouco utilizados devido, principalmente, ao fato de que os indivíduos desconhecem sobre seu potencial inclusivo. No âmbito escolar não é diferente. Nesse sentido, na próxima seção apresentamos o recurso da audiodescrição (AD), assim como o amplo escopo de aplicação que esta apresenta enquanto ferramenta acessível.

2.2 SOBRE A AUDIODESCRIBÇÃO

2.2.1 Breve histórico da audiodescrição e os rumos das pesquisas

O ato de descrever imagens é uma prática imemorial, mas quando se fala da descrição visual como atividade voltada à inclusão sociocultural de pessoas cegas, a datação é bem mais recente e surge em meados da década de 70. A técnica, que hoje chamamos de ‘audiodescrição’ (AD), surgiu de forma tímida nos Estados Unidos da América (EUA) e foi documentada no trabalho de mestrado de Gregory Frazier, no ano de 1975, que à época era professor na Universidade de São Francisco, na Califórnia. O título de seu trabalho era *The autobiography of Miss Jane Pittman*, uma peça teatral adaptada para a televisão com duração de 90 minutos. Conforme Piety (2003 *apud* ADERALDO; NUNES, 2017, p. 71), “Ele [Frazier] descreveu de que modo as inserções poderiam fornecer informações essenciais, sobretudo no início das cenas”.

Apesar de sua pesquisa datar da década de 70, a AD somente foi utilizada uma década depois por Margaret e Cody Pfanstiehl, que audiodescreveram a peça *Major Barbara*, exibida no *Arena Stage Theater, Washington DC*, no ano de 1981 (FRANCO; SILVA, 2010; ADERALDO; NUNES, 2017). Entretanto, de fato, no âmbito acadêmico, a AD somente se transforma em reflexão a partir de 2003, na dissertação de Piety (2003 *apud* ADERALDO; NUNES, 2017), cujo trabalho aborda a AD como forma de tradução.

No mesmo ano, Yves Gambier (2003; 2004 *apud* ADERALDO; NUNES, 2017) inclui essa modalidade, entre outras, como a legendagem, no âmbito dos Estudos da Tradução (ET).

Conforme Aderaldo e Nunes (2017), a AD chegou à Europa pelo teatro, tendo sido utilizada no espetáculo *Robin Hood*, em Averham, Inglaterra, em 1985. Somente no ano de 1988, a AD foi apresentada ao grande público inglês na peça *Stepping Out*, apresentada no *Theatre Royal, Windsor*. Nesse país, a introdução da AD nos DVDs de filmes ficou a cargo da *Royal National Institute of Blind People (RNIB)*, uma das maiores instituições de atendimento aos cegos no mundo.

Em seguida, a AD chegou à Espanha, ocasião em que a *Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)* audiodescreveu o filme *O último tango em Paris*. A partir desse momento, a AD se propagou por outros países europeus como a França, tendo sido apresentada timidamente durante o festival de Cannes, em 1989.

Na Alemanha, a AD foi disseminada por meio da rede de TV bávara *Bayerishes Rundfunk* e, atualmente, além dos países que já citamos, outros também se beneficiam dessa ferramenta voltada para a inclusão social de PcDVs como Bélgica, Canadá, Austrália, Argentina e Brasil, dentre outros (ADERALDO; NUNES, 2017).

A AD chegou ao Brasil na década de 1990, entretanto, sua consolidação somente ocorreu no ano de 2003, por ocasião da realização do Festival Internacional de Cinema *Assim Vivemos*. O primeiro filme brasileiro produzido e lançado com AD foi *Irmãos de Fé* e, em 2008, uma versão do filme *Ensaio sobre a Cegueira* com AD foi lançada aqui no país.

A partir de 2011, a custa de exigência legal, a exemplo da Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006 (BRASIL/MC, 2006), que aprova a norma complementar sobre o uso de recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão e da Portaria nº 188, de 24 de março de 2010 (BRASIL/MC, 2010), que altera a norma complementar aprovada sobre o uso de recursos de acessibilidade na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, as emissoras de TV do país, com transmissão digital, passaram a oferecer programação com AD durante duas horas semanais e, até 2020, deverão inserir vinte horas de programação semanal com AD.

Na seara acadêmica foram áreas como a Ciência da Computação, a Multimídia, a Inteligência artificial e, muito recentemente, a Educação, que passaram a desenvolver estudos sobre a AD, expandindo esse campo do conhecimento. Entretanto, ainda são os ET os que mais contribuem com a AD.

No Brasil, há vários trabalhos acadêmicos nos ET, com destaque para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo Legendagem e Audiodescrição (Grupo LEAD) e da Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que lidera trabalhos acadêmicos sobre AD. Outras universidades que se destacam no momento: Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do grupo de Estudos da Tradução, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dentre outras que abraçam as pesquisas em acessibilidade visual.

Mais recentemente, em busca realizada no portal de periódicos CAPES, constatamos que as pesquisas avançaram no sentido de introduzir a AD no âmbito educacional. Em sua maioria, essas pesquisas constituem-se de reflexões e discussões sobre a relevância da inserção da AD na educação a distância (EaD), na educação presencial, sobre o

direito dos alunos que são PcDVs a esse recurso de acessibilidade e AD de imagens em livro didático.

Na Introdução desta dissertação, apontamos alguns trabalhos que tratam da AD e do ensino, ou da AD e da formação de professores, palavras-chave que utilizamos para fazer um levantamento sobre o estado da questão, tendo sido constatada uma escassa presença, com exceção aos excelentes trabalhos de Lima, Guedes e Guedes (2010), Silva (2012), Alves (2012), Silva e Michels (2015), Vergara-Nunes (2016) e Silva (2018, em fase de elaboração), que referenciamos, além do livro de Motta (2016), que apresentaremos em subseção específica relativa ao referencial teórico-metodológico ao lado do trabalho de Aderaldo (2014).

Na próxima subseção apresentamos os trabalhos que sustentaram nossa pesquisa, ao sugerir propostas metodológicas com vista a auxiliar na instrumentalização para a análise de imagens e elaboração de ADs.

Dentre esses trabalhos, destacamos o de Aderaldo (2014) que, embora não tenha sido desenvolvido para o âmbito escolar, o utilizamos no processo de letramento visual dos participantes de nossa pesquisa. O outro trabalho que destacamos é o de Motta (2016), que oferece uma proposta para orientar os docentes a acessibilizar o material didático que utilizam em sala de aula por meio da tradução de imagens ou audiodescrição.

2.2.2 Audiodescrição: algumas perspectivas

Em linhas anteriores, apontamos a carência de trabalhos acadêmicos sobre AD, em especial os que tratassem de imagens estáticas. Nas próximas subseções apresentamos um artigo publicado por De Coster e Mühleis (2007), posteriormente utilizado para constituir parte do modelo semiótico que Aderaldo (2014) desenvolveu para orientar a leitura de imagens artísticas de natureza bidimensional. Em seguida, resenhamos os trabalhos de Holland (2009) e de O'Toole (1994; 1995; 2011), os quais, também, são parte do referencial teórico no trabalho de Aderaldo (2014) e, finalmente, os trabalhos de Aderaldo (2014) e de Motta (2016).

2.2.2.1 A intersensorialidade na AD: propostas de De Coster e Mühleis (2007) e Holland (2009)

De Coster e Mühleis (2007) argumentam em favor da necessidade de uma mudança de atitudes no que se refere à inclusão cultural de PcDVs, principalmente, sobre a urgência da acessibilidade no campo das artes. Os autores mencionam que a Lei Antidiscriminação, aprovada em 2003 na Bélgica, prevê que as instituições promovam eventos culturais ajustados à acessibilidade de pessoas com deficiência.

Considerados pioneiros quando o assunto é AD em uma perspectiva intersensorial, De Coster e Mühleis (2007) defendem que a presença das PcDVs em museus é necessária, justificada pelo fato de que o encontro com imagens e símbolos visuais já ocorre diariamente na vida dessas pessoas, em diversos outros ambientes, não havendo motivos para considerar estranha ou negativa a presença de cegos em museus ou outros espaços visuais. Além disso, muitas PcDVs têm curiosidade em relação à arte como um dos meios para compreender o contexto social em que vivem, sem falar daquelas que já tiveram e perderam o sentido da visão por enfermidade ou acidente.

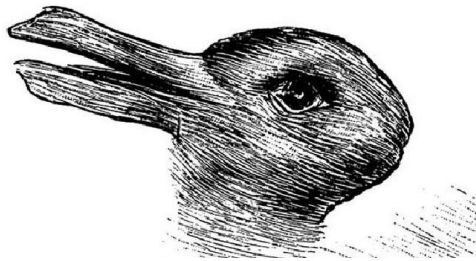
Os autores belgas encabeçaram um projeto que propôs a reflexão sobre o acesso de PcDVs a obras de arte, defendendo que todas as imagens – esculturas e pinturas – deveriam ser acessibilizadas. Os autores citam iniciativas de museus belgas que oferecem sessões táteis, com réplicas em miniatura das esculturas expostas, nas quais as PcDVs podem ter acesso à obra por meio da descrição e do tato, constituindo-se em um exemplo de experiência intersensorial. No caso de obras bidimensionais, como as pinturas, esse tipo de experiência intersensorial tátil não surtiria o efeito desejado, obrigando os museus a buscar por alternativas capazes de possibilitar fruição em arte para o público com alguma deficiência visual.

Nesse sentido, De Coster e Mühleis (2007) nos sugerem que, em relação a obras bidimensionais, a intersensorialidade seja construída por meio de palavras, de modo que todas as informações visuais contidas em uma pintura, – formas, cores, tamanhos, texturas –, sejam traduzidas, principalmente, as percepções sensoriais dos próprios audiodescritores, pois, somente assim, é possível proporcionar reais experiências em arte às PcDVs. Além desses aspectos, consideram que a descrição de imagens em um museu pode ser uma maneira interativa de compreender diferentes obras de arte, pois o contato das PcDVs com o audiodescritor, ou guia, lhes permite fazer perguntas para ampliar-lhes os conhecimentos prévios sobre determinada obra.

Ainda de acordo com esses autores, dentre as obras de arte bidimensionais há algumas que são puramente visuais. Nesse caso, a tarefa de estabelecer uma relação intersensorial entre uma imagem exposta e um objeto, um som ou um cheiro, do mundo material da PcDV durante uma descrição pode tornar-se bastante árdua, de alta complexidade, pois nem sempre é possível encontrar um referente material imediato na experiência de mundo do audiodescritor e da PcDV para estabelecer essa relação.

Um exemplo dessa afirmação são as imagens enigma, conforme a Figura 4, que necessitam de analogias intersensoriais, mas que para às quais não há objetos reais capazes de suprir essa necessidade, constituindo-se aí a principal dificuldade para a intersensorialidade.

Figura 4 – Cabeça pato – coelho de Jastrow⁸



Fonte: TN Online (Disponível em: <<https://goo.gl/Z6wCKg>>. Acesso em: 01 de dez. 2017).

De Coster e Mühleis (2007) afirmam que uma tradução de obra de arte somente será satisfatória se o audiodescritor levar em consideração a intensidade visual da obra, assim como, sua informação narrativa. Nesse sentido, os autores sugerem que o audiodescritor deve ser instrumentalizado para realizar alguns procedimentos metodológicos, tais como questionar sobre a intensidade visual de uma obra, distinguindo os sinais claros dos sinais ambíguos presentes na composição, assim como, refletir sobre a narrativa da mesma, caso seja possível na obra em questão.

A intensidade visual é definida, portanto, pelas características sensoriais dos objetos, sendo variável dependendo da obra e do contexto, já a narrativa são todos os aspectos presentes em uma obra, os quais podem ser traduzidos em palavras. Sinais claros referem-se aos elementos que podem ser diretamente identificados pelo olhar, sendo mais facilmente traduzidos e sinais ambíguos referem-se a elementos que podem transmitir distintos níveis de significado, sendo possível traduzi-los, mas não sem dificuldade. Identificados esses

⁸ **Audiodescrição da Figura 4:** A imagem mostra uma figura em preto e branco de uma cabeça de animal que se assemelha a um pato e a um coelho ao mesmo tempo. Se olharmos da esquerda para a direita é possível ver uma cabeça de pato com o bico semiaberto, mas se olharmos da direita para a esquerda é possível ver uma cabeça de coelho com as orelhas para trás e um pouco afastadas uma da outra.

elementos, o audiodescritor pode iniciar a descrição pelos sinais claros (ou mais óbvios) e, somente depois, partir para a descrição dos sinais ambíguos.

Para melhor exemplificarmos o que seriam esses sinais claros e ambíguos, apresentamos uma das experiências dos autores com espectadores cegos no *Royal Museum of Fine Arts*, em Bruxelas, Bélgica. Estes utilizaram-se de obras de arte de dois pintores: René Magritte⁹ (1898-1967) (Figura 5) e Rick Wouters (1882-1916).

Figura 5 – *The Region of Arnheim*, René Magritte (1962)



Fonte: ArtRev: Decorate your life (Disponível em: <<https://goo.gl/VDZgYW>>. Acesso em: 01 de ago. 2017).

Em relação a esta imagem, os autores propõem que o audiodescritor forneça as informações necessárias para que a PcDV seja capaz de formar uma imagem mental do quadro, com orientações do tipo: imagine que você está diante de uma tela em branco de 116 cm de altura, por 114 cm de largura e, se necessário, oferecendo suas próprias mãos para que a PcDV possa ter a noção dessa dimensão.

Em seguida, o audiodescritor estabelecerá uma estrutura de formato geométrico como um ponto de referência para iniciar a descrição, retornando a essa estrutura ao final, ou seja, descrevendo a pintura em relação à estrutura. Após essas etapas, o audiodescritor poderia começar a descrever os sinais claros e os ambíguos.

A proposta de descrição que os autores nos apresentaram para esta imagem foi:

A pintura de Magritte é baseada em uma forma geométrica extremamente clara: na parte inferior da pintura – não muito maior que 20 cm acima da borda inferior – um pequeno muro de pedras perfeitamente horizontal é mostrado. Nesse muro, exatamente no meio dele, há um ninho que contém três ovos. Se você imaginar uma linha vertical no meio da pintura e, se a movermos para cima a partir do ninho,

⁹ Nesta pesquisa, somente consideraremos as observações e análises dos autores referentes à obra de René Magritte.

então, sobre essa linha, ao longe, onde as montanhas são representadas, pode-se ver uma cabeça; no céu, a lua paira como uma meia circunferência, a exemplo da meia circunferência que podemos fazer com a mão direita¹⁰. (ADERALDO, 2014, p. 51).

Segundo os autores, todos os elementos dessa pintura constituem-se de signos claros, exceto a cabeça de ave, sendo a partir desse ponto que toda a ambiguidade da obra deverá ser abordada.

Finalmente, De Coster e Mühleis (2007) afirmam que, as palavras podem fornecer uma noção, uma impressão sobre determinada imagem, sendo necessário para isso que o audiodescritor explore as possibilidades, principalmente, e quando possível, no campo da intersensorialidade. Ao fazê-lo, o audiodescritor, que é normovisual, possivelmente, também descobrirá qualidades nas obras que nunca havia identificado antes.

Outro importante trabalho sobre a AD no campo das artes – teatro – é o de Holland (2009). Desde o ano de 1993, Holland faz parte da equipe de descritores do Teatro Nacional do Reino Unido, inicialmente, participou como integrante da equipe e, desde 1998, atua treinando outros descritores. Nesse mesmo ano, ajudou a organizar o Instituto *VocalEyes*¹¹, que oferece serviço profissional na área de AD no âmbito do teatro, das artes visuais e no treinamento de descritores, profissionais e voluntários. Nesta pesquisa, somente destacaremos suas contribuições para o campo das artes visuais e do treinamento de audiodescritores.

Segundo o *Royal National Institute of the Blind* (RNIB) do Reino Unido, a AD consiste em um serviço que habilita a espectadores cegos e parcialmente videntes, descrevendo clara, sucinta e vividamente o que acontece em uma tela ou palco, com vista a transmitir, de maneira verbal, os principais elementos de uma obra. Com base nessa afirmação, Holland (2009) desenvolveu uma pesquisa junto ao Instituto *VocalEyes*, por meio da qual buscou evidenciar o quão interpretativa poderia ser a linguagem descritiva presente em audiodescrições.

Inicialmente, Holland (2009) afirma que a definição de AD como um serviço que habilita a espectadores cegos e parcialmente videntes, transmitindo informações de maneira

¹⁰ Tradução retirada de Aderaldo (2014). Na fonte: Magritte's painting is based on a [sic] extremely clear geometrical shape: at the bottom of the picture – not much higher than 20 cm up from the frame – a small and perfectly horizontal wall of stones is shown. On this wall, exactly in the middle of it, there is a nest containing three eggs. If you imagine a vertical line in the middle of the picture and move upwards along it from the nest, then on this very line, in the distance, where mountains are represented, one sees the head, in the sky, the moon hangs as a half-round form, like a half-round shape one could make with one's right hand.

¹¹ *VocalEyes*: instituição filantrópica inglesa que trabalha para a promoção da inclusão social de todos audiodescrevendo obras de artes. (Disponível em: <<http://www.vocaley.es.co.uk/page.asp?section=199§ionTitle=Our+History>>. Acesso em: 10 de fev de 2017).

verbal, não é suficiente para compreender de que maneira se faz uma descrição e questiona: “Pela descrição das características físicas da obra de arte, estamos de fato descrevendo arte?” (HOLLAND, 2009, p. 171). A essa pergunta o autor responde que há situações em que alguém pode até dizer tudo sobre uma obra, menos o pouco que interessa para compreendê-la (BRAQUE *apud* HOLLAND, 2009).

Para exemplificar sua resposta, Holland utiliza-se de uma experiência relatada pelo Dr. Sacks (*apud* HOLLAND, 2009) no livro *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. Na ocasião, o Dr. Sacks percebeu que um de seus pacientes possuía um tipo específico de comprometimento na visão. Sem saber ao certo de que tipo de comprometimento se tratava e para testar sua hipótese, entregou-lhe um objeto para que este o descrevesse, o qual procedeu da seguinte maneira: “Uma superfície contínua [...] infundida nela mesma. Isto parece ter cinco bolsas externas, se é essa a palavra [...] Um tipo de recipiente? [...] Poderia ser um porta-níqueis de cinco lados¹²” (HOLLAND, 2009, p. 171).

Sacks (*apud* HOLLAND, 2009) conclui seu relato afirmando que o paciente conseguiu perceber todos os detalhes presentes no objeto de maneira minuciosa e precisa, mas não conseguiu formar um todo, sem ideia alguma do que seria o objeto descrito e, portanto, sua descrição provocou mais confusão do que esclarecimento. O objeto em questão, de superfície contínua e infundida nela mesma, parecendo ter cinco bolsas externas era, na verdade, uma luva.

Para Holland (2009), ao contrário do que narrou Oliver Sacks, nem todos os detalhes precisam ser traduzidos em palavras, o importante é que, ao final da AD, os pormenores apresentem relação entre si, de maneira a formar um todo coerente. Nesse processo, o audiodescritor deverá ser capaz de explicar suas escolhas, ou seja, o que o levou a descrever determinado elemento em detrimento de outros existentes no objeto ou na imagem.

Em relação às escolhas, Holland (2009) revela que no início de sua carreira como audiodescritor era constantemente recomendado a descrever apenas o que via, de maneira neutra, imparcial e objetiva. Essa recomendação lhe provocava muita dificuldade e à medida que avançava em seus estudos e que se tornava mais experiente na profissão de audiodescritor, percebia que tal incumbência era inviável de ser seguida, acrescentando ainda que, se a linguagem não é neutra, a AD também não o poderia ser.

¹² Todas as traduções não referenciadas são de minha autoria. Na fonte: ‘A continuous surface [...] infolded on itself. It appears to have [...] five outpouchings, if this is the word [...] A container of some sort ? [...] It could be a change-purse for coins of five sizes’.

Em pesquisa pioneira pelos caminhos da Teoria da Avaliatividade, atualmente Sistema de Avaliatividade, Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015) constataram o mesmo que Holland (2009) constatara empiricamente: a impossibilidade da neutralidade nas ADs. A pesquisa, realizada no âmbito do PROCAD/CAPES 008/2007¹³, confirmou que a prescrição de neutralidade e objetividade somente causava dificuldades junto aos audiodescritores durante a elaboração de seus textos descritivos, pois estes demandavam muito mais tempo tentando eliminar qualquer presença de texto que parecesse interpretativo ou avaliativo do que, propriamente, elaborando seus roteiros de AD.

Retornando ao que afirmava Holland (2009) sobre a inexistência de neutralidade em roteiros de AD, o autor salienta a necessidade de treinamento profissional, e de qualidade, para audiodescritores que atuam nas artes visuais, para que estes não tropecem nesse tipo de armadilha instrucional, podendo decidir como elaborar seus textos e, em seguida, explicar a motivação para cada uma de suas escolhas.

Sobre o treinamento de audiodescritores, Holland (2009) afirma que, se não se pode ser neutro durante a elaboração de textos de AD, o audiodescritor tem a obrigação de não fazer julgamentos, ou seja, deve encontrar um equilíbrio, tarefa que considera bastante complexa. Ainda que não tenha explicitado o que vem a ser ‘evitar fazer julgamentos’, a leitura atenta do seu trabalho nos mostra que o termo pode ser equivalente a ‘censura’, ou seja, o audiodescritor não é um censor. O autor justifica sua afirmação esclarecendo que, quando realiza treinamentos para futuros audiodescritores, costuma aplicar um número de atividades envolvendo pinturas, fotografias, ilustrações etc., pois é daí que surgem diferentes problemas que podem afetar a AD.

Em um desses treinamentos, Holland e seus treinandos observavam algumas ilustrações e, em uma delas, havia um homem que usava um casaco, carregava uma pasta preta, um guarda-chuva e andava ao longo de uma rua. Uma treinanda descreveu a ilustração da seguinte maneira: “Ele está usando um sobretudo que não é de boa qualidade. Ele carrega

¹³ Projeto celebrado no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para desenvolver a pesquisa intitulada —Elaboração de um modelo de audiodescrição para cegos a partir de subsídios dos estudos de multimodalidade, semiótica social e estudos da tradução. Projeto coordenado pelas Professoras Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG) e Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE). Além de pesquisadores, teve também a intenção de formar profissionais na área que fossem comprometidos com a pesquisa e com a inclusão social. (Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/intercambios>>. Acesso em: 05 de mar. de 2017).

um guarda-chuva, por precaução. E uma maleta que, provavelmente, contém um pouco mais que sanduíches¹⁴” (HOLLAND, 2009, p. 178).

Em relação ao casaco, à pasta, ao guarda-chuva e à maleta, definitivamente, estavam todos lá, entretanto, Holland (2009) questionou como ela poderia saber o conteúdo da pasta se aquele não estava visível, ao que ela respondeu: “Porque eu sei que os homens gostam disso!” (p. 178)¹⁵. Nesse sentido, Holland (2009) afirma que esse é um exemplo de julgamento, pois a treinanda fez inferências ao inserir elementos que não estavam na imagem, ao que Praxedes Filho e Magalhães (2015) denominam de engajamento monoglóssico por inferência, ou seja, quando o audiodescritor descreve o que não foi representado imageticamente ou ainda tira conclusões a partir do que foi representado na imagem.

Sobre a interpretação, Holland (2009) salienta que esta torna-se ainda mais proeminente (e necessária) quando se trata de obras de arte, pois diferente do que acontece no teatro, onde a AD complementa as informações vindas dos diálogos dos personagens, a AD de pinturas, por exemplo, precisa dar todas as informações referentes à obra.

O autor chegou a essa conclusão após a experiência de elaborar diversas ADs, “não interpretativas” (ou literais) e “interpretativas”, para uma exposição das obras do pintor britânico Ben Nicholson, no ano de 2002. Após o contato com as ADs “não interpretativas”, um dos espectadores cegos comentou: “Bem, é como estar em um esconderijo sem nada lá” (HOLLAND, 2009, p. 181)¹⁶. Para o autor, é possível que uma AD literal permita que a PcDV reconstrua uma imagem, mas isso somente depois de muito esforço mental e esse, definitivamente, não é o propósito de uma AD de obra de arte, senão o de fruir de uma experiência artística.

Após esse contato com a AD “não interpretativa”, ocorreu uma segunda sessão com uma AD “interpretativa”, na qual foram atribuídas sensações táteis às cores, à semelhança do que prescreveram De Coster e Mühleis (2007) sobre as experiências intersensoriais, sendo possível criar uma narrativa por meio da linguagem utilizada no texto da AD, permitindo aos espectadores cegos, segundo suas palavras, encontrar-se com a obra, captando muito mais dessa AD do que da anterior, a qual, afinal, não lhes ofereceu nenhuma informação útil à sua compreensão (HOLLAND, 2009).

¹⁴ Na fonte: He is wearing an overcoat which is not of the first quality. He carries an umbrella, for effect. And a briefcase which probably contains little more than his sandwiches.

¹⁵ Tradução de nossa autoria. Na fonte: Because I know men like this!

¹⁶ Na fonte: Well, you're on a hiding to nothing there.

Para exemplificar suas afirmações, o autor apresenta uma das ADs consideradas “interpretativas”, tendo sido esta elaborada para a pintura abstrata em alto-relevo *Ramparts*, Ben Nicholson (1968), que apresentamos logo abaixo:

1968 *Ramparts* (óleo entalhado em tábua)

Um fundo retangular, em torno de dezenove polegadas de altura e vinte e uma polegadas de largura – cerca de quarenta e oito por cinquenta e três centímetros – foi pintado em tons suaves de castanho-terra. Um retângulo, pouco menor, aparece saliente – e está dividido em uma série de pequenas formas sobrepostas. No topo e no fundo estão áreas em tons de um *branco gelado* prateado – riscado e borrado – criando uma superfície irregular, *como a neve à deriva através do gelo sujo*. Entre eles, linhas de três retângulos de tamanhos diferentes. O retângulo, à esquerda, é marrom como a cor do fundo do quadro. O retângulo central é de um marrom escuro e *parece* afundar-se para longe de nós em forma de relevo, embora na realidade ele se encontre à esquerda, enquanto o terceiro está pintado em tom de um marrom alaranjado mais claro. A linha criada por esses três retângulos começa da esquerda para a direita, na posição horizontal e quase central. Na posição à direita está uma linha que se desloca *como se fosse* uma falha geográfica, *como se* esta camada estivesse empurrada para baixo do corpo. Agora, inclinando-se, esses dois retângulos *parecem em* risco de deslizar para fora do quadro – espremido entre as seções do branco gelado da parte superior e inferior do quadro. Na extrema direita está um retângulo vertical – pintado de castanho, igual ao fundo do quadro. Duas outras formas *parecem* flutuar sobre o relevo. Sua cor é semelhante às duas seções de branco. Ambos são similares na forma – um trapézio com lados paralelos, parte superior horizontal, comum à extremidade inferior que tende para a direita. Um deles é colocado dentro da seção de topo branco e à direita. Sua borda inclinada corre ao longo da borda superior da linha oblíqua marrom. Um círculo está desenhado no centro do trapézio – a borda interna pintada de branco. O outro trapézio ao lado – posicionado à esquerda e ao centro – é um pouco menor. Neste, outro círculo está desenhado. (ADERALDO, 2014, p. 56-57, grifos nossos)¹⁷.

¹⁷ Retirada de Aderaldo (2014, p. 56 – 57). Na fonte: *1968 Ramparts* (oil on carved board) A rectangular background, some 19 inches high and 21 inches wide – that is about 48 by 53 centimetres – is painted a smooth earthy brown. Standing proud of it is a slightly smaller rectangle – this one divided up into a number of smaller, overlapping shapes. At top and bottom are areas of white. Between them a line of three differently sized rectangles. The one to the left is brown like the background. The central one is a darker brown, and the third, a lighter, orangey brown. The line created by these three rectangles starts off – to the left – as horizontal and almost central. But a little way across, the line shifts so that the two rectangles centre and right slope downwards. To the far right is a tall rectangle – painted the same brown as the background. Two other forms seem to float above the relief. Their colour is similar to the two white sections. Both are similar in shape – a trapezium – with parallel sides, horizontal tops, but with a bottom edge which slopes down towards the right. One is positioned within the top white section and to the right. Its slanting edge runs along the top edge of the slanting brown line. Carved within it is a circle – the inner edge painted white. The other trapezium sits next to it – just left of centre – and a little lower. In this, another circle has been inscribed rather than cut.

Figura 6 – Ramparts, Ben Nicholson (1968)



Fonte: Pinterest (Disponível em: <<https://goo.gl/pfUekK>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017).

Conforme o autor, essa AD foi considerada mais “interpretativa”, pois foram acrescentadas expressões que aproximavam as cores utilizadas na obra ao mundo das PcDVs (ADERALDO, 2014), por exemplo, *branco gelado, como a neve à deriva através do gelo sujo*, tendo sido essa AD recebida com muito mais entusiasmo pelos espectadores cegos do que a primeira AD, “não interpretativa”, o que reforça sua afirmação sobre a AD não ser uma experiência transparente ou neutra, mas esta é capaz de modificar a vivência artística de uma PcDV.

A inexistência de relação direta entre as linguagens visual e verbal exige que o audiodescritor se esforce por tomar diversas decisões retóricas que aproximem a obra de um possível significado, reafirmando o papel do audiodescritor em proporcionar às PcDVs o maior número de experiências intersensoriais por meio da AD. Essa intersensorialidade consolida a não neutralidade do texto em questão, sendo o principal objetivo da AD, segundo as palavras de Holland (2009), permitir que, após uma experiência artística, as pessoas com limitações visuais totais possam discutir sobre a experiência em si e não sobre a *performance* retórica do audiodescritor.

Na sequência, apresentamos como Aderaldo (2014) estabeleceu a interface entre esses trabalhos e o de O’Toole (1994; 1995; 2011) para a elaboração de seus parâmetros descritivos.

2.2.2.2 O modelo sociossemiótico de Aderaldo (2014)

Ao longo de sua pesquisa de doutorado, Aderaldo (2014) analisou algumas imagens artísticas seguindo as orientações dos modelos sugeridos pelos audiodescritores

apresentados anteriormente (DE COSTER; MÜHLEIS, 2007; HOLLAND, 2009) e o fez à luz da semiótica social-multimodal, seguindo o modelo semiótico sistêmico-funcional de O’Toole (1994; 1995; 2011).

Ao estabelecer a interface das pesquisas em AD de imagens artísticas com o trabalho de O’Toole (1994; 1995; 2011), cuja relação havia sido iniciada por Magalhães e Araújo em 2008, Aderaldo (2014) constatou que, certos sistemas não presentes no modelo otooleano haviam sido utilizados por De Coster e Mühleis (2007) e Holland (2009), reforçando sua percepção sobre a necessidade de estabelecer a interface entre TAV-a/AD e a semiótica social-multimodal com vista à elaboração de parâmetros descritivos.

A autora ampliou o modelo desenvolvido por O’Toole, sobretudo o que foi publicado em 1995, inspirado na Gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1973).

Para testar seu modelo desenvolvido para instrumentalizar espectadores leigos durante suas visitas a galerias e museus, O’Toole (1995) aplicou-o à análise da pintura *Flight into Egypt*¹⁸, de Frank Hinder, de maneira que fosse possível visualizar as possibilidades de escolhas realizadas no eixo do sintagma, relacionadas à ordem estrutural da obra (e suas partes menores), e no eixo do paradigma, relacionadas aos sistemas de escolha do artista como tamanho da obra, material, cor, enquadramento e muitos outros.

As funções de Halliday (1973) foram renomeadas por O’Toole (1995) da seguinte maneira: a função Ideacional em Halliday passou a ser denominada de Representacional por O’Toole, sendo responsável por construir, de maneira visual, a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos na imagem, indicando o que é mostrado ou o que o espectador crê que esteja sendo mostrado ou esteja acontecendo; a função Interpessoal passou a ser denominada de Modal, sendo responsável por construir as relações entre quem vê e quem/o que é visto na imagem; e a função Textual passou a chamar-se Composicional, sendo responsável pela estrutura/composição da obra e sua formatação (coesão e coerência).

Nas artes visuais, a análise pode auxiliar a evidenciar de que modo os sentidos são convocados pelo artista, conscientemente ou não. O intuito de O’Toole (1995) foi formular um modelo semiótico (Quadro 1) no âmbito da semiótica social multimodal, mas que fosse prático, uma espécie de ferramenta descritivo-analítica que auxiliasse espectadores leigos (videntes) a compreender, com autonomia, a linguagem visual de natureza artística sem que fosse necessário, para tanto e, principalmente, sem querer diminuir sua importância, buscar o aval de especialistas como historiadores e críticos de arte.

¹⁸ Essa obra pode ser vista no link: <<https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/OA14.1967/>>.

Quadro 1 – Modelo semiótico sistêmico-funcional de O’Toole (1995)

FUNÇÕES UNIDADES	REPRESENTACIONAL	MODAL	COMPOSICIONAL
ESCOLA/GÊNERO	Temas típicos	Orientação para realidade e estilo. Por exemplo: Barroco – Impressionismo – Expressionismo Construtivismo – Surrealismo – Cubismo Op Art – Pop Art – Instalação & Performance	
OBRA/PINTURA	Ações, Eventos Agentes, Pacientes, Metas Cenas, Cenário Características Retratos, Modelos	Foco: Perspectiva Moldura Clareza Peso Luz Cor Modalidade: Proporção Fantasia Volume Ironia Autenticidade Simbolismo Omissão Intertextualidade Olhar: ‘Sua função’ ‘Caminhos’ ‘Ritmos’ Intermediários	<i>Gestalt</i> : Enquadramento Horizontais Verticais Diagonais Proporção “Tema” Linha Ritmo Forma Geométrica Coesão de cor
EPISÓDIO	Grupos e subações, Cenas, Retratos Sequências laterais Interação de ações	Da escala para o Todo Da centralidade para o Todo Destaque Relativo Interação de Modalidades	Posição relativa na <i>Gestalt</i> , no episódio e em relação a si. Alinhamento Coerência Interação de formas relacionadas
FIGURA	Personagem Objeto Ato Posição Postura Gesto	Caracterização Relação com o espectador Olhar Gesto Contraste & conflito: Cor Proporção Luz Linha	Posição relativa na <i>Gestalt</i> , no episódio e entre si. Paralelismo e Oposição Subenquadramento
MEMBRO	Formas físicas básicas: Partes do corpo Objetos Formas naturais Componentes	Estilização Atenuação Claro-escuro Sinédoque Ironia	Coesão: Referência Paralelismo Contraste Ritmo
		ILUMINAÇÃO	QUALIDADES MATERIAIS

Fonte: Aderaldo (2014, p. 104-105).

A partir do modelo de O’Toole (1995) (Quadro 1), Aderaldo (2014) desenvolveu outros níveis de delicadeza não elencados no modelo ootooleano, por considerar que faltava um refinamento do olhar e uma metalinguagem descritiva mais acurada, que estimulasse o audiodescritor a fazer uma leitura imagética mais profunda.

Ao tratar seu modelo semiótico na perspectiva do letramento visual artístico, Aderaldo (2014) enfatizou o aspecto não normativo ou prescritivo do trabalho. Como afirma a autora, os parâmetros descritivos são orientações práticas que podem ser replicadas por audiodescritores durante a análise de obras de arte, momento que antecede e auxilia na construção de roteiros de AD.

Contudo, esta não faz referências à existência de restrições ou impedimentos que envolvam a aplicação desse modelo junto a imagens que não sejam de natureza artística, o que, sob o ponto de vista de nossa pesquisa, pode significar a possibilidade de ampliação do alcance de aplicação em outros âmbitos, inclusive o escolar, tanto exercendo a função para a qual foi elaborado, instrumentalizar audiodescritores em nível inicial, quanto para a leitura de algumas imagens e outras informações visuais em livros didáticos e paradidáticos, por exemplo.

Aderaldo (2014) propôs dois momentos para a leitura cuidadosa da imagem e, para ajudar na percepção da obra, formulou uma espécie de *checklist*, com perguntas de sensibilização prévia, por meio das quais o espectador audiodescritor começa a aproximar-se do conjunto da imagem, como observamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Perguntas de sensibilização pré-análise semiótica (ADERALDO, 2014)

Função Composicional	<p>Obra Há predomínio de linhas, formas ou cores? Existem formas geométricas? Humanas? Zoomórficas? As cores são distribuídas por peso cromático? As cores demarcam espaços físicos ou sugerem temporalidade? De que modo os espaços estão ocupados? No centro, laterais, superior ou inferior? Há espaço negativo? O material e a técnica contribuem para revelar a semiótica social do artista? As cores estão em harmonia ou em contraste cromático?</p> <p>Figura ou conjunto de figuras As figuras formam agrupamentos? De que modo as figuras se inter-relacionam? Que tipo de identificação existe entre as figuras (ou objetos): classe, tamanho, forma, cor?</p> <p>Membro Existem relações de nexos entre os elementos? Os elementos se relacionam por simetria, paralelismo ou por oposição?</p>
Função Modal	<p>Obra Entre possíveis elementos dominantes (foco), algo ou alguém se destaca dos demais pelo posicionamento, pela cor ou pelo tamanho? Existem elementos modais no antifoco? Há informações que dependem do conhecimento enciclopédico do observador (intertextualidade)? São informações relacionadas à Intertextualidade, Simbolismo, Ironia ou Omissão? As cores sugerem forma ou textura? Sugerem sensação física?</p> <p>Figura ou conjunto de figuras Entre possíveis elementos dominantes (foco), algo ou alguém se destaca dos demais pelo posicionamento, pela cor ou pelo tamanho? Existem elementos modais no antifoco? Há informações que dependem do conhecimento enciclopédico do observador</p>

	<p>(intertextualidade)? São informações relacionadas à Intertextualidade, Simbolismo, Ironia ou Omissão? As cores sugerem forma ou textura? Membro O olhar é oblíquo, direto, compartilhado entre os componentes ou é do tipo olhar negativo? É possível definir o vetor do olhar das figuras? As cores estão relacionadas às emoções?</p>
Função Representacional	<p>Obra A imagem é abstrata ou figurativa? Quem ou o que está representado? São figuras humanas? Abstratas? Antropomórficas? As figuras são naturalistas como nas fotos ou não? Há ordenação explícita entre as figuras representadas? De que lado começa uma possível narrativa? Existe alguma pista sobre a época e o lugar da representação? Qual? O cenário contribui para informar dados sobre a cultura representada? As cores estão relacionadas a algum tipo de representação (bandeiras, flâmulas, códigos de trânsito, identidade étnica etc.)? Figura ou conjunto de figuras Alguém está fazendo algo? É possível identificar “estados de ânimo” pelas expressões faciais ou gestuais? Membro Trata-se de parte significativa em relação ao todo? Por quê? A parte do corpo, do objeto ou da figura geométrica se destaca em relação ao todo? A soma das partes é harmônica em relação ao todo?</p>
Aproximação ao mundo da PcDV	<p>Obra Quais qualidades como tamanho, forma e cor podem ser comparadas a elementos do mundo da PcDV? Figura ou conjunto de figuras Quais percepções sensoriais, como tato e temperatura, podem ser agregadas à tradução verbal da imagem?</p>
Elementos intratextuais	<p>Membro Como podem ser explorados elementos verbais como título? Palavras, letras, números, data e assinatura são abordados como elementos intratextuais?</p>
Qualidades materiais	<p>Como podem ser abordadas a matéria, a técnica e o suporte?</p>

Fonte: Aderaldo (2014, p.179 -180).

A seguir, apresentamos o modelo semiótico (Quadro 3), propriamente dito, Modelo Semiótico Sistêmico-Funcional (ADERALDO, 2014), que explora detalhadamente os sistemas da linguagem artística, fornece metalinguagem para o audiodescritor e promove a leitura atenta da imagem.

O quadro está dividido em Unidades e Funções, sendo as unidades as estruturas fixas da obra (Obra, Figuras ou Conjunto de Figuras e Membros) e as Funções enquanto conjunto de sistemas de escolhas que o artista realiza, de acordo com seu gosto próprio e com a semiótica social à qual pertence. Uma observação destacada por Aderaldo (2014) é que o audiodescritor pode iniciar sua análise a partir de qualquer função e de qualquer unidade (Figura 7).

Figura 7 – Proposta de segmentação da imagem (ADERALDO, 2014)¹⁹



Fonte: Aderaldo (2014, p. 178).

Conforme nos afirma a autora, ao formular a expansão dos parâmetros de O’Toole (1995), seu propósito era, sobretudo, o de orientar o audiodescritor, por meio do letramento visual, de modo a “[...] capacitá-lo a perceber determinados recursos, priorizando quais aspectos podem ser compartilhados com uma PcDV e quais informações podem ser relevantes para que essa pessoa possa fruir da obra de arte com autonomia” (ADERALDO, 2014, p. 177).

Assim, cabe ao audiodescritor selecionar e ordenar as imagens de modo a evitar um possível cansaço, ou mesmo confusão da imagem mental por excesso de informação, razão pela qual sustenta que, para tomar decisões, inclusive sobre o nível de registro linguístico e tamanho da AD, é necessário “conhecer previamente o público a quem se destina a AD, o gênero, estilo da obra, bem como conhecer outras obras do artista e de artistas que se filiem ao mesmo gênero”. (ADERALDO, 2014, p. 173).

O modelo, inicialmente formulado para a análise de pinturas e para instrumentalização de audiodescritores, considera, portanto, a simultaneidade das funções e a escolha dos sistemas (Quadro 3):

¹⁹ **Audiodescrição da Figura 7:** A figura, intitulada “Proposta de segmentação da imagem”, elaborada por Aderaldo (2014) a modo de orientação para segmentação de obras de arte, consiste de três elipses, uma dentro da outra. A maior e mais externa corresponde à obra de arte, a elipse intermediária corresponde à(s) figura(s) da obra de arte e a elipse menor, no interior da elipse intermediária, corresponde ao membro da obra.

Quadro 3 - Modelo semiótico de Aderaldo (2014)

Gênero: Figurativo / Não figurativo (Abstrato)			
<p>Hierarquia clássica dos gêneros na pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> Descritivos: Retrato – Auto-retrato – Nu Paisagem (vedusta, marinha, panorama, casario, paisagem, campestre, etc) Natureza morta Narrativos: Cenas históricas (pinturas religiosas, mitologia, cenas literárias, alegoria) Pintura de gênero Híbridos: Obras contemporâneas (colagem mista, intervenções, etc) <p>Escola / movimento / estilo: Renascimento – Barroco – Impressionismo – Expressionismo – Surrealismo – Cubismo – Pop Art – Grafismo – Construtivismo – Op Art – Intervenção, etc.</p>			
Funções	Composicional (Coesão entre elementos visuais e coerência temática)	Modal (Envolvimento com espectador)	Representacional (Mundo representado)
Unidades			
Obra	<p>Gestalt: (do todo às partes, das partes ao todo)</p> <p>Tema: épico emocional ficcional abstrato</p> <p>Ponto: isolado esparso ou rarefeito agrupado ou adensado</p> <p>Linha: curva – reta</p> <p>Forma: geométrica: (triângulo; quadrado; círculo) orgânica livre ou ornamental retilínea</p> <p>Textura: áspera; suave; lisa; grossa; macia; dura etc</p> <p>Cor: primária; secundária; terciária; complementar</p> <p>Direção: horizontal (descanso) diagonal (movimento) vertical (ordem)</p> <p>Enquadramento: superior; inferior</p>	<p>Perspectiva: volume; profundidade</p> <p>Cor: saturação (matiz) clareza (valor) brilho quente, fria</p> <p>Espaço (positivo vs negativo)</p> <p>Foco — Enquadre Iluminação Equilíbrio Ritmo (repetição de recursos) Movimento (estático vs dinâmico)</p> <p>Contraste: cor tamanho forma proporção plano</p> <p>Modalidade (envolvimento) — Fantasia vs Autenticidade Olhar: direto obliquo negativo Textura Intertextualidade</p>	<p>Cena: ações; eventos</p> <p>Cenário (componentes)</p> <p>Paisagem</p> <p>Retrato: (identificado ou anônimo)</p> <p>Objeto</p> <p>Figuras geométricas</p>

<p>Figura (s)</p> <p>(humana, antropomórfica, objeto, forma geométrica)</p>	<p>Posição relativa na Gestalt:</p> <p>destaque não destaque proporção enquadre</p> <p>Interação de formas (coesão):</p> <p>padronização paralelismo oposição alinhamento proporção escala ritmo movimento</p>	<p>Redação com espectador: modo e atitude</p> <p>Olhar: direto obliquo negativo</p> <p>Gesto: pés e mãos cabeça, olhos e boca</p> <p>Interação de modalidades</p> <p>Cor: saturada, insaturada, clara, escura, brilhante, opaca, quente, fria</p> <p>Perspectiva: vários planos, chapada</p> <p>Proporção</p> <p>Alinhamento</p> <p>Iluminação</p> <p>Enquadre</p> <p>Ritmo (repetição)</p> <p>Movimento: ondulado retilíneo ascendente descendente unidirecional</p> <p>Modalidade: fantasia autenticidade</p> <p>Textura (palpabilidade): aspereza, maciez suavidade, dureza</p> <p>Intertextualidade: [simbolismo apropriação citação auto citação ironia paródia</p>	<p>Figuras individuais: (humanas, antropomórficas, etc)</p> <p>Caracterização: indumentária, adereços, dotes físicos</p> <p>Postura: frontal lateral inclinada de pé sentada deitada, etc</p> <p>Ação e Gesto: com membros com cabeça</p> <p>Objeto(s) Forma Cor Posição: horizontal vertical obliqua</p> <p>Formas geométricas triângulo quadrado círculo</p> <p>Cor</p> <p>Posição: horizontal vertical obliqua</p> <p>Figuras em grupos: sequência lateral contínua, descontínua</p> <p>Inter(ações): de objetos ou pessoas</p>
<p>Membro</p>	<p>Relação semântica de hierarquia [holonímia meronímia</p> <p>Relação semântica de inclusão [hiperônimo hipônimo</p>	<p>Estilização Atenuação (desvanecimento, simplificação de formas)</p>	<p>Partes de [corpo objeto forma (geométrica)</p>
<p>Material ou técnica (óleo, guache, sanguínea, carvão, etc)</p> <p>Tipo de suporte: dimensão e formato</p> <p>Elementos verbais, numéricos, alfanuméricos (assinatura, frases, números, data)</p> <p>Título</p>			

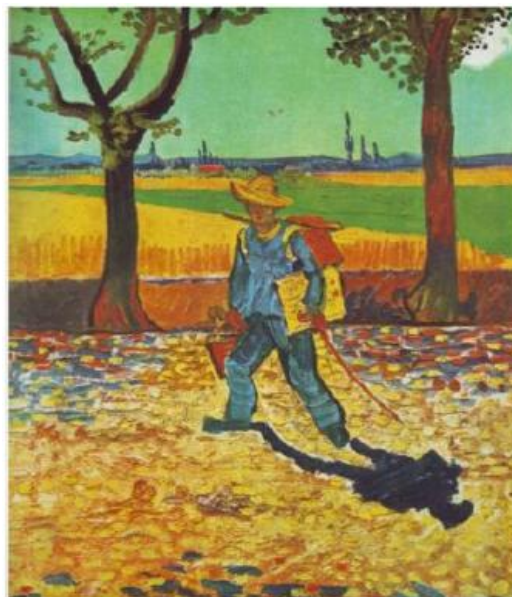
Fonte: Aderaldo (2014, p. 180-183).

A seguir, apresentamos uma proposta de AD que elaboramos (OLIVEIRA; ADERALDO, 2017), com base no modelo descritivo de Aderaldo (2014), como resultado de uma pesquisa de iniciação científica (IC), mas que, contudo, não foi submetida à consideração (teste de recepção) de espectadores cegos e consultores PcDVs.

Audiodescrição de Pintor na estrada para Tarascon

O quadro *Pintor na estrada para Tarascon* foi pintado em 1888, pelo artista holandês Vincent Van Gogh. Só é possível encontrar referências históricas a essa pintura, pois os nazistas a destruíram em 1940, por ter sido considerada “arte degenerada”. A pintura, em óleo sobre tela, tem dimensões de 48 cm de altura x 44 cm de largura. Apresenta traços com pinceladas fortes com grossas camadas de tinta. Mostra uma paisagem em um dia ensolarado e de céu limpo, com poucas árvores em um vasto campo de trigo entrecortado por uma faixa de grama. Um homem caminha por uma estrada e, ao fundo, há algumas edificações e uma cordilheira de montanhas. Pela estrada, em primeiro plano, um homem caminha sozinho, com uma passada larga. Ele vem da direita para a esquerda e olha o espectador com seus pequenos olhos azuis quase cobertos pela aba do chapéu que parece de palha. Veste uma roupa azul índigo, que parece desgastada e pesada, com mangas e calças compridas. Carrega uma mochila às costas e sob o braço esquerdo leva algo semelhante a uma tela de cor amarelo claro, formato retangular e com algumas formas desenhadas. Em sua mão esquerda ele segura uma vara fina e comprida, que quase toca o chão, assemelhando-se a um cipó. Na mão direita segura uma maleta ou valise, de formato retangular e cor alaranjada. Seus sapatos são de cor cinza escuro, como se estivessem envelhecidos ou empoeirados. Na estrada, sua sombra escura se projeta diagonalmente para trás e à direita, em relação à posição do caminhante. No chão, manchas em amarelo, azul e vermelho parecem folhas secas. Atrás dele há duas árvores, não muito altas, com caules de cor marrom bem escuro e copa esverdeada. Estendendo-se ao longo da margem direita da estrada há um vasto campo amarelo que parece ser de trigo. No meio do campo há uma longa faixa de cor verde claro formando uma longa letra “V” ladeada pelo amarelo claro do campo de trigo. Muito distante da estrada onde caminha o homem, perto de árvores muito altas, há um vilarejo com pequenas casas e uma construção mais alta com telhado vermelho e uma pequena torre branca, o que pode ser uma igreja. Após essas construções há uma cordilheira de montanhas não muito altas, que se estende da extremidade direita à extremidade esquerda da pintura. O céu, de cor azul turquesa, está limpo e iluminado. Apenas uma única nuvem pode ser vista na extremidade superior direita do quadro, como se estivesse por trás da copa da árvore da direita à margem da estrada. (OLIVEIRA; ADERALDO, 2017, p. 195-196).

Figura 8 – Pintor na estrada para Tarascon, Van Gogh (1888)



Fonte: *Blog Relativamente Interessante*. Disponível em: <http://www.relativamenteinteressante.com/2014/03/top-10-famosas-pecas-de-arte-roubadas.html>.

Elaboramos esta AD pensando em espectadores cegos e destacamos a realização dos sistemas matéria, dimensão, formato, contexto histórico-social do artista, localização dos elementos, caracterização do personagem, modalidade, sistema de cores e enquadramento, lembrando que dificilmente o artista realiza todos os sistemas presentes no modelo semiótico de Aderaldo (2014), o que torna o compartilhamento com o espectador que é PcDV ainda mais necessário ao saber que cada artista tem, à sua disposição, uma imensa gama de escolhas para realizar.

Na próxima subseção apresentaremos as orientações metodológicas de Motta (2016) para AD de conteúdos visuais em âmbito escolar. Segundo nossas pesquisas, apenas Aderaldo (2014) e Motta (2016) apresentaram parâmetros como escopo declarado a orientar a leitura de informações visuais com finalidades de partilhamento com PcDVs: a primeira, para instrumentalizar audiodescritores em formação, e a segunda, para orientar o trabalho cotidiano de professores diante da perspectiva de trabalho na escola regular inclusiva.

2.2.2.3 A acessibilidade visual em âmbito escolar: as orientações de Motta (2016)

Adotamos o livro de Motta (2016)²⁰ por compreender a relevância e pertinência em relação a nosso campo de estudos, além de figurar entre os poucos que, até o momento, refletem sobre a AD relacionada à educação, em comparação com outros trabalhos associados ao lazer e à cultura, como AD nas artes visuais - pintura, (ADERALDO, 2014), AD no teatro (LEÃO, 2012), AD no cinema (ARAÚJO, 2011), AD na programação televisiva (FRANCO, 2006) etc.

Na sociedade atual, o volume de informações visuais que circula em distintos âmbitos sociais se amplia consideravelmente e a (quase) imposição que emerge dos modos de comunicação estabelecidos e difundidos em distintos suportes e ambientes (jornais, livros, revistas ou *internet*) expõe, por motivos óbvios, uma grande parcela de pessoas à situação de exclusão, por exemplo, as PcDVs.

A AD, recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das PcDVs em eventos culturais, esportivos, religiosos e outros, por meio de informação sonora (MOTTA, 2016), pode ter sua aplicação estendida para o âmbito escolar, com finalidades pedagógicas. A AD representa, portanto, uma mudança no *status* social das PcDVs, permitindo-lhes que ampliem o consumo de cultura e que possam ser consideradas em suas potencialidades, no

²⁰ Somente suas considerações acerca de imagens estáticas são interesse de nossa pesquisa.

momento do planejamento de atividades escolares, conforme já apontamos em linhas anteriores.

No âmbito sociocultural e do lazer, de acordo com relatos das próprias PcDVs, apresentados por Motta (2016) em seu livro, a AD foi recebida com entusiasmo por representar um meio para a efetiva inclusão social desse público e, também, por ser ferramenta indispensável para a compreensão de determinados conceitos em diferentes situações.

Nesses relatos, dados após visitas a teatros, museus e espetáculos de ópera, as PcDVs nos descreveram como a AD pode tornar-se uma experiência diferente e prazerosa, sendo capaz de preencher lacunas em suas vidas, empoderando-as a ponto de permitir que, assim como as pessoas normovisuais, também pudessem realizar comentários acerca dos eventos culturais dos quais participaram, a partir de suas próprias conclusões.

A AD destina-se à desconstrução das barreiras que impedem a inclusão social, principalmente as barreiras comunicacionais, que limitam o acesso do público de PcDVs às informações presentes em imagens veiculadas em distintos espaços como a escola (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2010). Dentre os benefícios associados à AD, podemos destacar: aquisição de conhecimentos sobre o mundo visual, ampliação da interação social, melhoria da linguagem corporal, incluindo aspectos relacionados à forma de vestir das PcDVs, independência e autonomia para a realização de algumas atividades, melhora da autoestima, ampliação do repertório cultural etc. (FRANCO; SILVA, 2010).

Nos depoimentos que mencionamos anteriormente, as pessoas que tiveram contato com a AD relataram que a ferramenta ainda é muito pontual, restringindo-se a situações isoladas, como raras apresentações teatrais ou seções de cinema acessível, mas tudo sem periodicidade. Motta (2016) confirma essa situação e salienta a necessidade de multiplicação dos conhecimentos acerca da AD, assim como dos esforços que estão sendo empreendidos nesse sentido para disseminá-los. A autora acredita que, dessa maneira, tanto as PcDVs quanto as pessoas sem deficiência visual, poderão conhecer, reivindicar e usufruir desse poderoso recurso inclusivo.

Nesse sentido, Motta (2016) faz uma espécie de convocação a nós, professores, pois de nossos esforços depende que a AD faça parte do cotidiano escolar, assim como vem sendo cada vez mais divulgada e aplicada em espaços culturais, contribuindo para que os alunos, gradativamente, participem mais ativamente das atividades em sala de aula e também de eventos ligados à arte visual em geral.

Em relação à escola, Motta (2016) nos apresenta esse espaço como *locus* de construção de saberes, tornando-se necessário e urgente que o mesmo seja ocupado por profissionais que promovam e reforcem a concepção de uma escola inclusiva, de uma escola que se assuma e se reconheça enquanto espaço de aprendizagem para todos, sem exceção. Corroborando o que diz autora, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como *Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência*, preconiza que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas deve ocorrer desde a formação de professores, preparando-os para, dentre outras ações, ler o mundo imagético, e se possível, juntamente com seus alunos.

Sobre ensinar ‘na e para’ a diversidade, Lerner (2007) afirma que nós, professores, devemos criar estratégias para que os alunos se envolvam com a aprendizagem, ao que Motta (2016) acrescenta como condição indispensável, tanto para escolas quanto para professores, que repensemos a dinâmica da sala de aula, sendo necessária a introdução de novas ferramentas que colaborem para o sucesso dos alunos, a exemplo da leitura de imagens, podendo se dar por meio da AD, tornando-se necessário (re)conhecê-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica no processo de transformação da escola em espaço possível para todos.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, podemos utilizar-nos de recursos multissemióticos como filmes, cartazes, revistas, além dos livros didáticos que, por si, reúnem informações verbais e não verbais (tabelas, gráficos, charges, fotografias, entre outras). Entretanto, quando as particularidades de aprendizagem dos alunos com deficiência visual não são levadas em consideração, em lugar de estimular a aprendizagem, esses mesmos recursos podem cumprir um papel inverso, impedindo o acesso aos conteúdos e conhecimentos apresentados.

Motta (2016) entende que não há a necessidade de um profissional audiodescritor na escola, ao contrário do que ocorre com o intérprete de Libras para atender a comunidade surda, pois, em sua opinião, os professores podem ser instrumentalizados para trabalhar com a AD na sala de aula, o que reforça nosso argumento sobre a necessidade de se conhecer mais sobre esse recurso, seus benefícios e vantagens de aplicação.

Sobre esse aspecto, a autora menciona o avanço das iniciativas praticadas por algumas escolas, que se envolvem em busca de formação para seus professores, assim como a existência de outras iniciativas que buscam proporcionar formação continuada para professores interessados e comprometidos com o fortalecimento e permanência da escola inclusiva.

Sobre a formação continuada desses profissionais, assunto que tratamos anteriormente, reiteramos que se trata de tema que ainda pode ser bastante discutido, pois os currículos das licenciaturas não contemplam todas as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 1999), principalmente as necessidades relacionadas ao ensino numa perspectiva inclusiva, a exemplo de disciplinas como Libras, que só recentemente se tornou componente curricular obrigatório na formação inicial de professores (BRASIL/MEC, 2005).

Conhecer sobre a AD, portanto, pode representar a inserção de um instrumento de mediação linguística fundamental para o aluno que é PcDV no cotidiano escolar, quando este mais necessita estar em nível equânime para, assim como seus colegas normovisuais, realizar atividades de inferências, deduções e conclusões relacionadas a conteúdos visuais.

É fato que, alguns professores aplicam materiais táteis, porém, é pelo desenvolvimento da linguagem e pela mediação verbal do outro que se torna possível aos indivíduos perceber os significados contidos nas diversas informações que circulam em um contexto social (VYGOTSKY, 2011 *apud* MOTTA, 2016), complementando os conhecimentos que podem ser alcançados pelo olhar e pelo tato, por exemplo. A linguagem verbal é um potente recurso de mediação social que auxilia no desenvolvimento dos indivíduos, assim como lhes permite compreender e interpretar o mundo, compensando suas limitações.

Também é fato que, atualmente, muitos livros são elaborados em versão digital acessível, normativa que só passou a valer para os livros adotados em escolas públicas da Educação Básica (BRASIL, 2003; BRASIL/MEC/SEESP, 2011; BRASIL, 2017), conforme apontamos ao apresentar o trabalho de Cunha (2017), porém, se considerarmos que o professor não se subordina nem limita suas aulas à utilização de um livro, fica evidente que a lacuna, no que tange à descrição de imagens, gráficos, mapas, tabelas e demais informações visuais, transforma uma formação docente adequada em desafio mais que urgente.

Conforme Motta (2016), ao utilizar a AD como ferramenta pedagógica, o professor pode mediar os processos de ensino e completar o discurso escolar com informações que permitam visualizar e ler, de maneira mais crítica, as informações imagéticas, estimulando a participação dos alunos que são PcDVs. Além destes, pode envolver, também, os demais alunos, aqueles que, por possuir o sentido da visão, podem ser partícipes no processo de tradução de imagens em palavras, auxiliando na aprendizagem solidária de seus colegas que são PcDVs.

Para isso, podemos organizar atividades de sensibilização, utilizando a AD em uma visita guiada pela escola ou instituição de ensino, por exemplo. Essas atividades de visitas guiadas objetivam o reconhecimento espacial sobre o local no qual as PcDVs irão estudar.

Todos os aspectos que mencionamos anteriormente sugerem que o professor deva preparar-se para

descrever o universo imagético presente em sala de aula como ilustrações nos livros didáticos e livros de história, gráficos, mapas, vídeos, fotografias, experimentos científicos, desenhos, peças de teatro, passeios, feiras de ciências, visitas culturais, dentre outros, sem precisar de equipamentos para tal, mas ciente da importância de verbalizar aquilo que é visual, o que certamente irá contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. (MOTTA, [20?], p. 30).

Outro aspecto relevante levantado por Motta (2016) é sobre a atitude do professor em relação ao trabalho com alunos com deficiência, que poderá pesar sobre o sucesso ou o fracasso escolar destes. É fundamental que o professor esteja, de fato, preparado para trabalhar em um ambiente de diversidade, sendo a AD um elemento diferenciador na prática pedagógica, permitindo que, assim, o aluno possa participar mais ativamente nas decisões da escola e da sala de aula, sendo, de fato, um protagonista em sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, a autora nos sugere algumas instruções ou orientações para a descrição de diferentes tipos de imagens em sala de aula. Inicialmente, faz uma breve diferenciação entre o que é imagem estática, dinâmica e animada, sendo exemplos das primeiras os desenhos, as pinturas, as gravuras, as fotografias, gráficos, esquemas, mapas, infográficos etc., das dinâmicas os filmes, os programas de TV e das imagens animadas as *gifs* ou qualquer imagem digital em movimento.

A autora nos alerta para o fato de que, realizar a descrição de uma imagem não é uma tarefa fácil, que possa ser feita por qualquer pessoa e de qualquer maneira, por isso a necessidade de existirem orientações como estas.

Segundo Motta (2016), a linguagem é uma invenção humana que nos permite ver por meio dos olhos de outras pessoas, inclusive os indivíduos cegos, afirmando que a AD cumpre esse papel, pois consiste em um instrumento de mediação das relações entre as pessoas e as coisas do mundo através da descrição ou tradução de imagens em palavras, construindo uma espécie de retrato verbal.

Questionamos a afirmação da autora sobre a linguagem ser uma invenção humana, pois se restringirmos o significado de linguagem a semiose (processo de construção de significados), a linguagem é invenção de todas as espécies. Ainda que a linguagem seja usada com o mesmo sentido que língua, sendo língua exclusiva do ser humano, não é possível

precisar quem a criou, pois na medida em que fomos organizando-nos em sociedade, as linguagens, entre elas a língua, foram emergindo para viabilizar essa organização. Ao mesmo tempo, foi essa organização em sociedade que viabilizou as linguagens e, entre elas, a língua. Logo, as duas, linguagem e língua, emergiram simultaneamente: uma para viabilizar a outra e vice-versa. É por isso que questionamos a afirmação de que nós, seres humanos, inventamos a linguagem/língua.

Retomando o que diz Motta (2016) sobre AD, a autora afirma que o exercício descritivo deve ser livre de opiniões ou neutro, declaração bastante comum (e controversa) entre audiodescritores profissionais, mas que, sob o ponto de vista de nossa pesquisa, constitui-se em um clichê que contraria o próprio sentido da comunicação humana, resultante, primordialmente, da interpretação, o que a isenta de neutralidade. Motta (2016) acrescenta ainda que a AD é uma mescla de narração e descrição, enquanto a narração faz progredir o texto, a descrição o interrompe.

Reforçando a premissa sobre a impossibilidade de neutralidade na AD, Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015) constataram, à luz da Teoria Linguística Sistêmico Funcional, no âmbito do Sistema de Avaliatividade, que não há como existir uma linguagem neutra, sendo a prescrição de ‘neutralidade’ e de ‘objetividade’ inexecutáveis, podendo, inclusive, provocar dificuldades ao audiodescritor durante a tarefa de elaboração de roteiros de AD, bem como resultar em um roteiro confuso, impedindo a construção mental da imagem pela PcDV.

No quadro abaixo (Quadro 4), Motta (2016) nos apresenta o que ela considera como sendo os elementos orientadores para a descrição de diferentes imagens estáticas, por exemplo, as presentes em livros (materiais) didáticos:

Quadro 4 – Elementos orientadores para a descrição de imagens estáticas (MOTTA, 2016)

Elementos orientadores	Servem para
o quê/quem	nomear/identificar
onde	localizar/situar
como (adjetivos)	qualificar
faz o que/como (advérbios)	ação
quando	tempo
de onde	enquadramento da câmera

Fonte: Elaborado pela autora com base em Motta (2016).

No quadro acima (Quadro 4), Motta (2016) levou em conta uma sintaxe da imagem e de seus elementos constituintes: *o quê*, *onde*, *como*, *quando* e *de onde*, o que se

apresentou apropriado para a descrição didática de imagens figurativas, ou mesmo abstratas, sem a necessidade de destacar sua natureza artística ou não artística.

O próximo quadro (Quadro 5) é mais detalhado, mostrando-se mais apropriado a imagens figurativas ou abstratas, a exemplo de Aderaldo (2014), com a diferença de que aquele é mais minucioso, fornecendo metalinguagem ao audiodescritor e proporcionando letramento visual artístico.

Quadro 5 - Orientações gerais para descrição de imagens estáticas em materiais didáticos (MOTTA, 2016)

Orientações gerais para descrição de imagens estáticas
Fornecer elementos para a construção de interpretação
Não traduzir opiniões pessoais
Organizar os elementos descritivos em um todo significativo
Mencionar cores e outros detalhes
Mencionar, quando possível, o enquadramento da câmera em fotos
Observar a diferença ente: FONTE, LEGENDA, DESCRIÇÃO
Verificar a relação da imagem e texto, ou seja, quais elementos da imagem constam no texto e quais não
Usar termos específicos que são utilizados no texto
Fazer levantamento dos elementos mais significativos, levando-se em consideração aspectos históricos e culturais
Fazer uma pesquisa para ter mais informações sobre a imagem com relação à época histórica, detalhes de vestuário, carros, arquitetura, etc.
Observar como a imagem é nomeada para seguir a mesma terminologia
Sumarizar e evitar excesso de informações desnecessárias
Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa
Usar artigos definidos quando já forem conhecidos
Usar o tempo verbal sempre no presente
Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos utilizados que completam o significado e traduzem a intenção do autor
Lembrar que o detalhamento da imagem no livro didático está diretamente ligado ao que é pedido na atividade didática

Fonte: Elaborado pela autora com base em Motta (2016).

A esse último ponto apresentado por Motta (2016) no Quadro 5, acrescentamos o que dizem Aderaldo, Franco e Oliveira (2019, no prelo) quando afirmam que o professor-audiodescritor que vier a descrever imagens para o âmbito do ensino deve ter o cuidado de oferecer informações de modo que permitam ao aluno que é PcDV responder com autonomia ao que é solicitado. O docente mediador deve utilizar-se de estratégias para descrever a imagem sem que, para isso, seja necessário antecipar a resposta à atividade, pois esse não é o objetivo da AD, senão o de permitir que o aluno que é PcDV tenha condições de responder ao que é solicitado a partir de suas própria inferências.

Em suas orientações (Quadro 5), novamente Motta (2016) nos sugere que devemos ter o cuidado de não expressar nossa opinião pessoal. Um fato que consideramos curioso sobre esses frequentes alertas é que, embora a autora recomende uma atitude neutra, a mesma encarrega-se de sugerir, em diversas ocasiões, que o professor-audiodescritor seja como um artista, ou melhor:

Os adjetivos são sempre usados com cuidado para não expressar a opinião de quem descreve, entretanto eles também devem ser usados para **dar mais beleza, realidade, graça, dramaticidade e até uma certa poesia à cena**. Costumo comparar o audiodescritor a um artista que vai pintando a cena, fornecendo elementos descritivos que permitam que o outro construa seu entendimento e interpretação. E nessa pintura é preciso haver sensibilidade na seleção das palavras, na escolha dos elementos imagéticos que são descritos; e responsabilidade para pesquisar e conhecer os termos que mais se adequam [*sic*] à realidade retratada. (MOTTA, 2016, p. 65-66, grifo nosso).

Tais recomendações negam suas próprias orientações técnicas sobre o audiodescritor ser objetivo e neutro, pois para atribuir beleza, graça e dramaticidade por meio de adjetivos e advérbios, classes de palavras com alta carga subjetiva, o professor-audiodescritor precisa utilizar-se de seu “espaço semiótico” (O’TOOLE, 1994; 2011), ou seja, nem sempre o que é gracioso para algumas pessoas, o será para outras, o que quer dizer que o sentimento estético está impregnado da subjetividade de cada indivíduo.

Mais adiante, Motta (2016) orienta que devemos traduzir o que cada expressão gestual e fisionômica significa, por exemplo, “torcer as mãos com ansiedade; balançar os braços com desdém; andar de um lado para o outro, preocupado; abrir a boca com surpresa; fixar o olhar com interesse; empalidecer de medo” (MOTTA, 2016, p. 66). Segundo Aderaldo (2014), esse tipo de tradução é positiva e necessariamente intrusiva e é, portanto, interpretativa, pois ao complementar os sentidos de um gesto, por exemplo, o audiodescritor emite seus próprios conhecimentos de mundo, ao mesmo tempo em que informa à PcDV dados sobre a linguagem não verbal (corporal, facial, gestual) e que essa pessoa talvez desconheça.

A subjetividade revela-se, também, no fato de que, se diferentes audiodescritores forem expostos a uma mesma imagem e deles for solicitado que a descrevam de maneira objetiva, por mais que se esforcem, muito possivelmente a descreverão de maneiras diferentes, pois o conhecimento de mundo de cada um, ou “espaço semiótico” segundo O’Toole (1994; 2011), que é único, influenciará sobre todo o ato descritivo.

Sobre como descrever uma fotografia, Motta (2016) nos apresenta as seguintes orientações metodológicas (Quadro 6):

Quadro 6 - Orientações gerais para a leitura de fotografias (MOTTA, 2016)

Orientações gerais para a leitura de fotografias	
Sobre a imagem	Orientação sobre o que descrever
Objeto fotografado	O que/quem
De onde foi fotografado	De onde/a que distância/de que ângulo
Como foi feito o enquadramento da câmera	Como recortou o objeto/a pessoa/a cena
O espaço e o tempo a que se refere	Onde/quando
Composição: iluminação, planos	Primeiro plano/plano de fundo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Motta (2016).

Por meio das orientações sobre a segmentação de uma fotografia (Quadro 6), o professor-audiodescritor terá condições de ler a imagem minuciosamente, conhecendo suas características e especificidades, podendo traduzir em palavras os elementos que considerar necessários a seus alunos que são PcDVs.

Além dessas orientações, a autora afirma que devemos compreender alguns aspectos técnicos sobre fotografia, como a terminologia sobre os planos da fotografia, do cinema e da animação, conhecimentos que podem nos auxiliar em diferentes exercícios descritivos de imagens em sala de aula.

Com o objetivo de sistematizar a análise de fotografias, com vistas à elaboração de roteiros de AD para a escola, a autora nos sugere a seguinte ordem:

Quadro 7 - Ordem para a elaboração de AD de fotografias (MOTTA, 2016)

Ordem para a elaboração de AD de fotografias	
Gênero/faixa etária	homem, mulher, jovem, criança, garoto, garota, menino, menina, senhor, senhora, homem idoso, mulher idosa, homem de meia idade, mulher de meia idade.
Cor de pele	louro, moreno, negro, ruivo, oriental.
Estatura	alto, baixo, estatura mediana.
Peso	corpulento, esquelético, magro, musculoso, corpo atlético.
Olhos	cores (azuis, pretos, castanhos, verdes, cor de mel), formato (amendoados, grandes, puxados, pequenos)
Cabelos	cor (pretos, castanhos, louros, vermelhos, brancos, grisalhos), comprimento (longos, curtos, curtíssimos, na altura dos ombros), tipo/textura (encaracolados, lisos, anelados, ondulados, cacheados, espetados, armados, fartos, ralos)
Boca	lábios finos, lábios grossos.
Sobrancelhas	espessas, finas, grossas, arqueadas.
Nariz	afilado, arrebicado, grande, largo, adunco.
Trajes	vestido, saia, calça, blazer, terno, bermuda, <i>shorts</i> , colete, camiseta, <i>jeans</i> , vestido longo, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, cueca, calção de banho, trajes de época.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Motta (2016).

As recomendações de Motta (2016) sobre como iniciar a descrição de uma fotografia são: fotografia colorida/preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima)/plano médio (da cintura para cima)/*close* (rosto); trajes; caracterização do espaço (se possível).

Abaixo apresentamos uma proposta de AD de Motta (2016) para uma fotografia de pessoa (Figura 9) seguindo as recomendações anteriores:

Figura 9 – Fotografia de Euclides da Cunha



Fonte: Motta (2016, p. 70).

Fotografia, em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima) e em formato redondo, de Euclides da Cunha, um homem moreno, de cabelos curtos e escuros, penteados para trás, olhos pequenos e fundos, bigodes espessos, com expressão séria, vestindo paletó escuro sobre colete, camisa branca e gravata (MOTTA, 2016, p. 70).

Seguindo com as orientações de Motta (2016), para a descrição de fotografias de paisagens, urbanas e naturais, a autora nos recomenda que a AD deva estar em estreita relação com os conteúdos e textos das disciplinas trabalhadas em sala, por exemplo, Geografia ou História. Por essa razão, em paisagens urbanas, o professor deverá dar atenção ao tipo de arquitetura, às construções, à pavimentação, ao vestuário das pessoas, aos transportes etc. e, em paisagens naturais, ao relevo apresentado, ao tipo de solo, à vegetação, dentre outros aspectos.

A autora também nos orienta sobre a AD de charges e cartuns, geralmente presentes em livros didáticos, revistas, jornais, provas, ou outros suportes em sala de aula e que, da mesma forma, precisam ser interpretados, pois associados ao conteúdo escolar podem auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo, na resolução de atividades e no desenvolvimento de uma visão mais crítica acerca de determinada realidade ou fato social. Para exemplificar sua afirmação, apresentamos a seguir a proposta de AD de Motta (2016) para uma charge (Figura 10):

Figura 10 – Charge de Montanaro

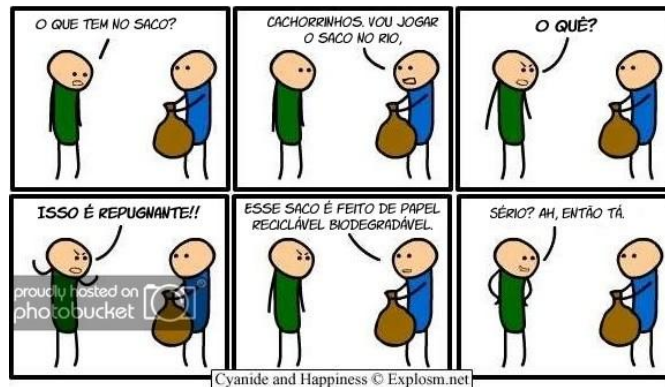


Fonte: Motta (2016, p. 73).

A charge de Montanaro, publicada na Folha de São Paulo de 17 de janeiro de 2015, com dois quadros, mostra a conversa entre o governador Geraldo Alckmin e um funcionário da SABESP. O governador é um homem calvo com poucos fios de cabelo no alto da cabeça, tem o nariz pontudo, usa óculos pequenos com armação retangular, terno preto e gravata. O funcionário usa um macacão e boné caqui e faz anotações em um bloquinho. As falas dos dois estão em balões. No quadro 1, com fundo amarelo, o governador encalorado, puxando o colarinho da camisa, bebe um copo d'água e pergunta ao funcionário da SABESP: E, então, como tá o Cantareira?! No quadro 2, com fundo laranja, o funcionário responde: O senhor acabou de bebê-lo, Governador... (MOTTA, 2016, p. 73 - 74).

Em relação ao cartum, conforme a autora, os processos metodológicos para a elaboração de uma AD são semelhantes aos da charge, entretanto, para descrever tirinhas e histórias em quadrinhos que, embora pertençam ao mesmo gênero textual, as orientações se diferem um pouco devido a aspectos composicionais, por exemplo, pela extensão, pela quantidade de personagens e pelos contextos e suportes de circulação que cada gênero apresenta. Como exemplo, apresentamos uma proposta de AD da autora para uma tirinha (Figura 11) e uma história em quadrinhos (Figura 12), respectivamente:

Figura 11 – Tirinha de Cianeto e Felicidade



Fonte: Motta (2016, p. 78).

A tirinha com seis quadros, publicada no blog Explosm.net, mostra a conversa entre dois personagens, da série *Cyanide and Happiness*, um menino com roupa verde e outro com roupa azul, os dois feitos de palitos, cabeça ovalada sem cabelos, dois pontinhos como olhos e o contorno da boca. (As falas dos personagens estão acima de suas cabeças, fora de balão). Q1: O menino com roupa verde, de frente para o outro de azul, que segura um saco marrom, diz: O que tem no saco?; Q2: O menino de azul responde: Cachorrinhos. Vou jogar o saco no rio; Q3: O menino de verde, surpreso e bravo, grita: O QUÊ?; Q4: Com os braços abertos, ele continua: Isso é repugnante!!; Q5: O menino de azul explica: Esse saco é feito de papel reciclável biodegradável; Q6: O de verde, com as mãos na cintura e sorrindo, responde: Sério? Ah, então tá. (MOTTA, 2016, p. 78 – 79).

Figura 12 – HQ Turma da Mônica - Hora da história



Fonte: Motta (2016, p. 82).

A história em quadrinhos da Turma da Mônica, com quatro quadros, apresenta os personagens: Mônica, uma menina com cabelos pretos penteados de lado, olhos grandes, nariz pequeno e dentinhos para fora; e seu pai, um homem moreno de cabelos pretos e crespos penteados para trás. Mônica está de camisola rosa, deitada em sua cama de madeira com um coração recortado na cabeceira, recostada no travesseiro. Do lado da cama, uma mesinha com abajur azul. Seu pai usa uma camisa xadrez de vermelho e preto com gola branca e calça azul. A fala dos dois aparece dentro de balões. Q1: Mônica, deitada na sua cama, coberta com edredom lilás, vira-se para seu pai, que está saindo de seu quarto com cara de sono e pede: Pai! Me conta uma história?; Q2: O pai, com os olhos pesados de sono, os ombros encurvados parecendo cansado, olha para ela e responde: Ah, Moniquinha... O papai está com sono! Mônica insiste: Ah, conta...; Q3: O pai, segurando um livro de capa rosa, senta-se ao lado da cama e, com os olhos quase fechando, fala: Está bem! Então, eu vou contar a história da... Mônica sorri feliz. Q4: O pai sentado ao lado da cama, continua: Qual você quer? O Patinho Feio Adormecido? Os Três Porquinhos Dormindo? Chapeuzinho Vermelho com Sono? Mônica desvia o olhar, com a cara bem feia, a sobrancelha franzida... (MOTTA, 2016, p. 83).

Sobre a contação de histórias, atividade que, como salienta Motta (2016), encanta crianças e adultos, esta deve ser democratizada tanto a pessoas videntes quanto a PcDVs, ou seja, o conteúdo visual apresentado nos livros de história, como cores, figurinos, cenários, personagens etc., deverá ser totalmente acessibilizado.

Como exemplo, apresentamos a seguir uma proposta de AD de Motta (2016) para um excerto do livro *Simplesmente Diferente!* (Figura 13), de Mônica Picavêa (2011).

Figura 13 – Excerto do livro *Simplesmente Diferente!*



Fonte: Motta (2016, p. 123).

Lalu está sentada à mesa forrada com toalha xadrez pronta para o bife saborear. A sua frente, um prato com arroz, feijão e bife. Dele sai uma fumacinha que chega até o seu nariz. Na mesa tem também um copo de suco amarelo e uma abelhinha pousada bem perto do prato de Lalu. A mãe da Ju está em pé atrás de Lalu, de óculos escuros, sorrindo e esperando a menina saborear o bife. (MOTTA, 2016, p. 123).

Em relação a essa AD, podemos observar como Motta (2016) se contradiz em relação à não interpretação. Em nosso ponto de vista, o "esperando a menina saborear o bife" é uma superinterpretação, permitindo-nos afirmar que o processo de descrever uma imagem não é, nem neutro, nem igual para ninguém.

Sobre o trabalho de Motta (2016), assim como a autora, acreditamos ser possível traduzir a maioria das imagens que possa chegar à sala de aula, bastando apenas que, além de conhecer a AD, o professor saiba como aplicar esse recurso, compartilhando-o com seus alunos que são PcDVs e normovisuais. Para tanto, é necessário a criação de novas estratégias de leitura e compreensão do universo visual no qual estão imersos e isso poderá tornar a experiência de aprendizagem de alunos que são PcDVs mais concreta e próxima da realidade que conhecem.

Salientamos ainda que, além de proporcionar a ampliação da aprendizagem, a AD favorece a intensificação das relações interpessoais entre professor e alunos, com ou sem deficiência visual, uma das condições primeiras apresentadas pelo Paradigma Inclusivo de sociedade.

Na próxima seção, seção 3, trataremos dos aspectos metodológicos referentes à nossa pesquisa, desde seu delineamento até o momento da realização do curso de formação docente em AD.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, trataremos sobre o tipo de pesquisa e sua natureza, assim como sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento do curso de formação docente e os procedimentos que utilizamos para a coleta de dados em nossa pesquisa, dentre outras informações pertinentes.

Para isso, a subdividimos da seguinte maneira: 3.1 Tipologia da Pesquisa; 3.2 Etapas da Pesquisa; 3.3 Da Divulgação, Seleção e Inscrição de Participantes; 3.4 Do Instrumento de Sondagem; 3.5 Universo da Pesquisa; 3.6 *Corpus* da pesquisa; 3.7 O Gênero Cartilha; 3.8 O Curso de Formação Docente em AD; 3.8.1 Dos procedimentos metodológicos.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Nossa pesquisa, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo e quasi-experimental (CAMPBELL; STANLEY, 1963), apresentou um delineamento que a caracterizou como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

Esse tipo de pesquisa vem sendo frequentemente utilizado em investigações relacionadas à área da Educação, ou a outras áreas, quando há a necessidade de que o pesquisador faça algum tipo de intervenção em uma realidade social com vista à melhoria de algum aspecto que se apresente, de certo modo, deficitário.

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que apresenta duas características que mais marcadamente definem os processos por meio dos quais se desenvolve: a ação colaborativa seguida da reflexão crítica e dialógica (FRANCO, 2005).

Teoricamente, nossa pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), vinculada aos Estudos da Tradução (ET) e, mais especificamente, da Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição (TAV-a/AD).

Entretanto, ao estender-se ao campo do ensino, passa a situar-se, também, no escopo da Educação e, mais especificamente, da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

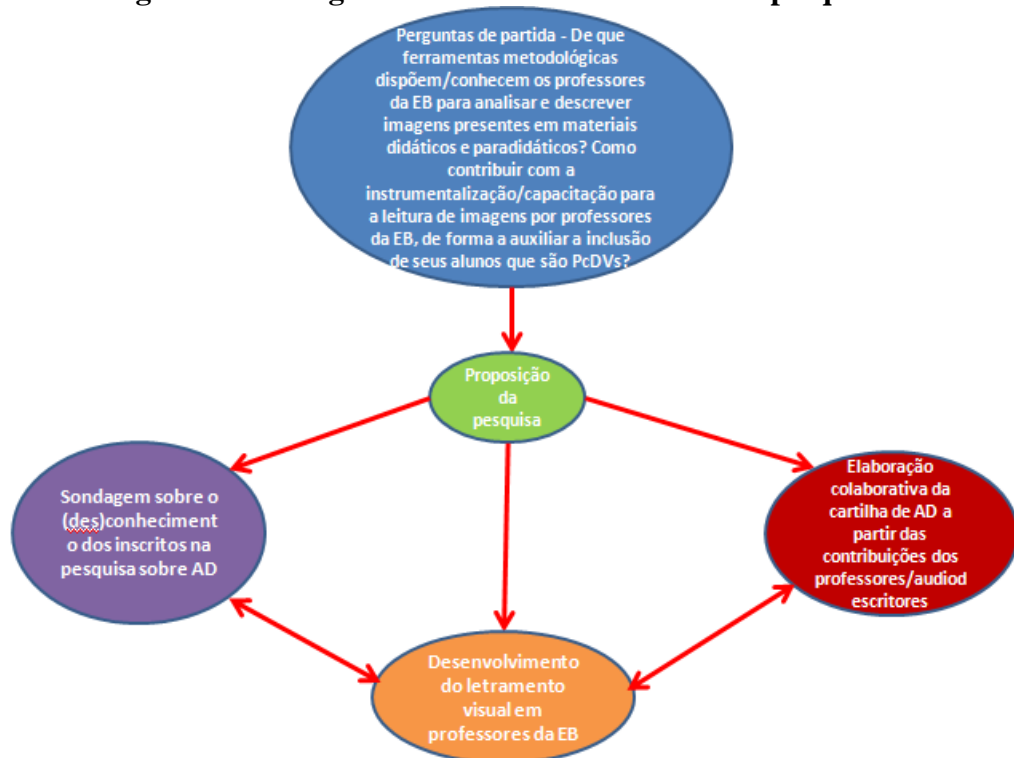
Metodologicamente, organizamos nossa pesquisa em doze (12) etapas distribuídas da seguinte maneira:

- a) Elaboração de Projeto de Pesquisa;

- b) Submissão de projeto de pesquisa a banca de qualificação;
- c) Submissão de projeto de pesquisa qualificado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE via *site* da Plataforma Brasil;
- d) Elaboração de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- e) Elaboração de programa de curso voltado à instrumentalização de professores-audiodescritores e à elaboração de cartilha de AD;
- f) Divulgação do curso em redes sociais e aplicativo;
- g) Inscrição de participantes por meio de formulário eletrônico com aplicação de Instrumentos de Sondagem;
- h) Realização do curso de Formação Continuada Docente em AD;
- i) (Re)aplicação de Instrumentos de Sondagem;
- j) Pré-elaboração da cartilha de AD;
- k) Revisão da cartilha de AD pré-elaborada;
- l) Redação final da cartilha de AD.

No infográfico a seguir (Figura 14) resumimos o ordenamento de nossa pesquisa:

Figura 14 – Infográfico sobre o ordenamento da pesquisa²¹



Fonte: Elaborado pela autora com base nas etapas de pesquisa.

3.3 DA DIVULGAÇÃO, SELEÇÃO E INSCRIÇÃO DE PARTICIPANTES

Após submetermos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE, conforme determina a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre normas de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL/MS/CNS, 2010), via Plataforma Brasil, o qual foi aprovado sob o número de Parecer Consubstanciado 2.560.182, divulgamos o curso, por meio de folder virtual, através da rede social *Facebook* e do aplicativo *Whatsapp*,

²¹ **Audiodescrição da Figura 14:** O infográfico de título “Infográfico sobre o ordenamento da pesquisa” é composto por cinco figuras geométricas, elipses, interligadas entre si por meio de setas. No alto está a elipse maior, na cor azul, com as seguintes informações: “Perguntas de partida - De que ferramentas metodológicas dispõem/conhecem os professores da EB para analisar e descrever imagens presentes em materiais didáticos e paradidáticos? Como contribuir com a instrumentalização/capacitação para a leitura de imagens por professores da EB, de forma a auxiliar a inclusão de seus alunos que são PcDVs?”; logo abaixo desta está uma elipse menor, de cor verde, conectada à anterior por uma seta de cor vermelha, com as seguintes informações: “Proposição da pesquisa”. Dessa elipse saem três setas que a conectam a três outras, uma à esquerda, uma abaixo e outra à direita. A seta que sai da elipse verde e vai para a esquerda, liga-se a uma elipse de cor roxa, contendo as informações: “Sondagem sobre o (des)conhecimento dos inscritos na pesquisa sobre AD”; a seta que sai de baixo da elipse verde vai em direção a uma elipse de cor laranja, que está ao centro, com as informações: “Desenvolvimento do letramento visual em professores da EB”; e a seta que sai da elipse verde e vai para a direita se liga a outra elipse, de cor vermelha, com as seguintes informações: “Elaboração colaborativa da cartilha de AD a partir das contribuições dos professores/audiodescritores”. As elipses roxa, laranja e vermelha, também, se conectam entre si por meio de setas duplas.

respectivamente (Figuras 15 e 16). As inscrições somente puderam ser realizadas virtualmente, via formulário eletrônico.

Figura 15 – Interface da rede social *Facebook* com folder virtual de divulgação do curso²²



Fonte: Captura de tela com folder virtual na rede social *Facebook* obtida pela autora.

²² **Audiodescrição da Figura 15:** Na interface de uma linha do tempo do *Facebook*, vemos um folder de formato retangular que foi postado no dia 21 de novembro de 2017, às 05h e 52 minutos. No topo do folder, sobre fundo bege, à esquerda está a logo da UECE, ao centro o título do curso: Curso de Formação Docente em audiodescrição e à direita, as logos do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) e do Grupo de Estudos Legendagem e Audiodescrição (Grupo LEAD). Na parte central do folder, sobre fundo verde oliva, de cima para baixo, há as seguintes informações: Carga-horária: 120h; Início: 25/11/2017, às 08h; Local: Centro de Humanidades UECE/Campus Fátima (Av. Luciano Carneiro, 345); Público-alvo: Professores regentes de sala (graduados) das diversas disciplinas e que atuam na Educação Básica; Curso vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)/Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV)/Grupo de Estudos Legendagem e Audiodescrição (LEAD); Informações: 85 – 98753.1558. No canto superior direito dessa parte do folder, sobre fundo amarelo, uma nota informa: Gratuito. Vagas limitadas!

Figura 16 – Interface do aplicativo *Whatsapp* com folder virtual de divulgação do curso²³



Fonte: Captura de tela com folder virtual no aplicativo *Whatsapp* obtida pela autora.

Selecionamos os futuros participantes do curso de Formação Docente em AD de acordo com os seguintes critérios:

- a) curso de Graduação/Licenciatura (concluído) em qualquer área de conhecimento;
- b) estar, atualmente, atuando em escola de Educação Básica, pública ou privada.

Inicialmente, oferecemos trinta (30) vagas e, em seguida, expandimos esse número para trinta e oito (38) vagas devido à grande procura pelo curso. Apesar dessa demanda, dos trinta e oito (38) inscritos, apenas sete (7) concluíram a carga horária mínima de 90h, correspondente a 75% da carga horária total proposta para o curso de Formação Docente em AD.

Para a inscrição desses participantes, utilizamos um recurso oferecido pelo *Google apps*, denominado *Formulários*, para elaborarmos o Formulário eletrônico de inscrição, que pode ser visualizado na figura 17 e consultado no Apêndice A. Esse formulário poderia ser acessado por meio de um *link* (<<https://goo.gl/forms/fnu0udNRdhzYPCEk1>>) que disponibilizamos junto ao folder de divulgação, como vemos na Figura 16, para que os interessados tivessem acesso a essa ficha e, assim, pudessem realizar sua inscrição.

²³ **Audiodescrição da Figura 16:** Na interface da Turma Mestrado PosLA 2017, no aplicativo *Whatsapp*, vemos um folder de formato retangular que foi compartilhado às 21 horas e 53 minutos. No topo do folder, sobre fundo verde claro, à esquerda está a logo da UECE, ao centro o título do curso: Curso de Formação Docente em audiodescrição e à direita, as logos do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) e do Grupo de Estudos Legendagem e Audiodescrição (Grupo LEAD). Na parte central do folder, sobre fundo verde oliva, de cima para baixo, há as seguintes informações: Carga-horária: 120h; Início: 25/11/2017, às 08h; Público-alvo: Professores e Professoras regentes de sala das diversas disciplinas e que atuam na Educação Básica; Local: Centro de Humanidades UECE/Campus Fátima; Curso vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)/Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV)/Grupo de Estudos Legendagem e Audiodescrição (LEAD); Informações: 85 – 98753.1558.

Figura 17 – Interface do formulário virtual de inscrição no curso²⁴

Fonte: Captura de tela do Formulário eletrônico de inscrição obtida pela autora.

O formulário constava de cinco (5) seções com perguntas que elaboramos com vista à construção do perfil dos participantes. Na seção 4 (Quadro 9), analisamos os dados fornecidos pelos inscritos a fim de averiguarmos seu perfil acadêmico-profissional. Salientamos que, somente analisamos os dados dos participantes que concluíram o curso de Formação Docente em AD.

Organizamos o formulário eletrônico de inscrição da seguinte maneira:

Quadro 8 – Organização do formulário de inscrição

Dados Pessoais	Dados Acadêmicos	Formação Complementar	Dados Profissionais	Sobre trabalhar com alunos com deficiência visual
Nome completo (obrigatório)	Graduação (obrigatório)	Formação na área de	Tempo de experiência profissional em anos (obrigatório)	Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência visual (obrigatório)
Endereço	Ano de conclusão (obrigatório)			

²⁴ **Audiodescrição da Figura 17:** A figura mostra a interface do formulário virtual de inscrição. Na parte de cima do formulário, há dois botões, à esquerda o de “Perguntas” e à direita o de “Respostas”, com uma quantidade de 38 respostas. Logo abaixo está a informação “seção 1 de 5”. Na parte central da imagem está o título “Curso de formação docente em audiodescrição” e logo abaixo as informações sobre este: “Voltado exclusivamente para o campo da educação, o curso visa instrumentalizar professores regentes de sala, das diversas disciplinas e que atuam na Educação Básica, habilitando-os a utilizar adequadamente a audiodescrição como ferramenta inclusiva em suas práticas pedagógicas.” Abaixo dessas informações estão as seções “Endereço de e-mail (endereço de e-mail válido/este formulário coleta endereços de e-mail)” e, em seguida, a logo do curso formada pela logo da UECE à esquerda, o título “Curso de formação docente em audiodescrição” ao centro e as logos do LATAV e do Grupo LEAD à direita. À direita desta interface há cinco botões, que são, de cima para baixo, os de “adicionar uma pergunta”, “adicionar título e descrição”, “adicionar imagem”, “adicionar vídeo” e “adicionar seção”, respectivamente.

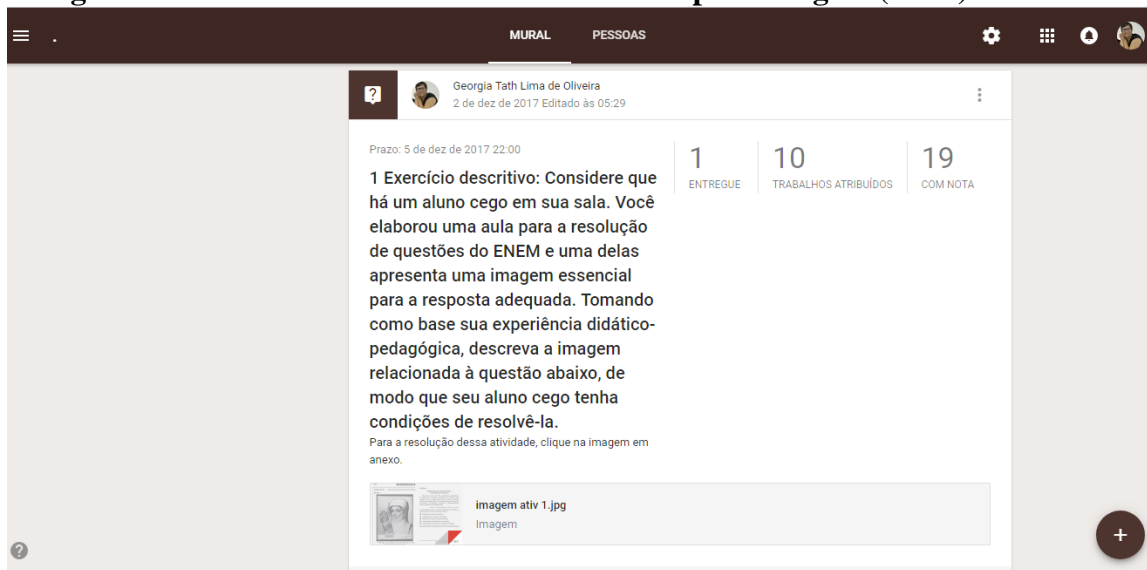
		Educação Especial e/ou Inclusiva (caso possua, enumere do mais recente ao mais antigo) (obrigatório)	Instituição onde trabalha	Em caso de resposta positiva, saberia dizer que tipos de deficiência visual? (obrigatório)
Município de origem (obrigatório)	Instituição		Turmas com as quais trabalha	
Nacionalidade (obrigatório)	Disciplinas na área de Educação Especial e/ou Inclusiva cursadas na Graduação (obrigatório)		Carga horária de trabalho semanal	Que tipo de recursos utiliza/utilizou para incluir esses alunos em sala de aula?
Endereço de e-mail (obrigatório)				Possui algum conhecimento acerca da AD?
Telefone/celular (obrigatório)				

Fonte: Elaborado pela autora com base no formulário eletrônico de inscrição.

Somente após o preenchimento desse formulário eletrônico de inscrição, enviamos por *e-mail* um convite aos inscritos para que estes pudessem acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (Figura 18) que construímos por meio da ferramenta *Google Classroom*²⁵ com vista à interação a distância, modalidade prevista no delineamento do desenho de nosso curso.

²⁵ *Google Classroom* é uma ferramenta que funciona como uma rede social, na qual o professor pode comunicar-se com os alunos, enviar informações, atribuir atividades individuais e em grupo, enviar perguntas, anexar documentos, vídeos, fazer relatórios, etc. (Disponível em: <<https://goo.gl/2bfzQC>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2017).

Figura 18 – Interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso²⁶



Fonte: Captura de tela do AVA obtida pela autora.

Nesse ambiente, dentre outras atividades, os participantes tiveram acesso ao Instrumento de Sondagem, que constava de um exercício constituído pela Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016, e que pode ser visualizado na Figura 19 e consultado no Apêndice B, seguido de um exercício reflexivo sobre o exercício descritivo mencionado.

Também foi através desse AVA que mantivemos a interação a distância, por meio de *chats*, de resolução de atividades, compartilhamento dos textos indicados para leitura, lembretes sobre atividades e encontros ou quaisquer outras informações relevantes ao andamento do curso.

²⁶ **Audiodescrição da Figura 18:** Imagem retangular que mostra o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso de Formação Docente em AD. Na parte superior estão os botões de “Mural”, “Pessoas”, “Configurações”, “Aplicativos do *Google*”, “Notificações” e o da “Conta do Google”, com uma pequena fotografia, de moldura arredondada, da professora do curso, que tem cabelos curtos e escuros, usa óculos, uma blusa preta e sorri. Na parte central do AVA, sobre fundo branco, novamente vemos a foto da professora do curso, seu nome, “Georgina Tath Lima de Oliveira”, a data e hora da postagem, 02 de dezembro de 2017 às 05h29min. Logo abaixo estão as informações sobre o prazo de entrega da atividade, 05 de dezembro de 2017, às 22h e, em seguida, o enunciado de uma atividade: “1. Exercício descritivo: Considere que há um aluno cego em sua sala. Você elaborou uma aula para a resolução de questões do ENEM e uma delas apresenta uma imagem essencial para a resposta adequada. Tomando como base sua experiência didático-pedagógica, descreva a imagem relacionada à questão abaixo, de modo que seu aluno cego tenha condições de resolvê-la.”. Outras informações aparecem na lateral direita do AVA, como: 1 trabalho entregue, 10 trabalhos atribuídos e 19 trabalhos com nota.

Figura 19 – Instrumento de Sondagem (Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016)²⁷

ENEM 2016

QUESTÃO 07

TEXTO I

TEXTO II

Metade da nova equipe da Nasa é composta por mulheres

Até hoje, cerca de 350 astronautas americanos já estiveram no espaço, enquanto as mulheres não chegam a ser um terço desse número. Após o anúncio da turma composta 50% por mulheres, alguns internautas escreveram comentários machistas e desrespeitosos sobre a escolha nas redes sociais.

Disponível em: <https://catracaiviva.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

A comparação entre o anúncio publicitário de 1968 e a repercussão da notícia de 2016 mostra a

A elitização da carreira científica.

B qualificação da atividade doméstica.

C ambição de indústrias patrocinadoras.

D manutenção de estereótipos de gênero.

E equiparação de papéis nas relações familiares.

CH - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 3

Fonte: Captura de tela do Instrumento de Sondagem obtida pela autora.

Antes do início oficial do curso, que somente ocorreu em fevereiro de 2018, no dia 25 de novembro de 2017 tivemos um encontro presencial para orientações sobre o acesso ao AVA e para a aplicação desse Instrumento de Sondagem, com o objetivo de fazer um levantamento inicial sobre o (des)conhecimento dos participantes em relação à descrição de imagens em sala de aula e sobre a maneira como estes promoviam a inclusão de alunos que são PcDVs em sala de aula.

Aplicamos esse mesmo instrumento após a realização do curso para avaliarmos os resultados do processo de letramento visual dos participantes e, principalmente, para que estes pudessem fornecer-nos insumos para a elaboração colaborativa da cartilha de AD didática que apresentaremos na subseção 4.2 e no Apêndice E.

Analisamos os resultados desse instrumento na subseção 4.1, nos Quadro 10, Quadro 11, Quadro 12 e Quadro 13.

²⁷ **Audiodescrição da Figura 19:** A imagem em preto e branco apresenta, à esquerda, um anúncio publicitário onde vemos uma mulher usando um grande e antigo capacete de astronauta, com um visor transparente através do qual é possível ver seu rosto. Ela olha para frente e segura o recipiente de um produto com o rótulo “Tomorrow Lestoil”. Abaixo da foto há uma legenda onde lemos: “Tradução: As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”. À direita da foto está a seguinte questão: “Texto II. Metade da equipe da NASA é composta por mulheres. Até hoje, cerca de 350 astronautas americanos já estiveram no espaço, enquanto as mulheres não chegam a ser um terço desse número. Após o anúncio da turma composta 50% por mulheres, alguns internautas escreveram comentários machistas e desrespeitosos sobre a escolha nas redes sociais. Disponível em: www.propagandashistoricas.com.br. Acesso em: 16 out. 2015. A comparação entre o anúncio publicitário de 1968 e a repercussão da notícia de 2016 mostra a: A) elitização da carreira científica; B) qualificação da atividade doméstica; C) ambição de indústrias patrocinadoras; D) manutenção de estereótipos de gênero; E) equiparação de papéis nas relações familiares”. Abaixo da questão está escrito: CH – 1º dia/ Caderno 1 – Azul – Página 3.

3.4 DO INSTRUMENTO DE SONDAGEM

Após a inscrição, disponibilizamos um *link* aos participantes (<<https://classroom.google.com/u/0/c/NjczMDc1MTY3OFpa>>) para que estes pudessem acessar o Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) no AVA, instrumento este que constava de um exercício constituído pela Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016 (Figura 19), cuja imagem se atrelava à resolução da proposição, a qual apresentaremos mais detidamente na subseção 4.1, quando discutiremos os resultados desse instrumento.

Utilizamos esse mesmo Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) antes e após a formação docente para cotejarmos os dados de antes e depois do processo de letramento visual dos professores participantes sobre o (des)conhecimento em relação à descrição de imagens em sala de aula e à inclusão de alunos que são PcDVs.

O exercício descritivo constituinte do Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) foi seguido de um exercício reflexivo sobre o exercício descritivo mencionado, por meio do qual buscamos verificar: os parâmetros utilizados pelos participantes para a realização do exercício; o tempo utilizado por cada participante para realizar a atividade; o grau de dificuldade e/ou facilidade verificado por estes no momento de análise e descrição da imagem; se a utilização de um material de apoio que contivesse orientações teria facilitado a execução do que foi proposto no exercício e por quê; e que aspectos consideraram como fundamentais para orientar a leitura visual no momento do exercício e por quê.

3.5 UNIVERSO DA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa no âmbito do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV), localizado no Centro de Humanidades (CH), da UECE, Avenida Luciano Carneiro, 345, Bairro de Fátima, Fortaleza-CE.

Foi para esse local que convidamos os professores inscritos a participarem do curso de Formação Docente em AD, com duração de 4 meses e carga horária total de 120h, voltado à instrumentalização de docentes da EB no uso da AD em sala de aula, com vista a obtermos insumos para a elaboração de uma cartilha de AD na qualidade de material instrucional destinado ao uso de professores-audiodescritores para a inclusão de alunos que são PcDVs.

3.6 *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* que utilizamos nesta pesquisa, constituiu-se dos resultados emergentes das sondagens, pré e pós-processo de letramento visual, caracterizando-a como pesquisa quasi-experimental (CAMPBELL; STANLEY, 1963) e dos insumos fornecidos pelos professores participantes ao final da pesquisa, os quais foram essenciais para a elaboração da cartilha, caracterizando-a como pesquisa-ação (THIOLENT, 1986; FRANCO, 2005).

Apresentaremos esses dados que mencionamos anteriormente na seção 4 e suas subseções.

3.7 O GÊNERO CARTILHA

O gênero cartilha é, de certa forma, comum em nosso contexto social, fato que evidenciamos por meio da existência de materiais, impressos ou digitais, que abordam temas ou hábitos que precisam ser revisados, ou para a tomada de consciência ou para a mudança de atitude, como segurança no trânsito, preservação do meio ambiente, cuidados com a saúde, questões sobre política, dentre outros assuntos que são apresentados de maneira facilitada (GARCIA-REIS; SIGILIANO, 2017).

Conforme Pizzani e Riolo (2013, p.103):

O gênero textual cartilha educativa [...] desempenha um papel social no momento em que circula na sociedade ou em determinado grupo social, e utiliza-se de recursos verbais e não-verbais para auxiliar tanto na informatividade que se quer transmitir quanto na influência social que pode produzir. (PIZZANI; RIOLO, 2013, p.103).

Outra característica que consideramos intrínseca à cartilha é a de auxiliar seus interlocutores, por meio de textos verbais (simplificados) e não verbais, em um melhor reconhecimento e compreensão das informações que estão sendo veiculadas, aspecto que facilita na interação autor-conteúdo-leitor (MENDONÇA, 2010).

Levando em consideração o que foi dito sobre o gênero cartilha, o produto que apresentaremos mais adiante, na subseção 4.2, foi pensado e elaborado com vista a servir de material de consulta para professores que atuam junto a alunos que são PcDVs, informando os principais aspectos que devem ser considerados na elaboração de uma AD didática, além de apresentar roteiros de AD prontos que podem servir como referência para professores sem experiência na elaboração desse tipo de texto o que, em nosso ponto de vista, contribuirá com o processo de letramento visual dos docentes que a manusearem.

3.8 O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM AD

O curso de Formação Docente em AD teve carga horária total de 120h às quais distribuímos da seguinte forma: três (3) módulos de quarenta horas (40h) cada um, sendo 90h destinadas aos encontros presenciais e as demais 30h destinadas às atividades complementares a distância. Iniciamos o curso no início do mês de fevereiro de 2018 e o encerramos ao final do mês de maio deste mesmo ano.

Ao longo do curso, tivemos a oportunidade de analisar imagens estáticas, de natureza artística e não artística, presentes em diferentes materiais didáticos, impressos ou em meio eletrônico e virtual (livros, provas, revistas), por exemplo, fotografias, gráficos, quadros, tabelas, desenhos, propagandas, pinturas, fórmulas, histórias em quadrinhos, charges, cartuns etc. Essas imagens, por sua vez, foram sendo selecionadas pelos próprios participantes da pesquisa no transcorrer das atividades desenvolvidas no curso.

Em relação à configuração dos módulos, buscamos organizá-los de maneira que os professores fossem, gradativamente, adquirindo um letramento visual suficiente para que pudessem contribuir com a elaboração da cartilha, como detalhamos a seguir.

No módulo 1 apresentamos questões introdutórias sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, como legislação, assim como temas referentes a práticas docentes inclusivas e Tecnologias Assistivas.

No módulo 2 apresentamos o conteúdo concernente à AD, desde as primeiras pesquisas, sua evolução, modificações relevantes para a área, como a questão da não neutralidade (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2013; 2015), os parâmetros de Aderaldo (2014), até a recente inserção da AD em âmbito educacional, passando pela definição de AD didática (VERGARA-NUNES, 2016) até chegarmos ao trabalho de Motta (2016) sobre AD na escola.

Para a construção do arcabouço teórico do curso, apoiamo-nos nessas duas autoras, Aderaldo (2014) e Motta (2016), analisando conjuntamente seus trabalhos ao longo do processo de letramento visual dos participantes, de maneira que estes pudessem apontar-nos as informações que melhor viessem a contribuir para a inclusão escolar de alunos que são PcDVs.

No módulo 3 trabalhamos mais intensamente o aspecto aplicado e quasi-experimental de nosso estudo, testando as contribuições teóricas oferecidas pelas autoras com as quais trabalhamos durante a formação. Embora não tenhamos contado com a participação de um consultor que é PcDV ao longo do curso, isso não nos impediu de, após a elaboração

de cada roteiro de AD, discutirmos esses textos em grupo, apontando suas limitações e potencialidades, avaliando se estariam, ou não, adequados à realidade de trabalho dos próprios participantes da pesquisa junto a seus alunos que são PcDVs ou normovisuais.

Foi neste módulo, também, que vivenciamos o processo de elaboração colaborativa da cartilha de AD, que somente foi possível após a aquisição de determinado nível de letramento visual pelos participantes, resultados que apresentamos nas subseções 4.1, 4.1.1 e 4.2.

3.8.1 Dos procedimentos metodológicos

Em se tratando de pesquisa-ação, foi essencial que, inicialmente, conhecêssemos o público com o qual trabalharíamos, pois a formação se delinearía a partir da exposição de suas necessidades acadêmicas e profissionais. Para isso, elaboramos um Formulário eletrônico de inscrição (APÊNDICE A) com vista a traçar um perfil acadêmico e profissional dos participantes do curso, o qual analisamos na seção 4.

Elaboramos um Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) que foi aplicado junto aos participantes antes do início do curso, para a obtenção de dados a modo de diagnóstico, e após a conclusão deste, a modo de avaliação dos resultados do processo de letramento visual dos participantes. Podemos visualizar os resultados referentes a esse instrumento de sondagem, antes e após a realização do curso, na subseção 4.1.

Após a aplicação desses instrumentos de perfil e de sondagem, iniciamos o curso de Formação Docente em AD. Os encontros presenciais ocorriam aos sábados, turnos manhã, para a exposição teórica sobre o conteúdo previsto para aquele dia, e tarde, para discussão sobre o conteúdo, esclarecimento sobre dúvidas, aplicação dos conhecimentos teóricos e relatos de experiências que envolviam um ou outro aspecto relacionado ao conteúdo ministrado.

Como tudo o que ocorreu no curso, o sábado foi escolhido, conjuntamente, pelos participantes como sendo o melhor dia para a realização dos encontros presenciais, pois todos os professores trabalhavam de segunda a sexta nos turnos manhã e tarde.

Em todos os módulos realizávamos exercícios descritivos de imagens que, na maioria das vezes, eram propostas pelos próprios participantes a partir de alguma situação vivenciada pelos que atuavam junto a alunos que são PcDVs em suas respectivas salas de aula, pois vale ressaltar que 3 dos 7 participantes ainda não haviam trabalhado com alunos que são PcDVs até o momento de realização do curso, informação que apresentaremos mais

detidamente na seção 4 sobre os Resultados e Análises. Após realizarmos um exercício descritivo, sempre fazíamos uma reflexão sobre os roteiros de AD produzidos, apontando o que poderia ser melhorado para que estes fossem adequados à circulação em sala de aula.

As imagens que analisávamos, em sua maioria, eram trazidas pelos participantes, que as retiravam, principalmente, dos livros didáticos com os quais trabalhavam e as levavam para os encontros presenciais. Entretanto, em algumas ocasiões, estes também levavam imagens retiradas de outros materiais e ambientes, como jornais, revistas, anúncios publicitários, *internet*, dentre outros.

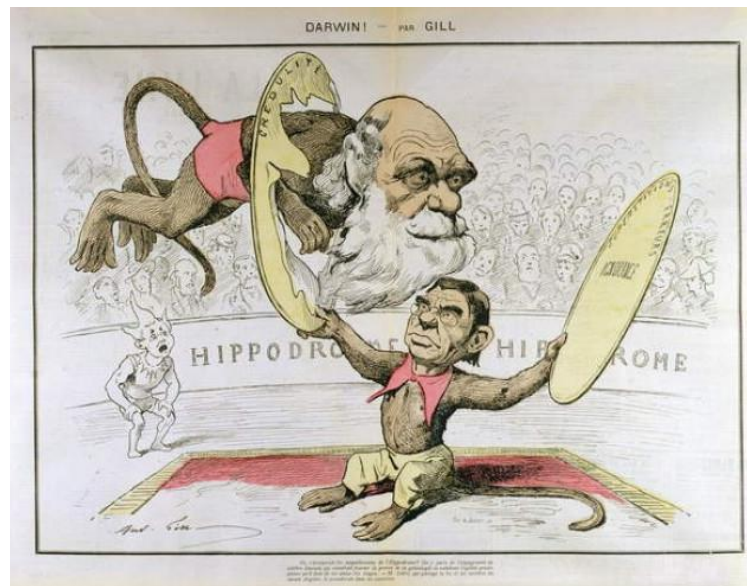
As atividades a distância ocorriam durante a semana, às quartas-feiras, no turno da noite, das 20h às 21h30, horário também acordado em conjunto pelo grupo, pois, conforme justificaram, seria um período do dia em que todos disponibilizariam de tempo suficiente para participar das discussões propostas.

Nesses encontros a distância, participávamos de um *chat*, aberto pelo AVA, com perguntas de partida que tratavam sobre o conteúdo ministrado no encontro presencial anterior ou sobre os textos indicados para leitura ou ainda poderíamos modificar o roteiro estabelecido para o dia do *chat* e então discutirmos sobre alguma experiência ou situação vivenciada pelos participantes em relação às primeiras tentativas de inserção da AD em suas práticas em sala de aula, fossem essas experiências exitosas ou não.

Como exemplo dessas situações, um dos participantes do curso relatou que durante uma de suas aulas, o texto trabalhado no livro didático trazia uma charge e que o mesmo, juntamente com seus alunos normovisuais, tentaram audiodescrevê-la para um aluno que era PcDV²⁸. A charge em questão (Figura 20), do caricaturista francês André Gill, datada do ano de 1878, apresentava Charles Darwin e Émile Littré representados como macacos em um circo rompendo com a credulidade, superstições, erros e ignorância da sociedade europeia da época.

²⁸ Embora tenha narrado sua experiência, o participante não nos informou sua proposta de AD para a imagem.

Figura 20 – Charge de André Gill (1878)²⁹



Fonte: Meisterdrucke: kunstreproduktionen – fine art prints (Disponível em: <[https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Andre-Gill/264184/Caricatura-de-Charles-Darwin-\(1809-1882\)-y-Emile-Littre-\(1801-1881\)-que-los-representa-realizando-monos-en-un-circo.html](https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Andre-Gill/264184/Caricatura-de-Charles-Darwin-(1809-1882)-y-Emile-Littre-(1801-1881)-que-los-representa-realizando-monos-en-un-circo.html)>. Acesso em: 03 de abr. de 2018).

Segundo esse participante, os alunos normovisuais receberam orientações (mínimas) sobre como audiodescrever uma charge, pois o próprio participante possuía pouco conhecimento sobre como fazê-lo, mas decidiu por em prática o que já havia aprendido ao longo do curso de formação docente em AD. Em relação ao aluno que é PcDV, este relatou que havia ficado surpreso com a experiência de ouvir uma AD como complemento ao conteúdo ministrado em sala de aula e, além de conseguir compreender a imagem, achou curioso o fato de dois homens serem representados como macacos, o que o auxiliou na compreensão e apreensão do conteúdo que estava sendo discutido.

Embora tenhamos organizado determinados assuntos para serem ministrados ao longo do curso, estes não foram fixos, mas se modificaram, eram flexíveis e apresentavam-se em conformidade com as experiências, necessidades e prioridades dos participantes.

²⁹ **Audiodescrição da Figura 20:** A charge de André Gill (1878) apresenta Charles Darwin e Émile Littré representados no centro de um picadeiro. Darwin, à esquerda, com cabeça de homem e corpo de macaco, tem uma longa barba branca, é careca, veste uma tanga vermelha e tem um rabo fino e comprido. Ele salta através de um bambolê, rompendo um papel no centro desse objeto onde está escrito “*Crédulité*”. Émile Littré, no centro do picadeiro, também tem cabeça de homem e corpo de macaco. Ele tem cabelo liso e preto, leva um lenço vermelho amarrado no pescoço, veste uma calça bege e também tem um rabo fino e comprido. Ele olha para Darwin, que salta no ar, e segura um bambolê em cada uma das mãos, erguendo-os para que Darwin possa passar através deles. Um pouco mais atrás no picadeiro está uma espécie de palhaço, com cabelos para o alto, olhos arregalados, boca aberta e um pouco agachado com as mãos nos joelhos, que observa a cena, admirado. Ao fundo, atrás de uma mureta de contenção, onde está escrito “*Hippodrome*”, está um grande público que assiste ao espetáculo.

Em nosso ponto de vista, essas mudanças de percurso não representaram um prejuízo à formação, mas a enriqueceram na medida em que esta foi sendo ressignificada e protagonizada pelos próprios participantes.

Na próxima seção, apresentamos os resultados de nossa pesquisa, com destaque para os que se referem ao letramento visual adquirido pelos participantes, sendo estes fundamentais à elaboração de nossa *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica*.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados emergentes ao longo da pesquisa realizada com os participantes descritos na subseção 3.3, e que concluíram o Curso de Formação Docente em Audiodescrição, com vista a extrairmos insumos para a elaboração de cartilha de AD para professores da EB.

Sobre o perfil dos inscritos, no Quadro 9 evidenciamos que a maioria dos participantes, não todos, que concluiu sua formação inicial a partir do ano de 2011 (PAR02; PAR04; PAR06) ou que ainda estava cursando uma licenciatura no momento da pesquisa (PAR03) teve a oportunidade de cursar alguma disciplina relacionada à área da EE e/ou EI, dentre estas a disciplina de Libras e Educação Especial.

O único participante que afirmou não ter cursado nenhuma disciplina na área referida foi o PAR07, ainda que este tenha concluído sua formação recentemente, no ano de 2018. Esse dado nos aponta que, embora haja a obrigatoriedade legal para a inserção de disciplinas da área da EE e/ou EI nos currículos de cursos das licenciaturas, como Libras, esta nem sempre é cumprida.

Quadro 9 – Perfil dos inscritos no curso

PARTICIP.	PAR 01	PAR02	PAR03	PAR04	PAR05	PAR06	PAR07
PERGUNTAS							
FORMAÇÃO	Letras	Pedagogia	História/Artes visuais (4º sem.)	Pedagogia	Pedagógico	Letras	Ciências Sociais
INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO	UFC/2003	UVA/2015	UFC/1999; UECE (4º sem.)	UFC/2011	UVA/2002	UFC/2012	UECE/2018
DISCIPLINA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA	-	LIBRAS	LIBRAS	Educ. Especial	-	LIBRAS	-
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL e ou INCLUSIVA	Não	Não	Não	Não	Psicopedagogia	Especialização em AEE	Não
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM ANOS	19 anos	03 anos	20 anos	02 anos	10 anos	19 anos	06 anos
NÍVEL DE ENSINO EM QUE TRABALHA	EM	EFI	EFII/EM/EFI Gestão escolar (atual)	EFI	EFI/ Gestão escolar (atual)	EFII/EM/AEE (atual)	EI
TRABALHA/TRABALHOU COM ALUNOS COM DV	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
QUAL A DV	Cegueira total e parcial	-	Cegos e baixa visão	Baixa visão	-	Baixa visão	-
UTILIZA RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA PcDV	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
QUAL	-	-	-	-	-	Leitura de todo o conteúdo visual escrito	-

CONHECE AD	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
-------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos no Formulário eletrônico de inscrição (APÊNDICE A).

Sobre a formação complementar/continuada em EE e/ou EI, apenas o PAR05 e o PAR06 afirmaram ter cursado Psicopedagogia e Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), respectivamente. Sobre a formação em AEE, consideramos relevante destacar que esta visa capacitar o profissional docente com conhecimentos que lhe permitam atender alunos com diferentes tipos de deficiência, sensorial, motora e cognitiva, na escola (MEC/SEESP, 2008), sendo, portanto, bastante abrangente e pouco especializada.

Também observamos que, o PAR06 afirmou não conhecer a AD. Esse dado nos informa que, neste caso, a formação em AEE não lhe proporcionou conhecimento nenhum no que se refere à AD, reforçando o que discutimos nas subseções 2.2.1 e 2.2.2.1 sobre a AD ser, por si, um recurso muito recente, principalmente quando nos referimos ao uso dessa ferramenta na escola, reforçando, também, o que afirma Motta (2016) sobre a necessidade de mobilização de esforços por parte de (nós) docentes no sentido de disseminar esse conhecimento para a inclusão escolar de alunos que são PcDVs.

Outro aspecto que observamos a partir dessas respostas foi o de que, três dos sete participantes (PAR03; PAR05; PAR07) informaram conhecer a AD, ainda que esta não se constitua como componente curricular obrigatório nos currículos de cursos de licenciatura. Desses três, apenas o PAR03 afirmou que já trabalhou com alunos que são PcDVs, mas que, embora conheça a AD, nos informou que não havia se utilizado deste ou de qualquer outro recurso de acessibilidade junto a esses alunos. Isso nos permite concluir que, somente o conhecimento sobre o recurso de acessibilidade não garante ao professor os meios necessários para que este o empregue em sala de aula, sendo necessário que o docente se aproprie para que possa utilizá-lo.

Esses resultados iniciais coincidem com os objetivos de nossa pesquisa, na medida em que reforçam a necessidade de formação continuada docente, assim como de meios apropriados, a exemplo da cartilha de AD, sobre os quais os professores possam apoiar-se para produzir, eles mesmos, material didático e paradidático acessíveis. E, também, de modo a melhorar seu próprio desempenho na atuação docente diante de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

4.1 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE SONDAGEM

Em relação ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B), o qual apresentamos na subseção 3.4, expusemos todos os participantes do curso de Formação Docente em AD a um mesmo exercício descritivo constituído pela Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016 (Figura 19), cuja imagem se atrelava à resolução da proposição, com vista a identificar seu respectivo grau de (des)conhecimento sobre a audiodescrição e as técnicas descritivas.

Utilizamos esse mesmo Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) antes e após a formação docente para cotejarmos os dados de modo que pudéssemos avaliar o grau de letramento visual apresentado pelos participantes antes do curso de formação docente e adquirido pelos mesmos depois da realização do curso de formação docente em AD.

Como havíamos descrito na subseção 3.4, o exercício descritivo constituinte do Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B) foi seguido de um exercício reflexivo sobre o próprio exercício descritivo, por meio do qual buscamos verificar: os parâmetros utilizados pelos participantes para a realização do exercício; o tempo utilizado por participante para realizar a atividade; o grau de dificuldade e/ou facilidade verificado pelos mesmos no momento de análise e descrição da imagem; se a utilização de um material de apoio que contivesse orientações teria facilitado a execução do que foi proposto no exercício e por quê; e que aspectos consideraram como fundamentais para orientar a leitura visual no momento do exercício e por quê.

Consideramos relevante salientar que as respostas que apresentaremos nos Quadro 10, Quadro 11, Quadro 14, Quadro 16, Quadro 18, Quadro 20 e Quadro 22, foram obtidas antes do início do curso de formação docente. Já as respostas que apresentaremos nos Quadro 12, Quadro 13, Quadro 15, Quadro 17, Quadro 19, Quadro 21 e Quadro 23, foram obtidas após o curso de formação docente.

Como resultados do exercício descritivo inscrito no Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B), que aplicamos aos participantes antes do início do curso de formação docente, obtivemos as seguintes descrições:

Quadro 10 - Resultados do exercício descritivo pré-curso de formação docente

PARTICIPANTES	RESPOSTAS AO EXERCÍCIO DESCRITIVO
PAR01	No centro da imagem há uma mulher que usa um capacete de astronauta e de onde é possível ver o rosto dela. Ela tem em suas mãos e mostra uma embalagem parecida com a de um produto de limpeza.
PAR02	Esta questão traz uma imagem de uma mulher de cor branca, na cabeça tem um capacete de astronauta na cor branco, sendo que a viseira do mesmo é transparente em que podemos apreciar seus olhos castanhos, sobrancelhas pretas e delineadas,

	nariz afilado e boca um pouco aberta. Outro detalhe é que a mulher segura em suas mãos um produto de limpeza chamado <i>Tomorrow's Lestoil!</i> Agora, você vai comparar a imagem descrita da mulher na posição de uma astronauta da NASA referida no texto e a relação dela com o produto de limpeza que ela segura no anúncio publicitário que brinca com a seguinte frase: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR03	A imagem mostra uma foto, em preto e branco, de um anúncio publicitário. No anúncio há uma mulher de pele clara com roupas espaciais segurando um frasco de produto de limpeza com o rótulo <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Ela está séria e olha para frente.
PAR04	Mulher vestida de astronauta e segurando produto de limpeza.
PAR05	A fotografia em preto e branco mostra a partir do ombro a cima [sic], uma mulher usando uma roupa de astronauta típica dos anos 60 com um capacete de cor clara onde apenas o seu rosto é exposto. Com o braço direito erguido próximo a sua face, segura uma garrafa de um produto de limpeza que é apoiado embaixo pela sua mão esquerda. Sua expressão é séria e mostra o seu olhar para o horizonte.
PAR06	Uma mulher usando roupas especiais usadas por astronautas em suas viagens e está segurando uma garrafa com um líquido.
PAR07	Imagem em preto e branco de mulher usando roupa de astronauta e segurando recipiente de produto de limpeza. Ela está séria e olhando para o espectador.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Cada participante revelou uma perspectiva em seu olhar, trazendo seu próprio ponto de vista, conhecimento prévio e visão de mundo para seu roteiro de AD. Essa diversidade de pontos de vista nos revela, no entanto, uma baixa qualidade narrativo-descritiva, que pode ser atribuída à dificuldade diante de uma tarefa da qual se sabe muito pouco ou quase nada, a elaboração de roteiros de AD. Em nosso ponto de vista, essa baixa qualidade narrativo-descritiva pode interferir na resolução da atividade proposta no momento em que não fornece os elementos mínimos para que o aluno que é PcDV compreenda a imagem.

Apresentamos mais adiante um quadro (Quadro 18) em que discutimos o grau de “dificuldade” e/ou “facilidade” relacionada à resolução dessa atividade de sondagem no momento pré-curso de formação docente em AD.

Em análise mais detalhada, à luz de Motta (2016), que sugere parâmetros mínimos para a elaboração de AD de fotografias de pessoas como gênero, faixa etária, cor de pele, estatura, peso, olhos, cabelos, boca, sobrancelhas, nariz e trajés, identificamos, conforme Quadro 11, os parâmetros que foram utilizados pelos participantes antes do início do curso.

Quadro 11 - Parâmetros utilizados pelos participantes para a leitura e descrição da fotografia do exercício descritivo pré-curso de formação docente

PARÂMETROS	PARTICIPANTES
Gênero/Faixa etária	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Cor de pele	PAR02; PAR03
Estatura	-
Peso	-
Olhos	PAR02
Cabelos	-

Boca	PAR02
Sobrancelhas	PAR02
Nariz	PAR02
Trajes	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06
Tipo de fotografia	PAR03; PAR05; PAR07
Plano	PAR05
Época	PAR05
Cor	PAR02; PAR05
Ação	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Meio de circulação	PAR03
Elementos intratextuais	PAR02; PAR03

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das ADs apresentadas no Quadro 10.

Embora Motta (2016) nos recomende que, sempre que possível, identifiquemos o tipo de fotografia à qual nos referimos na AD, por exemplo, a fotografia colorida/em preto e branco mostra uma pessoa/uma paisagem; o plano em que a pessoa aparece (primeiro plano – do peito para cima; plano médio – da cintura para cima; *close* – rosto; *close up* – uma parte do rosto); a época retratada na fotografia; as cores presentes; a ação executada pela pessoa retratada; e, se for o caso, o meio de circulação ao qual está associada a fotografia, Vergara-Nunes (2016) afirma que, nem sempre, esses pormenores deverão ser utilizados quando estamos diante de uma audiodescrição didática, pois, conforme esse autor, esse tipo de AD não possui fins de fruição artística. Para o autor, uma audiodescrição trabalhada no contexto de ensino, com o objetivo específico da aprendizagem, “precisa ter características próprias e não apenas as genéricas normas e orientações para audiodescrições comerciais” (p. 242).

Contrariando o que afirmou Vergara-Nunes (2016) no parágrafo anterior, os resultados da pesquisa de Cunha (2017) nos revelam que, ADs em materiais didáticos que contemplam apenas sistemas realizados pela função Representacional, muito dificilmente cumprem seu papel de contribuir para a ampliação da compreensão da imagem, pois em determinadas atividades é solicitado, principalmente, que os alunos realizem uma apreciação estética, sendo necessário que estes tenham acesso a determinados recursos modais e composicionais.

Acreditamos que podemos chegar a um equilíbrio entre as duas recomendações, a de Vergara-Nunes (2016) e a de Cunha (2017), fornecendo recursos modais e composicionais suficientes para que o aluno possa fruir esteticamente de uma imagem quando solicitado por uma atividade ou quando necessário à sua participação na aula.

Outro aspecto que consideramos relevante mencionar é com relação ao modelo descritivo de Aderaldo (2014) (Quadros 1 e 2), quando a autora afirma que, se possível, é essencial que se explore os elementos intratextuais da imagem, como título, palavras, letras, números, data, assinatura e, a essa lista, adicionamos as legendas ou quaisquer outras

inscrições que possam ter relação direta com o contexto da atividade proposta e que poderão auxiliar o aluno que é PcDV na interação com o conteúdo.

Complementando nossas análises sobre os parâmetros utilizados pelos participantes antes do curso de formação docente, concordamos com Aderaldo, Franco e Oliveira (2019, no prelo), que propõem que seja dada especial atenção ao roteiro, pois em caso de estar associada à resolução de questões, o papel da AD é o de permitir que as PcDVs possam ter condições equânimes para responder ao que é proposto, a partir de suas próprias inferências, não cabendo ao audiodescritor revelar ou antecipar a solução. As autoras consideram o tempo, também, como um fator relevante no momento de descrever uma imagem em sala de aula, obrigando o professor-audiodescritor a escolher os aspectos que, em seu ponto de vista, de fato auxiliarão o aluno a responder o que é solicitado.

Comparativamente, enquanto no Quadro 10 temos as descrições dos recém-inscritos no momento pré-curso Formação Docente em AD, no Quadro 12 temos o produto, as ADs realizadas ao final desta etapa ou pós-curso de formação, demonstrando que atingimos o objetivo geral que propomos para esta pesquisa: Instrumentalizar professores da EB quanto à elaboração de AD didática.

Quadro 12 – Resultados do exercício descritivo pós-curso de formação docente

PARTICIPANTES	RESPOSTAS AO EXERCÍCIO DESCRITIVO PÓS-CURSO DE FORMAÇÃO
PAR01	A foto em preto e branco mostra uma jovem mulher ao centro. Ela usa roupa antiga de astronauta com capacete branco. A mulher olha para frente e segura um frasco de produto de limpeza com a inscrição: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Abaixo da foto aparece a inscrição: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR02	Foto em preto e branco de uma mulher de pele clara que veste roupas espaciais antigas e segura uma garrafa com a inscrição: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Abaixo da foto está escrito: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR03	Anúncio publicitário que mostra uma foto em preto e branco de uma mulher, com roupas espaciais antigas, segurando um frasco de produto de limpeza com o rótulo: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Ela está séria e olhando para frente. Abaixo da foto há a seguinte legenda: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR04	Foto em preto e branco de mulher com roupa de astronauta segurando um produto de limpeza com a frase: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Embaixo está escrito: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR05	Fotografia em preto e branco que mostra, em plano médio, uma mulher usando roupas de astronauta que parecem dos anos 60, com um capacete de onde se pode ver seu rosto olhando para frente. Com a mão direita ela segura uma garrafa de produto de limpeza onde está escrito: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Embaixo está a frase: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR06	Fotografia em preto e branco de mulher usando roupas espaciais antigas. Ela olha para frente e segura um frasco onde está escrito: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Abaixo da foto está escrito: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.
PAR07	Foto em preto e branco de uma mulher com traje de astronauta segurando um frasco de produto de limpeza com a frase: <i>Tomorrow's Lestoil</i> . Ela está séria e olhando para frente. Embaixo da fotografia a legenda diz: “As mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo para se viver”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

A partir da análise dessas ADs, verificamos que seus autores passaram a preocupar-se em, principalmente, fornecer informações suficientes à resolução da questão sem que fosse antecipada a resposta à mesma, revelando sua compreensão sobre o que é uma AD didática e suas escolhas para a construção de um roteiro que pudesse, de fato, incluir os alunos que são PcDVs, assim como o cuidado em elaborar esse tipo de AD.

Em relação às respostas descritivas (Quadro 12) dos participantes do curso e os parâmetros que estes utilizaram para a realização do exercício descritivo, após a participação no curso de formação docente, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 13 - Parâmetros utilizados pelos participantes para a leitura e descrição da fotografia do exercício descritivo pós-curso de formação docente

PARÂMETROS	PARTICIPANTES
Gênero/Faixa etária	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Cor de pele	PAR02
Estatura	-
Peso	-
Olhos	-
Cabelos	-
Boca	-
Sobrancelhas	-
Nariz	-
Trajes	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Tipo de fotografia	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Plano	PAR05
Época	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06
Cor	PAR01
Ação	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07
Meio de circulação	PAR03
Elementos intratextuais	PAR01; PAR02; PAR03; PAR04; PAR05; PAR06; PAR07

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das ADs apresentadas no Quadro 12.

Ao cotejarmos os dois resultados (Quadro 11 e Quadro 13), referentes ao exercício descritivo, antes e após o curso de formação docente em AD, ficou evidenciado que o conhecimento sobre os parâmetros de Aderaldo (2014) e as orientações de Motta (2016) auxiliou os participantes na reflexão para a construção de seus roteiros de AD.

Em nosso ponto de vista, compreendemos que os participantes conseguiram identificar o que era relevante traduzir na imagem para que um aluno que é PcDV pudesse responder a questão proposta, sendo assim, se utilizaram dos parâmetros que apresentaram maior proeminência para a análise da imagem em questão.

Após esse momento, aplicamos o exercício de reflexão sobre o exercício descritivo. Da mesma maneira, separamos cada uma das respostas dos professores nos quadros que apresentamos a seguir:

Quadro 14 – Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – Parâmetros utilizados

Participantes	Respostas
PAR01	Localização do que é destaque na imagem; objetividade; elementos essenciais; poucos detalhes
PAR02	A figura feminina; as cores; os objetos e sua posição; o local
PAR03	Elementos da imagem
PAR04	Observação; análise; acessibilização
PAR05	A imagem; suas características físicas; objetos que a compõem
PAR06	Conhecimento prévio; traje de astronauta
PAR07	Observação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Nesse momento do exercício reflexivo, pré-curso de formação docente, solicitamos que os participantes identificassem, eles mesmos, que parâmetros utilizaram para a análise e descrição da imagem no instrumento de sondagem. A partir de suas respostas, e se as compararmos às respostas que apresentamos no Quadro 11 quando identificamos os parâmetros utilizados pelos professores antes do início do curso, verificamos que estes, sequer, conseguiam identificar e definir o que de fato poderia ser considerado como parâmetro no momento de análise e descrição de uma imagem.

Esse tipo de dificuldade, resultante de desconhecimento sobre a ferramenta AD, abre espaço para que os roteiros sejam elaborados de maneira aleatória, sem levar em consideração o que se espera de uma AD em âmbito escolar, ou seja, a audiodescrição didática, que é o de ampliar a compreensão do aluno que é PcDV sobre o que está sendo solicitado.

Após as discussões que apresentamos anteriormente na subseção 2.2 sobre a elaboração de roteiros de AD, podemos afirmar que, uma AD mal elaborada pode dificultar ou até mesmo barrar o acesso ao conteúdo ou a realização de atividades, devido, por exemplo, à falta de elementos que estejam em estreita relação com o que é explorado em sala de aula.

Vejamos agora como foram as respostas dos participantes (Quadro 15) em relação aos parâmetros utilizados para a análise e descrição da imagem no momento pós-curso de formação docente:

Quadro 15 – Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – Parâmetros utilizados

Participantes	Respostas
PAR01	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Época; Cor; Ação; Elementos intratextuais
PAR02	Gênero/Faixa etária; Cor de pele; Trajes; Tipo de fotografia; Época; Ação; Elementos intratextuais
PAR03	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Época; Ação; Meio de circulação; Elementos intratextuais
PAR04	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Época; Ação; Elementos intratextuais
PAR05	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Plano; Época; Ação; Elementos intratextuais
PAR06	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Época; Ação; Elementos intratextuais
PAR07	Gênero/Faixa etária; Trajes; Tipo de fotografia; Ação; Elementos intratextuais

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Nesse momento da pesquisa, pós-curso de formação docente, as respostas dadas a essa pergunta já nos revelaram que, tanto houve uma uniformização quanto uma maior consciência na escolha sobre quais parâmetros utilizar para a análise e descrição da imagem. Essa consciência, à qual nos referimos, foi demonstrada pela utilização dos parâmetros na elaboração das ADs (Quadro 12), assim como pela enumeração destes pelos professores-audiodescritores no momento em que requisitamos que o fizessem.

Essa atitude conscienciosa, além de corroborar o que diz Holland (2009) sobre a necessidade de o audiodescritor saber explicar suas escolhas em relação à AD, representa a aquisição de certo nível de letramento visual, revelando-nos, ainda, o desenvolvimento ou aquisição de conhecimento sobre o que é fundamental em uma AD que circulará em meio acadêmico e escolar.

Consideramos o letramento visual fundamental para a melhoria da qualidade narrativo-descritiva das ADs, o que influencia diretamente no processo de inclusão de alunos que são PcDVs, pois, assim como recomendado por Motta (2016) e Aderaldo, Franco e Oliveira (2019 no prelo), uma AD adequadamente elaborada acessibiliza as informações contidas em um texto visual sem que seja negada a oportunidade ao aluno que é PcDV de fazer suas próprias inferências no momento de compreensão do que é proposto, tornando-o protagonista em seu processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos no Quadro 16 as respostas dos inscitos sobre o tempo utilizado para a análise e descrição da imagem no exercício descritivo antes do início da formação docente:

Quadro 16 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – Tempo utilizado

Participantes	Respostas
PAR01	De 02 a 03 minutos
PAR02	05 minutos
PAR03	07 minutos
PAR04	03 minutos
PAR05	10 minutos
PAR06	30 minutos
PAR07	03 minutos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Da análise destas respostas (Quadro 16), verificamos uma grande variação no tempo gasto por cada um dos participantes quando do tratamento da imagem do instrumento de sondagem. Após buscarmos por estudos que abordem o tema sobre o tempo adequado a ser utilizado pelo audiodescritor para analisar e descrever uma imagem, averiguamos que ainda não há pesquisas que discutam sobre esse assunto.

Quando julgamos que o tempo utilizado para analisar e descrever uma imagem foi adequado ou não, levamos em consideração o contexto em que está inserido a ato de elaborar uma AD, no caso de nossa pesquisa, a atividade docente que, *per se*, já traz consigo uma multiplicidade de atribuições ao professor, ocupando assim boa parte de seu tempo dentro e fora de sala.

Nesse sentido, os dados resultantes tanto da não utilização de parâmetros que padronizem os procedimentos de análise e descrição de imagens como do desconhecimento destes, permitem-nos inferir que, quando um tempo consideravelmente curto foi empregado no processo de análise e descrição de uma imagem em âmbito acadêmico/escolar, muito possivelmente o professor-audiodescritor deixou de mencionar ou omitiu os elementos que podem ser essenciais para que o aluno que é PcDV compreenda o texto visual e participe de maneira equânime das atividades propostas, o que pode incidir, sobremaneira, no processo de inclusão escolar de alunos que são PcDVs, gerando resultados contrários aos que esperamos em relação ao uso da AD em sala de aula.

Da mesma forma, quando se leva um tempo consideravelmente longo para analisar e descrever uma imagem em meio acadêmico/escolar, pelas mesmas razões que apresentamos anteriormente, esse processo poderá exaurir o professor, interferindo negativamente em sua atividade docente, conduzindo-o ao desânimo ou à desmotivação em trabalhar com essa ferramenta e, em último caso, podendo levá-lo até a abandoná-la, comprometendo, igualmente, os processos de inclusão de alunos que são PcDVs.

Vejam agora como foram as respostas dos participantes (Quadro 17) em relação ao tempo utilizado para a análise e descrição da imagem no momento pós-curso de formação docente:

Quadro 17 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – Tempo utilizado

Participantes	Respostas
PAR01	20 minutos
PAR02	25 minutos
PAR03	25 minutos
PAR04	Aproximadamente 20 minutos
PAR05	20 minutos
PAR06	Entre 20 e 25 minutos
PAR07	25 minutos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Em relação a análise deste quadro (Quadro 17), percebemos, inicialmente, uma menor variação do tempo utilizado por cada um dos participantes no momento de analisar e descrever a imagem (Figura 19), tendendo a uma padronização.

Podemos afirmar que essa mudança procedimental dos participantes se deu a partir do conhecimento adquirido por meio do processo de letramento visual desenvolvido ao longo do curso de formação docente, que inclui, por exemplo, o conhecimento sobre a existência de parâmetros mínimos que pudessem ser seguidos e sobre o melhor uso do tempo para a realização do que solicitamos.

Consideramos que, o tempo que os participantes declararam ter utilizado para a realização do exercício não foi nem breve nem extenso, variando entre 20 e 25 minutos, o que cremos ser suficiente para que o professor-audiodescritor conseguisse, neste caso, estabelecer as relações entre a imagem e o enunciado durante sua análise e, assim, elaborasse uma AD adequada ao que foi solicitado no exercício descritivo.

Sobre o Grau de “dificuldade” e/ou “facilidade” que os participantes afirmaram ter enfrentado na execução do exercício descritivo proposto antes da participação no curso de formação docente, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 18 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – Grau de dificuldade/facilidade

Participantes	Respostas	
	Dificuldade	Facilidade
PAR01	3	0
PAR02	3	3
PAR03	3	0
PAR04	4	0
PAR05	4	0
PAR06	5	0
PAR07	3	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Da análise dessas respostas podemos afirmar que, a baixa qualidade narrativo-descritiva que verificamos nas ADs (Quadro 10) antes do início do curso de formação docente corrobora com o que os participantes declararam aqui sobre o grau de “dificuldade” e/ou “facilidade”, ou seja, todos afirmaram enfrentar alto grau de dificuldade, entre 3 e 5, sendo 5 o ápice dessa escala de dificuldade, durante a execução do exercício descritivo.

Embora o PAR02 tenha respondido 3 para “dificuldade” e 3 para “facilidade”, quando questionado posteriormente sobre sua resposta, afirmou que, em sua compreensão, a pergunta solicitava que, se fosse atribuído um grau, entre 0 e 5, para a opção “dificuldade”, deveria ser atribuído o mesmo para a opção “facilidade”, declarando ainda que, na verdade, não teve “facilidade” em realizar a atividade no momento que antecedeu a formação docente, o que nos revela que o participante não compreendeu o que solicitamos na pergunta.

Se observarmos as demais respostas, nenhum outro participante atribuiu grau à opção “facilidade”, pois, segundo estes, a atividade foi muito complexa, representando um desafio, já que ou possuíam poucos conhecimentos (PAR03, PAR05, PAR07) ou desconheciam completamente a AD (PAR01, PAR02, PAR04, PAR06), assim como os procedimentos metodológicos para sua realização, segundo informações que apresentamos no Quadro 9 de perfil acadêmico-profissional.

Após a realização da formação docente, as respostas que os participantes deram a essa mesma pergunta apresentaram-se visivelmente distintas em relação às que foram dadas no momento pré-curso:

Quadro 19 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – Grau de dificuldade/facilidade

Participantes	Respostas	
	Dificuldade	Facilidade
PAR01	1	5
PAR02	1	5
PAR03	1	5
PAR04	2	4

PAR05	2	5
PAR06	1	5
PAR07	1	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Quando questionamos aos participantes sobre suas respostas a essa pergunta, estes afirmaram que, em se tratando de elaboração de roteiro de AD, sempre haverá um nível de dificuldade, principalmente em uma AD didática, pois esta exige que o professor-audiodescritor esteja atento aos elementos que relacionam imagem e texto escrito de modo a facilitar as atividades cognitivas dos alunos que são PcDVs e suas inferências, assim como ampliar sua compreensão sobre o tema que é trabalhado. Além disso, afirmaram que o professor-audiodescritor deve ter o cuidado de não antecipar a resposta para o aluno na AD, exigindo-lhe que faça determinadas escolhas lexicais para a construção desse roteiro de AD.

Sobre a opção “facilidade”, os participantes nos afirmaram que, realizar a mesma atividade que realizaram antes, no momento após a conclusão da formação docente foi, consideravelmente, mais fácil, justificando que o nível de letramento visual que adquiriram ao longo da formação foi fundamental para que pudessem, conscientemente, refletir sobre alguns aspectos, tais como: a escolha do que era fundamental na AD para que o aluno que é PcDV pudesse compreender e resolver a questão solicitada; a utilização de palavras adequadas para relacionar a imagem ao enunciado da questão; a adequação do tamanho da AD ao contexto, ao tempo de sala de aula e às necessidades dos alunos que são PcDVs etc.

Essas respostas, e suas justificativas, revelaram-nos o grau de amadurecimento que atingiram esses participantes ao final do curso, não somente em relação à AD, mas à aquisição de uma postura e consciência inclusivas em relação aos alunos que são PcDVs.

A respeito da utilização de um material de apoio que contivesse orientações, e se isto teria facilitado a execução do que foi proposto no exercício descritivo e por quê, os participantes nos responderam da seguinte maneira:

Quadro 20 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – a utilização de material de apoio que contivesse orientações facilitaria? Por quê?

Participantes	Respostas
PAR01	Sim; Porque poderia ser um material pra quem tem dúvidas.
PAR02	Sim; Porque quando não se sabe como fazer uma AD, um material de apoio é fundamental.
PAR03	Sim; Porque serviria como um guia sobre o que fazer em uma AD, para não fazer de qualquer jeito.
PAR04	Sim; Porque daria um norte pra gente.
PAR05	Sim; Porque seria como um manual e daria mais segurança pra fazer uma AD.
PAR06	Sim; Porque o professor carece de material que informe como fazer a inclusão de alunos cegos.
PAR07	Sim; Porque não temos um material como este nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Em relação às respostas do Quadro 20, verificamos que todos os participantes concordam que a utilização de um material de apoio com orientações para a análise e descrição de imagens facilitaria o trabalho do professor-audiodescritor. As justificativas que os participantes apresentaram para suas respostas foram bastante distintas, mas a principal foi a de que um material de apoio, que em nosso caso é uma cartilha de AD, serviria como um guia ou manual que, principalmente, explicasse como se faz uma AD para quem não possui a expertise de elaborar esse tipo de texto.

Lembramos que essas respostas foram dadas antes da realização da formação docente, quando os professores, de fato, careciam de conhecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem seguidos para a elaboração de uma AD.

Após a realização da formação docente, obtivemos as seguintes respostas à mesma pergunta:

Quadro 21 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – a utilização de material de apoio que contivesse orientações facilitaria? Por quê?

Participantes	Respostas
PAR01	Sim; Porque, ainda que saibamos como fazer uma AD, podemos recorrer a este material sempre que tivermos dúvidas.
PAR02	Sim; Porque são muitos parâmetros para serem lembrados, assim podemos fazer várias consultas.
PAR03	Sim; Porque dá mais segurança, mesmo que já tenhamos algum conhecimento sobre AD, é sempre bom ter um material de apoio.
PAR04	Sim; Porque se facilita para nós que tivemos acesso a um curso, seria um enorme benefício para os professores que não têm conhecimentos sobre AD.
PAR05	Sim; Porque se a gente se esquecer de algum detalhe ou tiver dúvidas, pode recorrer a um material que terá essas informações.
PAR06	Sim; Porque ninguém sabe de tudo sobre um assunto (AD), sempre é bom saber onde encontrar uma informação que a gente não sabe.
PAR07	Sim; Porque não precisaremos buscar uma informação rápida, por exemplo, na internet, que demoraria mais. É só dar uma olhada no material que encontramos o que precisamos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Embora vejamos que após o curso os participantes já tenham adquirido certo nível de autonomia para reconhecer os elementos que podem melhor orientar a leitura de uma imagem, estes afirmam que, sim, seria necessário a utilização de um material de apoio, principalmente, para lembrar que parâmetros se realizam em uma imagem e ainda porque, quando necessário, seria mais prático pesquisar em um material de apoio do tipo cartilha, do que na *internet*, por exemplo.

Os participantes ressaltam, também, que, se um material desse tipo poderia beneficiar usuários com letramento visual, este poderia vir a beneficiar usuários sem esse conhecimento específico, pois, ao cumprir a função de guia ou manual de consulta, a cartilha também poderia promover o letramento visual dos professores que não tiveram acesso a uma formação sobre essa temática, como o curso de formação docente que desenvolvemos nesta pesquisa.

Em nosso ponto de vista, esse tipo de consciência configura-se como uma mudança atitudinal e, portanto, como uma prática inclusiva na medida em que há a intenção de compartilhar e disseminar determinado tipo de conhecimento, que poderá ser utilizado para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular.

Sobre a relevância do que deve, ou não, ser mencionado em uma AD, os participantes nos forneceram as seguintes respostas:

Quadro 22 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pré-curso de formação docente – que aspectos consideraram fundamentais para orientar a leitura visual no exercício descritivo? Por quê?

Participantes	Respostas
PAR01	Dizer quais são os elementos que compõem a imagem e a localização de cada um em relação ao todo e entre eles. Creio que isso ajuda o cego a ter uma visão do todo. Indicar as ações, se houver.
PAR02	Conteúdo - O que está acontecendo? Mensagem - Que tipo de mensagem ele tentou passar? Título - O que o autor quis dizer com esse título? Tema - Ele apresenta mais de um tema? Tipo/gênero - Há alguma relação dessa imagem com os gêneros textuais? Seu mundo - Você consegue fazer alguma relação entre o que vê e sua vida? História - Podemos relacionar essa imagem ao contexto social e político do momento histórico em que foi feita. Interpretação - Vocês sentiriam a mesma coisa se não tivessem essas informações? Sendo assim, cada descrição tem suas particularidades.
PAR03	O enunciado da questão.
PAR04	Descrição rápida e de linguagem acessível, visto que o público alvo por não ser vidente poderá interpretar de outra forma o que está sendo descrito.
PAR05	Iniciaria pelo que chama mais a atenção e em seguida utilizaria os aspectos secundários. Pode ser por uma seleção natural da imagem.
PAR06	Não sei explicar.
PAR07	Não consigo explicar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

Em relação ao Quadro 22, essas respostas nos evidenciaram que, embora os participantes demonstrem, conforme O’Toole (2011), que tenham competência em relação à linguagem visual, em contrapartida, nos revelaram também que estes não possuíam letramento visual no momento da aplicação deste instrumento, ou seja, podemos afirmar que ainda não haviam construído um arcabouço terminológico que lhes permitisse generalizar sobre a imagem em questão para além do que estavam visualizando ou do que lhes oferecia, naquele momento, sua própria experiência visual.

Podemos reforçar nossa afirmação anterior pelas respostas dos dois últimos participantes (PAR06 e PAR07), que afirmaram não saber ou não conseguir explicar que aspectos foram fundamentais para a orientação de sua leitura visual no momento da atividade.

Em relação à mesma pergunta, tendo sido esta aplicada após o curso de formação docente, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 23 - Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo pós-curso de formação docente – que aspectos consideraram fundamentais para orientar a leitura visual no exercício descritivo? Por quê?

Participantes	Respostas
PAR01	Posicionamento dos elementos da imagem; possíveis ações;
PAR02	Direita/esquerda; cima/baixo; centro/laterais; narrativa; contexto.
PAR03	Informações sobre a imagem original e seu contexto; a relação desta com o enunciado da questão; a compreensão de por onde poderia ter início uma possível descrição.
PAR04	Identificar o que são foco e antifoco na imagem.
PAR05	O que a atividade proposta solicita seria a orientação mais relevante para uma leitura visual.
PAR06	Os parâmetros de Aderaldo (2014) e as orientações de Motta (2016) ajudam a orientar a leitura visual.
PAR07	As próprias orientações de Motta (2016) para a leitura de imagens estáticas podem servir para orientar a leitura visual.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes ao Instrumento de Sondagem (APÊNDICE B).

No Quadro 23 visualizamos, claramente, uma modificação na compreensão dos participantes no sentido de, conforme Aderaldo (2014), perceber certos recursos e de priorizar que aspectos podem ser compartilhados com um aluno que é PcDV, demonstrando autonomia em selecionar o que é relevante de ser mencionado sobre uma imagem e o que pode ser desconsiderado.

Nestas respostas, observamos ainda aspectos como posicionamento, ações, informações intra e extradiagéticas, enunciado, identificação de um possível início para a descrição na imagem, foco/antifoco, identificação do que é proposto pela atividade que, conforme os parâmetros descritivos de Aderaldo (2014) e as orientações de Motta (2016), podem ser identificados como elementos que, de fato, orientam a leitura visual.

Compreendemos, e salientamos, que essa mudança qualitativa é resultado do processo de letramento visual vivenciado pelos participantes do curso, o qual favoreceu a aquisição de metalinguagem suficiente para decidir sobre o que é relevante analisar e descrever em uma imagem, levando em consideração o contexto e as necessidades de quem irá receber a AD.

Nesse momento, verificamos que o segundo objetivo específico de nossa pesquisa, avaliação da eficácia das propostas metodológicas que utilizamos no processo de letramento visual dos participantes, foi atingido com êxito.

4.1.1 Sobre o Roteiro para Elaboração da Cartilha de AD

Nesta subseção, apresentamos as contribuições dos participantes do curso de Formação Docente em AD para a elaboração da cartilha de AD para professores. Obtivemos estes dados a partir de um roteiro para a elaboração da cartilha (APÊNDICE D).

Solicitamos aos participantes que realizassem esta etapa da pesquisa em grupo, pois, como afirmamos na subseção 3.1, uma pesquisa-ação pressupõe o trabalho crítico, reflexivo e, principalmente, colaborativo na busca para a solução de um problema ou melhoria de uma situação deficitária.

No Quadro 24, vemos as respostas que os participantes nos forneceram em relação a este roteiro:

Quadro 24 – Respostas dos participantes ao roteiro para elaboração da cartilha de AD

PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que você sugere que esteja no texto de apresentação da cartilha?	Contextualização geral sobre a origem e objetivos da cartilha, assim como informações sobre: Educação Inclusiva; audiodescrição na escola; tecnologia assistiva.
Que tipo de informação sobre a fundamentação teórica deve constar na cartilha?	Importante mencionar sobre a subjetividade da AD; a intersensorialidade na AD; a gestalt da imagem; apresentar, de maneira geral, parâmetros para analisar e descrever imagens.
Que orientações metodológicas sobre análise e descrição de imagens devem constar na cartilha?	Como segmentar uma imagem; como analisar: pinturas artísticas, fotografias, fórmulas químicas, história em quadrinho, cartum, charge.
Que outras informações sobre AD de imagens na escola devem constar na cartilha?	Exemplos de ADs prontas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Roteiro para a elaboração de cartilha de AD (1).

As respostas a este roteiro, bem diretas em relação ao que foi solicitado, emergiram de discussões e reflexões amadurecidas, empreendidas coletivamente por aqueles que passaram a identificar-se como professores inclusivos e mediadas pela pesquisadora.

Ao sugerirem, dentre outros aspectos, que seja incluída na cartilha, ainda que brevemente, a questão da EI e da AD como tecnologia assistiva, evidenciamos a preocupação dos participantes com o principal interlocutor do material, o professor sem expertise ou sem letramento visual, razão pela qual a linguagem da cartilha precisa estabelecer comunicação ‘com todos’.

Percebemos também a preocupação dos participantes em trazer à luz uma questão que confunde, inclusive, os audiodescritores profissionais com experiência, e mais ainda os iniciantes, a respeito da subjetividade e da interpretação, como condições naturais da comunicação humana: não há linguagem neutra (PRAXEDES FILHO, MAGALHÃES, 2013; 2015), portanto, não há AD sem ser interpretativa.

Também foi solicitado que, na cartilha, fosse abordada a questão sobre a *Gestalt* da imagem, ou seja, que seja fornecida informação sobre a visão geral desta, partindo do maior para o menor elemento, ou membro, presente na mesma.

Além das respostas dadas às perguntas que estão no roteiro para elaboração da cartilha, no momento em que as analisávamos, coletivamente, os participantes destacaram que seria relevante mencionar, no material a ser elaborado, sobre o detalhamento de algumas informações na AD, como o escopo, o público e o tempo, assim como sobre a importância da sintaxe da informação visual, que pode ter início da direita para esquerda ou vice-versa, e de baixo para cima ou vice-versa, sem esquecermos de que o início da AD pode se dar pelo centro, tudo dependerá da importância dos elementos, de seu posicionamento e enquadramento.

Por fim, como todo texto instrucional, os sujeitos nos sugerem que a cartilha apresente exemplos prontos de AD para que possam ser replicados.

A seguir, apresentamos o resultado final de nossa pesquisa, a *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica* que, esperamos, possa vir a servir como material de consulta para docentes que atuam junto a alunos que são PcDVs quando necessário à tradução de imagens no ambiente de sala de aula.

4.2 CARTILHA DE AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta subseção, apresentamos os resultados das consultas que realizamos após o desenvolvimento do curso de Formação Docente em Audiodescrição, apresentado na subseção 3.8, conforme explicitamos nas subseções 4.1 e 4.1.1, respectivamente.

Esta cartilha também é fruto da leitura de Aderaldo (2014) e de Motta (2016), cujas contribuições foram fundamentais para o processo de letramento visual dos professores participantes da pesquisa, assim como para a elaboração deste material.

Levando em consideração o que afirmam Garcia-Reis e Sigiliano (2017), Pizzani e Riolo (2013) e Mendonça (2010), na subseção 3.7 sobre o gênero cartilha, buscamos articular, de maneira simplificada, os conhecimentos implicados no processo de letramento visual dos participantes de nossa pesquisa em uma cartilha, de modo que professores da EB, ainda que não tivessem participado do curso de Formação Docente em AD que promovemos ao longo de nosso estudo, pudessem compreendê-los e utilizá-los em sala de aula.

Com esta cartilha objetivamos proporcionar ao nosso principal interlocutor, o(a) professor(a) da EB, um tipo de leitura e de reflexão descomplicada sobre AD, apresentando de maneira simplificada parâmetros e orientações para a análise de imagens, assim como propostas de roteiros de AD como referência para que esse(esta) professor(a) possa trabalhar com a tradução de imagens em sala de aula.

Como apresentamos anteriormente, subseção 4.1.1, Quadro 24, os participantes responderam a um roteiro para a elaboração de cartilha de AD (APÊNDICE C), constituído por quatro (4) perguntas abertas/subjetivas. Por meio dos insumos que os participantes nos forneceram, verificamos o que esses profissionais consideram relevante como informação para que outros professores, ainda que sem o devido letramento visual, possam, por meio deste material, desenvolver essa competência, adquirindo meios para acessibilizar textos visuais para seus alunos que são PcDVs.

Nas próximas páginas, apresentamos a *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica* que elaboramos, colaborativamente, como etapa final do Curso de Formação Docente em Audiodescrição.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica

AD)))

FORTALEZA
2018

FICHA TÉCNICA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)

Autora: Georgia Tath Lima de Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo

Colaboradores: Professores participantes do curso Formação
Docente em Audiodescrição
Francisco Helion Pereira Oliveira (Pedagogia/Letras)
Izabel Soares (História/Artes Visuais)
Juscilene Alves de Oliveira (Pedagogia)
Lis Viviane Barroso Veras Vieira (Pedagogia/Artes Visuais)
Letícia Araújo da Silveira (Ciências Sociais)
Luciana Peixoto Bessa (Letras Português-Inglês)
Lucila M.^a Cavalcante Teixeira (Pedagogia)

Bolsista de IC:
Ana Kathleen Barros Pinto (Letras Português)

Captação de imagens:
Izabel Soares

Diagramação:
Georgia Tath Lima de Oliveira
Izabel Soares

Revisão:
Georgia Tath Lima de Oliveira
(georgia.tath@aluno.uece.br)
Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	4
2	DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	5
3	FERRAMENTA ASSISTIVA: A AUDIODESCRIBÇÃO.....	6
4	A AD NA ESCOLA.....	6
5	COMO ELABORAR UMA AD.....	7
5.1	DESCREVENDO IMAGENS NA ESCOLA.....	11
5.2	DESCREVENDO MAPAS, TABELAS E GRÁFICOS.....	12
5.3	DESCREVENDO FÓRMULAS QUÍMICAS.....	16
5.4	DESCREVENDO CHARGES/CARTUNS/HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	17
5.4.1	Descrevendo um cartum.....	17
5.4.2	Descrevendo uma charge.....	19
5.5	DESCREVENDO FOTOGRAFIAS DE PESSOAS E DE PAISAGENS.....	21
5.5.1	Descrevendo fotografias de pessoas.....	21
5.5.2	Descrevendo fotografias de paisagens.....	23
5.6	DESCREVENDO SLIDES.....	24
5.7	AD NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	25
6	MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AD NA ESCOLA.....	27
7	A MODO DE CONCLUSÃO.....	27
	REFERÊNCIAS.....	29

1 APRESENTAÇÃO

POR UMA ESCOLA INCLUSIVA E SEM BARREIRAS

Olá, professor(a)!

Você, mais que ninguém, é testemunha do desafio em ministrar aulas em escolas regulares inclusivas. Sabe também dos próprios desafios, tendo que tornar suas aulas e os materiais didáticos e paradidáticos acessíveis quando, entre seus alunos, existem aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Pensando em você, professor ou professora, esta cartilha de audiodescrição visa auxiliar a desenvolver uma prática descritiva inclusiva, isto é, a desenvolver uma linguagem verbal inclusiva, de forma que seus alunos(as) que são pessoas com deficiência visual (alunos que são PcDVs) tenham acesso ao conhecimento transmitido, em condições similares aos demais alunos normovisuais.

Em resumo, a *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica* foi elaborada para auxiliá-lo(a) a tomar decisões relativas à seleção da informação e de que modo esta será compartilhada com seus alunos cegos ou com baixa visão.

Objetivos da Cartilha de audiodescrição (AD):

1. Esclarecer sobre a importância da AD na escola;
2. Orientar a elaboração de audiodescrições de imagens figuras, personagens, mapas, tabelas, gráficos etc.;
3. Ser um material de consulta do(a) professor(a) na promoção da inclusão de alunos cegos ou baixa visão.

Obrigada por lutar por uma sociedade sem barreiras!

A autora

2 DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI)

Ao contextualizar as circunstâncias históricas que sustentaram secularmente a exclusão sociocultural, dentro e fora da escola, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007) propõe que a EI seja um paradigma de educação fundamentado na concepção de direitos humanos, em que se conjuguem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

A EI defende, sobretudo, a equidade de acesso, que se manifesta, concretamente, em um modelo de ensino que acolha todas as diferenças, para proporcionar aos alunos (com ou sem deficiência) os mesmos direitos.



Você sabe o que é audiodescrição?



3 FERRAMENTA ASSISTIVA: A AUDIODESCRIÇÃO

Os olhos são cegos. É preciso ver com o coração.
(Antoine de Saint-Exupéry)

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em diversos eventos, gravados ou ao vivo, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística e também uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, ampliando as possibilidades de acesso à cultura e à informação e contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, ROMEU FILHO, 2010).

4 A AD NA ESCOLA

Vivemos em um mundo eminentemente visual criado por pessoas normovisuais (videntes) para pessoas videntes e, cada vez mais, esse universo imagético está presente no cotidiano das pessoas e nos mais diferentes ambientes sociais.

Na escola não é diferente! Atualmente, os materiais didáticos e paradidáticos apresentam distintos recursos multimodais que facilitam a aprendizagem dos alunos, tais como a interface de textos verbais, imagens e sons.

Acreditamos que essa diversidade de recursos amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois exploram vários sentidos e não apenas o visual. Mas, de que modo os alunos cegos ou com baixa visão podem acessar esses conteúdos multimodais se não contam com o sentido da visão?

É nesse momento que a AD funciona como recurso de acessibilidade ou tecnologia assistiva (TA), servindo de elo mediador entre o aluno e o conteúdo imagético presente em materiais didáticos.

Consideramos fundamental que o professor conheça essa ferramenta para poder aplicá-la adequadamente em sala de aula, de maneira a potencializar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência visual.

De posse dos conhecimentos referentes à AD, o professor poderá envolver os demais atores da educação – demais alunos, familiares, funcionários e comunidade – no processo de transformação da escola em espaço inclusivo.

Para isso, apresentamos a seguir algumas orientações sobre como analisar e traduzir imagens na escola.

5 COMO ELABORAR UMA AD

Atualmente, a AD vem sendo empregada em diferentes situações sociais, tais como teatro, cinema, turismo, museus, esportes, programas de televisão e, mais recentemente, em âmbito escolar e acadêmico.

Por lógica, podemos inferir que uma AD feita para a área educacional deva possuir características próprias, pois seu principal objetivo é oferecer meios para que o aluno que é PcDV possa acessar os conteúdos escolares em igualdade de condições com os demais alunos e, assim, construir seus próprios conhecimentos.

Antes de começar a analisar e audiodescrever as imagens, vamos refletir:

1 É necessário/possível descrever todos os elementos presentes em uma imagem?

É necessário saber escolher o que descrever e organizar essas escolhas para não cansar o ouvinte que é PcDV.

O(A) professor(a), ao audiodescrever, deve decidir entre o que descrever e o que não descrever, levando em consideração que a PcDV precisa formar uma imagem mental a partir da descrição.

2 O que é relevante descrever em uma imagem?

Não há uma fórmula que defina o que é ou o que não é relevante para se descrever. É preciso conhecer o público ao qual se destina a AD (e, se possível, suas necessidades) e o espaço no qual essa AD irá circular, para decidir o que é relevante descrever.

3 Que critérios podem ser aplicados para a definição do que é essencial à descrição de textos visuais?

Não há uma regra sobre isso, mas para facilitar o trabalho descritivo e garantir a qualidade da AD, podem ser observados alguns aspectos, tais como conhecer o público de PcDVs, bem como o ambiente em que o texto visual será apresentado, seja livro, seja *slide* etc.

4 Compreender a imagem ajuda no momento de elaborar a AD didática?

Sim, quanto mais conhecimentos sobre o texto visual, mais familiarizado(a) e seguro(a) você se sentirá para analisar e descrever.



Descrição da imagem: Quadro negro retangular, com bordas de madeira. Em sua superfície, e distribuídos pelas laterais do quadro, vemos diferentes inscrições feitas a giz, como figuras geométricas, fórmulas matemáticas, desenhos, etc. Ao centro, e em cores, vemos um gráfico de colunas, o quadro Vaso e Girassóis, de Van Gogh, e o mapa do Brasil colorido e dividido em estados (ELABORADA PELA AUTORA).

Esta AD resultou de alguns parâmetros, como:

- Gestalt* da imagem (visão geral);
- posicionamento dos membros da imagem (lateral, centro);
- reconhecimento de imagens diversas (figuras geométricas, fórmulas, desenhos);
- conhecimento acerca de obra de arte (pintura);
- informações sobre conteúdos específicos (conhecimentos sobre geografia).

Vejamos uma proposta de AD para o quadro Mona Lisa (Da Vinci, 1503 – 1506) apresentada como alternativa para uma atividade em livro didático acessível para o ensino de língua inglesa¹:

A pintura mostra em destaque o retrato de uma mulher clara, da cintura para cima, em posição frontal, sentada. Atrás dela, sob um céu em tons



amarelo-escuro, há uma paisagem distante com rios sinuosos, à esquerda, e picos rochosos, à direita. Ela sustenta o braço esquerdo sobre o apoio de uma cadeira e a mão direita repousa sobre a mão esquerda. Veste um vestido escuro, plissado, de mangas longas, com decote redondo e o lenço, ao redor dos ombros, deixa o colo à mostra. Os cabelos escuros e divididos ao meio descem na altura dos ombros. Não tem sobrancelhas e seu olhar entre austero e risonho, está direcionado para o espectador, parecendo acompanhá-lo. Os lábios, apesar de cerrados, sem linhas de contorno, esboçam um discreto e

enigmático sorriso (CUNHA, 2017, p. 130).

Esta AD resultou de alguns parâmetros, como:

- a) posicionamento da figura (plano geral, plano médio, *close, close up*);
- b) detalhes físicos (indumentária e linguagem corporal);
- c) plano de fundo (fundo neutro ou paisagem);
- d) cores.

¹Livro didático *Way to Go!*, para o ensino de língua inglesa, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5.1 DESCREVENDO IMAGENS NA ESCOLA

Sabemos que atualmente os livros didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula são multimodais, ou seja, reúnem textos, imagens e outros recursos com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem ao estimular vários campos sensoriais.

Para os alunos sem o sentido da visão, faz-se necessário complementar, por meio da palavra (audiodescrição), certas informações que só estão acessíveis por meio do olhar.

Sempre que essas informações visuais forem compartilhadas pela AD (escrita ou falada), é importante que sejam claras, de forma a não confundir os alunos que são PcDVs.

Em princípio, os elementos orientadores de uma AD são:

- Descrição do texto visual: 1) o que está sendo mostrado; 2) quem está representado; 3) como; 4) quando; 5) onde.
- Sobre o tempo verbal, podem ser apresentados por meio de tempos verbais no presente do indicativo e também no gerúndio, para dar movimento e vida quando a imagem requer essa percepção.
- **Nota 1:** Cada disciplina requer determinada ênfase descritiva, por exemplo: em Geografia – o relevo, a vegetação; em História – os personagens, o vestuário, os lugares, a arquitetura; em Química – os elementos, as fórmulas, os experimentos.
- **Nota 2:** Devem ser utilizados, preferentemente, termos que constem na unidade didática e que estejam em acordo com a série escolar.

5.2 DESCREVENDO MAPAS, TABELAS E GRÁFICOS

Professor (a), que elementos descritivos você considera importantes compartilhar na audiodescrição de um mapa, a exemplo deste?

Vejamos agora uma proposta de AD para o seguinte mapa climático²:

A imagem apresenta um mapa das zonas climáticas do Brasil elaborado pelo IBGE.

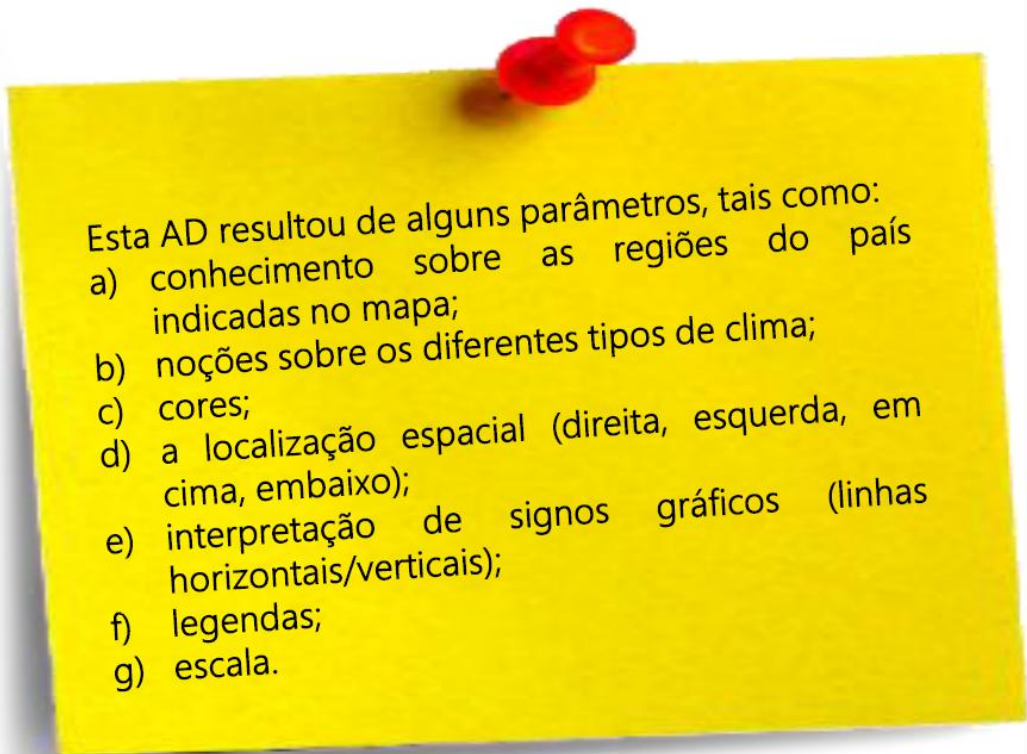


Quatro linhas verticais, meridianos, atravessam o mapa de cima a baixo e quatro linhas horizontais, paralelos, o atravessam da esquerda para a direita, formando 20 quadrantes, aproximadamente do mesmo tamanho, que delimitam as principais zonas climáticas do Brasil.

A porção superior esquerda do mapa, correspondente a parte da Região Norte, está na cor verde escuro, indicando o clima Equatorial. A porção superior direita, correspondente a parte da Região Nordeste, está na cor rosa claro, indicando o clima Tropical da Zona Equatorial. A porção central, correspondente a parte das Regiões Centro-Oeste e Sudeste mais o Tocantins (Região Norte) e a Bahia (Região Nordeste), está na cor salmão, indicando o clima Tropical do Brasil Central. Um trecho da faixa litorânea, na porção extrema direita que vai do Rio Grande do Norte à Bahia, está na cor laranja, indicando o clima Equatorial do Nordeste Oriental.

²Fonte: IBGE. (Disponível em: <<https://cnae.ibge.gov.br/images/7a12/mapas/Brasil/clima.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2018).

A porção inferior, correspondente à Região Sul, está na cor azul, indicando o clima Temperado. À direita do mapa está o Oceano Atlântico e à esquerda o Oceano Pacífico. Na parte inferior esquerda da imagem está uma caixa com a legenda das cores referentes a cada um dos cinco climas apresentados. Na parte inferior direita da imagem está a indicação da escala de 1:250 km (ELABORADA PELA AUTORA).

- 
- Esta AD resultou de alguns parâmetros, tais como:
- a) conhecimento sobre as regiões do país indicadas no mapa;
 - b) noções sobre os diferentes tipos de clima;
 - c) cores;
 - d) a localização espacial (direita, esquerda, em cima, embaixo);
 - e) interpretação de signos gráficos (linhas horizontais/verticais);
 - f) legendas;
 - g) escala.

Vejamos agora uma proposta de AD para uma tabela³:

A tabela, intitulada Proporção de eleitorado em relação à população: 1940-2000, apresenta um plano cartesiano no qual o eixo vertical corresponde



à porcentagem de eleitores, indo no sentido de baixo para cima, de 0 a 100%, e o eixo horizontal corresponde ao período de 1940 a 2000, no sentido da esquerda para a direita.

Colunas sobre o eixo horizontal apresentam, em valores aproximados, que no ano de 1940, 5% da população era de eleitorado inscrito; de 1950 a 1960 esse valor era de 21%; em 1970 de 31%; em 1980 de 50%; e de 1996 a 2000 de 63% (ELABORADA PELA AUTORA).

Essa AD resultou dos seguintes parâmetros:

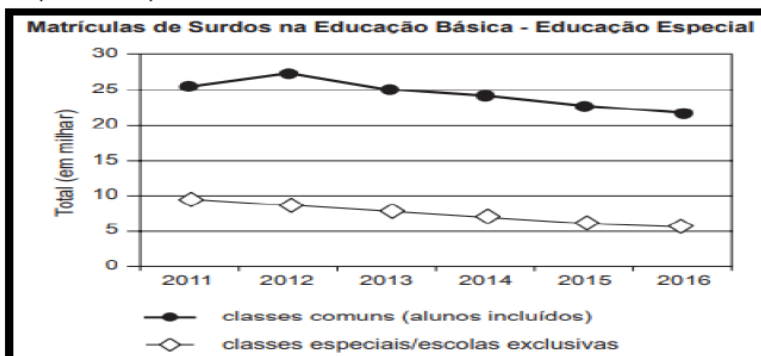
- conceitos matemáticos (plano cartesiano, porcentagem, progressão);
- leitura dos dados (políticos e demográficos) fornecidos pela tabela.

E que elementos descritivos você considera importante compartilhar na audiodescrição de um gráfico?

³Fonte: Questão do ENEM 2011 (Caderno 3, branco. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2013/06/prova-enem-branca-2011-1dia.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Vejamos agora uma proposta de AD para um gráfico⁴:

O gráfico, de título Matrículas de Surdos na Educação Básica – Educação Especial, apresenta dois eixos.



O eixo vertical, que vai, de baixo para cima, de 0 a 30, indica o total de alunos surdos em milhar.

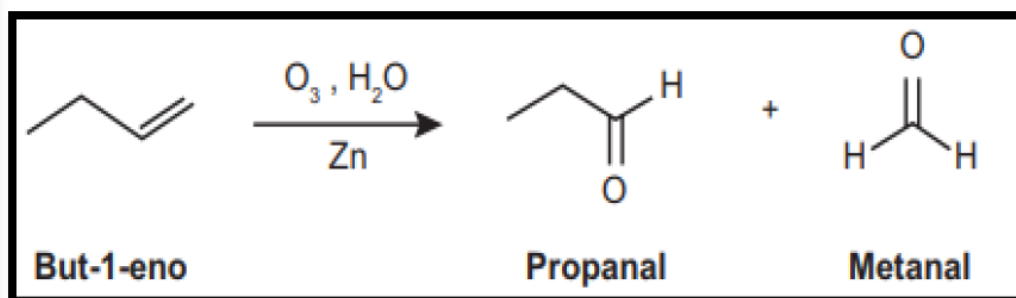
O eixo horizontal indica o período de tempo em anos e vai de 2011 a 2016. Abaixo do gráfico há dois signos e suas respectivas legendas. O primeiro signo: linha-círculo preto-linha, indica as classes comuns com alunos incluídos; o segundo signo: linha-losango branco-linha, indica as classes especiais em escolas exclusivas. Na parte superior do gráfico há uma sequência do primeiro signo, indicando que em 2011 havia aproximadamente 25 mil alunos surdos incluídos, em 2012 aproximadamente 27 mil, em 2013 um pouco menos de 25 mil, em 2014 aproximadamente 24 mil, em 2015 aproximadamente 23 mil e em 2016 aproximadamente 22 mil. Na parte inferior do gráfico há uma sequência do segundo signo, indicando que em 2011 havia aproximadamente 9 mil surdos em classes especiais, em 2012 um pouco menos de 9 mil, em 2013 aproximadamente 8 mil, em 2014 aproximadamente 7 mil, em 2015 um pouco menos de 7 mil e em 2016 aproximadamente 6 mil (ELABORADA PELA AUTORA).

⁴Fonte: Questão do ENEM 2017 (Caderno azul 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:
 a) conceitos matemáticos (plano cartesiano, formas geométricas);
 b) cores;
 c) leitura dos dados fornecidos pelo gráfico.

5.3 DESCREVENDO FÓRMULAS QUÍMICAS

Vejamos uma proposta de AD para a seguinte fórmula química⁵:



A questão 128 apresenta a seguinte fórmula química. O reagente but-1-eno (hidrocarboneto formado por 4 átomos de carbono que apresenta uma ligação dupla entre o 1º e o 2º átomo de carbono) reage com o ozônio (O₃), na presença de água (H₂O) e zinco metálico (Zn) e produz propanal (carbono ligado a oxigênio (O) por meio de um átomo de hidrogênio (H) e a um grupo etila por meio de ligações simples) e metanal (carbono (C) ligado a oxigênio (O) por meio de ligação dupla e a dois átomos de hidrogênio (H) por meio de ligações simples) (INEP/ENEM, 2017).

⁵Fonte: Questão do ENEM 2017 (Caderno do leitor 11, laranja, questão 128. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_11_prova_laranja_12112017.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- elementos da tabela periódica;
- ligações entre os elementos (simples, duplas);
- fórmulas químicas das substâncias obtidas pelas ligações entre os elementos químicos;
- conhecimentos específicos do audiodescritor sobre o conteúdo.

5.4 DESCREVENDO CHARGES/CARTUNS/HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

5.4.1 Descrevendo um cartum

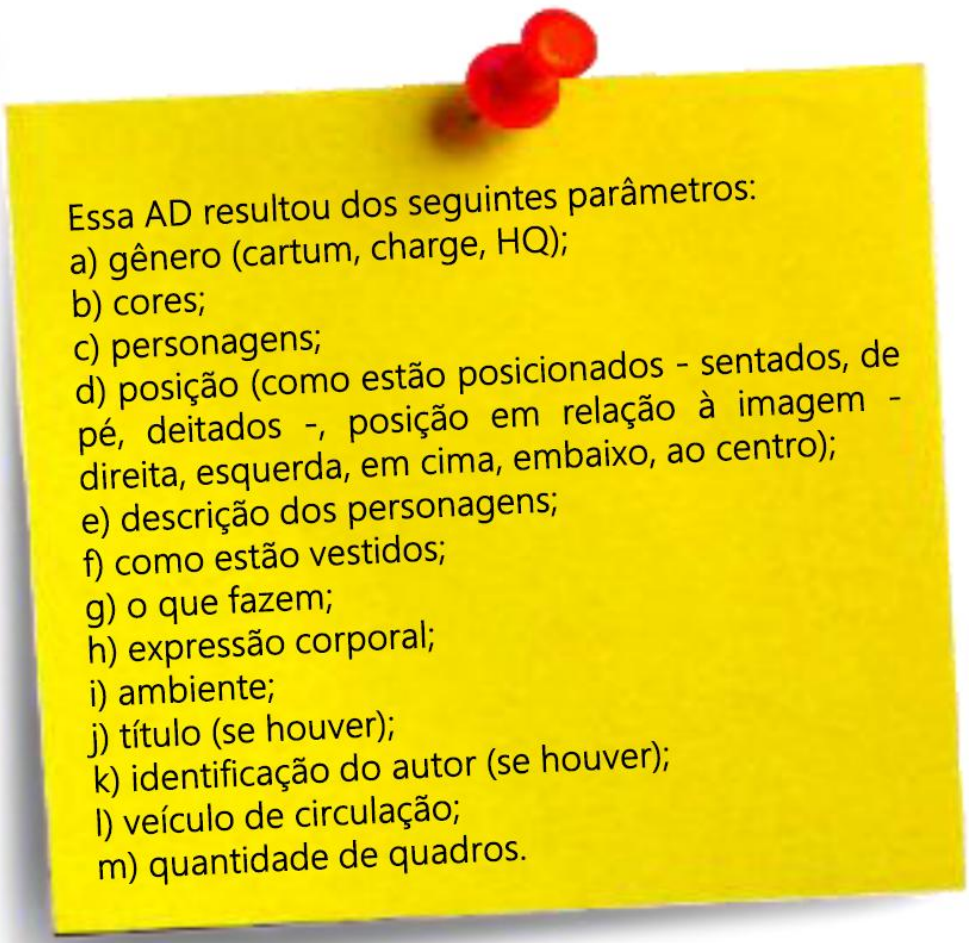
Veamos uma proposta de AD para um cartum⁶:



O cartum em preto e branco, do cartunista Amarildo, mostra, em apenas um quadro, dois homens sentados, aparentemente em uma sala, um de frente para o outro. O homem da esquerda, de cabelo ondulado e escuro, de sobrancelhas curtas e grossas e de semblante preocupado, usa paletó escuro e óculos de grau.

⁶Fonte: Questão do ENEM 2015 (Caderno azul 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Ele olha para o homem à sua frente, escreve em um papel sobre uma mesa, na qual há uma placa com a palavra Delegado, e pergunta: Por que o senhor desconfia que sua mulher tá tentando matá-lo? O homem da direita, de cabelo escuro, volumoso, ondulado e costeletas, de sobrancelhas longas, grossas e caídas e de expressão aflita, usa uma camisa branca e uma calça cinza. Ele está com as mãos postas e, olhando fixamente para o delegado diz: Ela me serviu pimentão, alface e tomate no jantar. E de sobremesa morango e uva (ELABORADA PELA AUTORA).



Essa AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) gênero (cartum, charge, HQ);
- b) cores;
- c) personagens;
- d) posição (como estão posicionados - sentados, de pé, deitados -, posição em relação à imagem - direita, esquerda, em cima, embaixo, ao centro);
- e) descrição dos personagens;
- f) como estão vestidos;
- g) o que fazem;
- h) expressão corporal;
- i) ambiente;
- j) título (se houver);
- k) identificação do autor (se houver);
- l) veículo de circulação;
- m) quantidade de quadros.

5.4.2 Descrevendo uma charge

Vejamos uma proposta de AD para a seguinte charge⁷:



A charge colorida, do chargista Jota A., apresenta a caricatura do Presidente Temer de pé, ao centro, homem idoso, com o rosto anguloso, nariz comprido e fino, sobrancelhas arqueadas, cabelos brancos penteados para trás, olhando meio de lado e com um sorriso nos lábios, usando paletó azul escuro, gravata vermelha e faixa presidencial verde e amarela. Ele aponta com o dedo indicador direito para uma mancha vermelha que está no chão à sua direita e diz: Tirei o Brasil do vermelho!! À sua esquerda há um mapa do Brasil antropomorfizado, com o braço direito esticado para o alto, o braço esquerdo flexionado como se buscasse algum apoio, olhos arregalados, a boca aberta e seis gotinhas de suor saindo de sua cabeça como se estivesse com medo ou em agonia, afundando em uma poça de lama de cor marrom com a inscrição: 27 milhões de desempregados (ELABORADA PELA AUTORA).

⁷Fonte: Jota A Portal O Dia (Disponível em: <<https://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-pode-ate-ter-tirado-o-pais-do-vermelho,-mas-jogou-na-lama-318795.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) gênero (cartum, charge, HQ);
- b) cores;
- c) personagens;
- d) posição (como estão posicionados - sentados, de pé, deitados -, posição em relação à imagem - direita, esquerda, em cima, embaixo, ao centro);
- e) identificação e descrição dos personagens;
- f) como estão vestidos;
- g) o que fazem;
- h) expressão corporal;
- i) ambiente;
- j) título (se houver);
- k) identificação do autor (se houver);
- l) veículo de circulação;
- m) a quantidade de quadros;
- n) informações extratextuais.

Nesse momento é importante analisar se essas informações não vão antecipar ao aluno a resposta à questão, pois esse não é o objetivo da AD.

AD

5.5 DESCREVENDO FOTOGRAFIAS DE PESSOAS E DE PAISAGENS

5.5.1 Descrevendo fotografias de pessoas

Vamos ver agora uma proposta de AD de fotografia de pessoa⁸?



Fotografia colorida, em plano médio (cintura para cima), do ator Marcello Antony, ao centro numa passarela de desfile. Ele é jovem, alto, de pele clara, porte atlético, olhos pequenos e de cor verde, sobrancelhas finas e retas, nariz afilado, lábios finos e com cabelos castanhos ondulados caindo sobre a testa. Veste uma jaqueta de couro preto com detalhes pontiagudos em metal, distribuídos pela gola e mangas da jaqueta, e camisa cinza escuro por baixo. Olha para frente, com uma expressão sorridente, erguendo os dois braços à altura dos ombros, fazendo um "V" com os dedos indicador e médio nas duas mãos (ELABORADA PELA AUTORA).

⁸Fonte: Yahoo vida e estilo (Disponível em: <<https://br.vida-estilo.yahoo.com/blogs/que-bafo/marcello-antony-anda-esquecido-pela-globo-220243064.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- a) gênero (homem/mulher);
- b) faixa etária (criança, jovem, adulto(a), homem/mulher de meia idade, idoso(a));
- c) cor de pele (branco, moreno, negro, amarelo);
- d) tipo/cor de cabelo (preto, loiro, ruivo, castanho, grisalho, branco, curto, na altura dos ombros, longo, encaracolado, crespo, ondulado, liso, espetado, ralo, volumoso);
- e) estatura (alto(a), baixo(a), estatura mediana);
- f) peso (corpulento(a), magro(a), musculoso(a), atlético(a), esquelético(a));
- g) formato/cor dos olhos (pretos, azuis, verdes, castanhos, mel, amendoados, grandes, pequenos, puxados);
- h) lábios (finos, grossos);
- i) sobrancelhas (espessas, finas, grossas, arqueadas);
- j) nariz (afilado, arrebitado, grande, pequeno, largo, adunco);
- k) indumentária (vestido longo/curto, saia mini/justa/longa, calça, blazer, terno, bermuda, shorts, colete, blusa, camiseta, jeans, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, roupa íntima, roupa de banho, roupa de época);
- l) o plano (geral, médio, *close*, *close up*);
- m) informações extratextuais.

5.5.2 Descrevendo fotografias de paisagens

Agora vamos ver uma proposta de AD para foto de paisagem⁹:



Fotografia aérea, colorida, que mostra, em plano geral, ao fundo, o Pão de Açúcar e a Baía de Guanabara durante o dia. O céu está coberto de nuvens, o que dá um tom de cinza à paisagem.

Ao fundo, a cidade do Rio de Janeiro, encrustada em um vale, cercada por serras e com muitos prédios e outras edificações à vista. Em primeiro plano, sobre o Corcovado, uma rocha de cor marrom com vegetação de cor verde escuro na superfície, está a estátua do Cristo Redentor de cor cinza, de costas, sobre pedestal de cor preta. Aos seus pés é possível ver muitas pessoas que, devido à distância, estão muito pequenas (ELABORADA PELA AUTORA).

Nesse momento é importante analisar se essas informações não vão antecipar ao aluno a resposta à questão, pois esse não é o objetivo da AD.

AD

⁹Fonte: Governo do Brasil (Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2012/07/rio-de-janeiro-recebe-titulo-de-paisagem-cultural>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

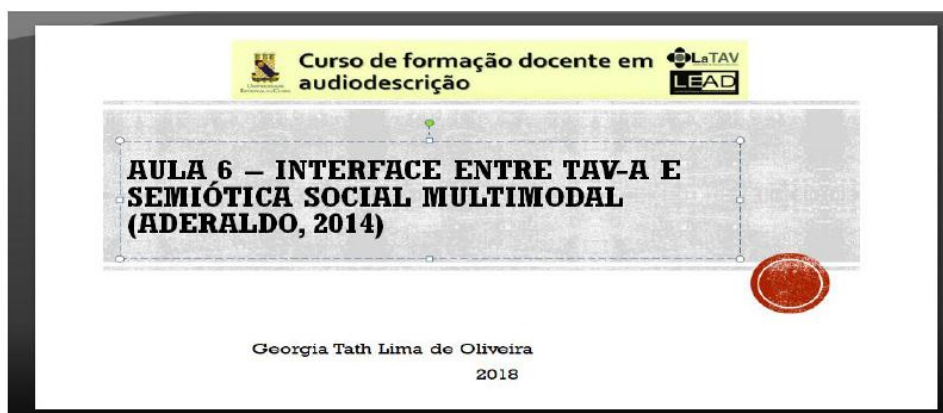
Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- de onde a foto foi tirada (vista aérea);
- onde foi tirada;
- o plano (geral, médio);
- a perspectiva (perto, longe);
- o ambiente;
- o que/quem foi fotografado;
- as cores;
- o posicionamento;
- a temporalidade (dia, noite);
- a luminosidade.

5.6 DESCREVENDO SLIDES

Mais uma proposta de AD, agora para slides:

A imagem mostra um *slide* de *Power Point*® de fundo branco.



Na parte superior está a logomarca do evento constituída pelo brasão da Universidade Estadual do Ceará à esquerda, ao centro a inscrição Curso de formação docente em audiodescrição e à direita os símbolos do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) e do Grupo Legendagem e Audiodescrição (LEAD), um acima do outro.

Fonte: A autora (2018).

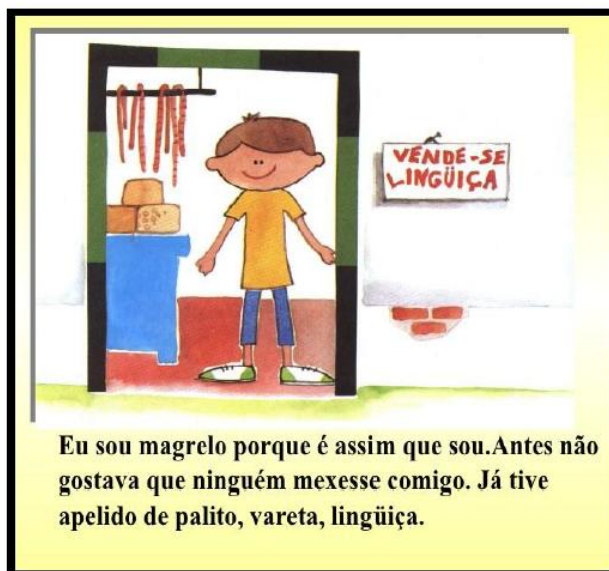
Na parte central, sobre uma faixa retangular de cor cinza com um pequeno círculo vermelho na extremidade inferior direita está o título da aula: Aula 6 – interface entre TAV-a e semiótica social multimodal (ADERALDO, 2014). Na parte central inferior está escrito a identificação da autora, Georgia Tath Lima de Oliveira e, mais abaixo, o ano de 2018 (ELABORADA PELO AUTOR/AUTORA).

Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- identificação da imagem;
- símbolos;
- identificação do evento/atividade;
- título do slide;
- identificação do autor (se houver);
- data (se houver).

5.7 AD NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Vejamos uma proposta de AD para a contação de histórias¹⁰:



Na parte inferior da página está o texto: "Eu sou magrelo porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de palito, vareta, lingüiça".

¹⁰Fonte: Slide Share (Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/celoym/ningum-igual-a-ningum-presentation>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018).

Na parte superior da página há o desenho de um menino, de pé, com os braços abertos e as mãos fechadas, cabelos castanhos claros, rosto rosado e arredondado, olhos pretos e pequenos e um largo sorriso no rosto. Ele veste uma camisa amarela, calças curtas de cor azul, tipo pescador, e tênis branco com detalhes verdes. O menino está em um local onde há uma placa escrita "Vende-se linguiça" pendurada em uma parede branca descascada e com três tijolos vermelhos à mostra. Ele está na porta e ao seu lado há um balcão com algumas peças de queijo em cima e, penduradas em uma vara presa ao teto, há algumas linguiças bem finas e de cor vermelha (ELABORADA PELA AUTORA).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) o texto da história;
- b) identificação do personagem;
- c) a localização espacial do personagem em relação ao texto (em cima, embaixo, ao centro, à direita, à esquerda);
- d) descrição física dos personagens;
- e) vestuário;
- f) ambiente.

6 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AD NA ESCOLA

Para a elaboração de uma AD didática que, de fato, auxilie o aluno a compreender uma imagem, tornando-a adequada ao contexto escolar, o professor precisa levar em consideração alguns critérios, tais como: evitar a 'redundância': quando a imagem apenas repete as informações apresentadas no texto, não acrescentando informações adicionais para sua compreensão; o cuidado com a 'informatividade' excessiva, aquela que acontece quando a AD fornece informações que não estão presentes no texto; evitar discrepâncias entre a imagem e o texto descritivo; além do cuidado para não antecipar a resposta da atividade proposta.

7 A MODO DE CONCLUSÃO

Esta cartilha representa, para nós que participamos de sua elaboração, a conjunção de esforços no sentido de propagar e consolidar a ideia sobre o uso da audiodescrição na escola, principalmente por acreditarmos que é um recurso que pode ampliar a experiência escolar de todos os alunos expandindo as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Estamos felizes por contribuir para o fortalecimento de práticas escolares inclusivas, pois, só assim, de forma colaborativa, garantiremos o direito de nossos alunos com deficiência a uma educação com equidade de condições e com mais qualidade.

Professor(a) , esperamos que este material lhe seja útil no sentido de tornar o universo imagético acessível, proporcionando-lhe ricas experiências de ensino-aprendizagem, por meio das quais seus/suas alunos(as) possam enxergar o mundo da sala de aula através de seus olhos e dos olhos de seus/suas colegas e de outros(as) colaboradores(as).



REFERÊNCIAS

ADERALDO, M. F.; NUNES, M. S. **A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico.** *In:* Marisa Ferreira Aderaldo; Renata de O. Mascarenhas; Jefferson F. Alves; Vera Lúcia S. Araújo; João Francisco de L. Dantas. (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição.* 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2016, v. 1, p. 1-.

_____; MASCARENHAS, R. O. (Org.); ALVES, J. F. (Org.); ARAUJO, V. L. S. (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição.** 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2016. v. 1. 301p.

_____. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social-multimodalidade [manuscrito]/Marisa Ferreira Aderaldo.** 2014. 206 f., enc.: il., color.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da audiodescrição no Brasil.** Curitiba: CRV, 2013.

CUNHA, Neuma C. da S. A. **A (não) apresentação de elementos da composição artística em audiodescrições de pinturas em livro didático acessível: uma descrição à luz do modelo sistêmico-funcional.** Fortaleza, CE: PosLA/UECE, 2017.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

MOTTA, Lívia. M. V. de M. **Audiodescrição: Abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

_____; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** Governo do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Georgia T. L. de; ADERALDO, M. F. **MODELO DESCRITIVO MULTIMODAL PARA INSTRUMENTALIZAÇÃO DE AUDIODESCRITORES.** *In:* EMILIO SOARES RIBEIRO; LEILA MARIA ARAÚJO TABOSA; NILSON ROBERTO BARROS DA SILVA. (Org.). **TRADUÇÃO EM TRÊS VERTENTES: TEORIA E PRÁTICA, INTERSEMIOSE E LINGÜÍSTICA DE CORPUS.** 1. ed. MOSSORÓ: QUEIMA BUCHA, 2017, v. 1, p. 171-198.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2016. 412p. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167796/341239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de out de 2018.

Financiamento



Realização



Apoio



4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTILHA

A cartilha retoma questões que tratamos ao longo da pesquisa, como é o caso da advertência de Motta (2016), que sugere a descrição de tudo o que é visual no ambiente escolar, de Vergara-Nunes (2016), que nos adverte sobre não ser necessário que todos os pormenores sejam apresentados quando estamos diante de uma ‘audiodescrição didática’ e sem fins de fruição, pois, para o autor, uma AD utilizada no contexto de ensino, com o objetivo específico de aprendizagem, “precisa ter características próprias e não apenas as genéricas normas e orientações para audiodescrições comerciais” (p. 242), assim como as de Cunha (2017) sobre os prejuízos de não inserirmos recursos modais e composicionais em ADs de materiais didáticos.

As respostas que analisamos, de modo geral, conduziram-nos a critérios que consideramos importantes para o professor-audiodescritor, como: evitar a ‘redundância’: quando a imagem apenas repete as informações apresentadas no texto, não acrescentando informações adicionais para sua compreensão sendo, portanto, inferior ao texto, o cuidado com a ‘informatividade’ excessiva, aquela que acontece quando a AD fornece informações que não estão presentes no texto (HOLLAND, 2009; PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2015) sendo, portanto, superior ao texto, ou, então, quando há discrepâncias entre a imagem e o texto descritivo.

Levamos em consideração todos esses balizamentos para o processo de elaboração de nossa cartilha de AD didática, o que corrobora o cumprimento do terceiro objetivo específico que propusemos para esta pesquisa que foi o de elaborar ferramenta de consulta para o professor da EB, a partir dos insumos fornecidos pelos participantes de nosso estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longa travessia que perpassa o início e o término de uma pesquisa acadêmica pode ser comparada à metáfora do rio atribuída a Heráclito de Éfeso, filósofo que viveu no período de 540-475 a.C. e que falava do movimento constante que caracteriza nossas vidas: o que se passou não torna jamais... Heráclito, contemplando a natureza (phýsis), teria dito, conforme Konder (2004): “Um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio [ambos terão mudado]...”.

Nestas águas, ao entrar nelas com alunos, colegas e outros pesquisadores, seguramente não somos os mesmos porque o conhecimento adquirido e a experiência partilhada acaba de revelar seus resultados. Os questionários apontaram apenas a evolução dos alunos, mas não perguntou sobre a evolução desta pesquisadora. O caminho que havia esboçado, ainda no projeto de seleção ao mestrado, era bastante menos audacioso e eu não vislumbrava a necessidade de elaboração da cartilha que ora entrego. Pensava apenas aplicar um modelo semiótico, dando-o a conhecer para a parcela docente que atua na Educação Básica da escola na perspectiva inclusiva. Entretanto, toda uma conjuntura política acentuou a necessidade de ir além e admitir a militância, construindo, junto aos meus pares, um material colaborativo que pudéssemos multiplicar por esse Brasil afora, com tantos outros que se identifiquem com a causa da inclusão social.

As leis e as pesquisas acadêmicas são necessárias, mas é a luz do sol que as areja. Por essa razão, a cartilha ganha, neste momento, a luz do sol, a luz democrática de um sol que nasce para todos.

Nossa trajetória apontava para as seguintes questões que acreditamos ter respondido: De que ferramentas metodológicas dispõem/conhecem os professores da EB para analisar e descrever imagens presentes em materiais didáticos e paradidáticos? Como contribuir com a instrumentalização/capacitação para a leitura de imagens por professores da EB, de forma a auxiliar a inclusão de seus alunos PcDVs?

A primeira pergunta foi respondida com o que já inferíamos e que foi corroborada pelas respostas nos questionários de perfil docente: os docentes simplesmente não conheciam tais ferramentas, levando-nos a imaginar o nível de dificuldade que envolve professores e alunos com deficiência visual.

A outra pergunta foi a mais difícil e também prazerosa, porque fomos capazes de colaborativamente elaborar uma cartilha que, sim, acreditamos verdadeiramente, que será útil para muitos docentes e seus alunos.

Nossos objetivos de pesquisa se realizaram mediante a produção da ferramenta metodológica, – a cartilha de AD para auxiliar na instrumentalização de professores – e para alcançar esse objetivo aplicamos o modelo de Aderaldo (2014) e Motta (2016) ao grupo de sujeitos, professores da Educação Básica. A resposta aos questionários nos mostraram que seria necessário elaborar uma proposta simplificada para auxiliar os demais professores.

Nesse sentido, podemos dizer que o produto, a Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica, é fruto de um trabalho colaborativo, como acreditamos que devam ser as propostas que envolvam a comunidade escolar. Ficou ausente desse trabalho a consultoria dos próprios usuários, entretanto, essa é uma etapa sucedânea que consideramos essencial e pertinente ao lema “Nada para nós, sem nós”.

Podemos dizer, por fim, que muitas outras pesquisas podem ser realizadas, entre elas a qualidade da elaboração do próprio material dos professores a partir do momento em que ganham consciência sobre a quantidade de imagens supérfluas, decorativas e sem finalidade, a dificultar e confundir o aluno que não vê e não poder descartá-las por inúteis que são.

A propósito das águas do rio, seria mesmo interessante dar continuidade a este trabalho junto aos professores que participaram da pesquisa e perguntar: vocês são os mesmos?

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Marisa F.; FRANCO, Renatta F.; OLIVEIRA, Georgia T. L. de. Formação de audiodescritores: descrevendo imagens em provas do ENEM. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, CE, v. 5, 2019. (no prelo).
- _____.; NUNES, Maria da S. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. In: ADERALDO, Marisa F.; MASCARENHAS, Renata de O.; ALVES, Jefferson F.; ARAÚJO, Vera L. S.; DANTAS, João F. de L. (Orgs.). **Pesquisas Teóricas e Aplicadas em Audiodescrição**. Mossoró, RN: Edufrn, 2016. p. 19-113. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22612>>. Acesso em: 1 ago. 2018.
- _____. Audiodescrição e Parâmetros Descritivos para Audiodescritores. In: PONTES, Valdecy de O.; CUNHA, Roseli B.; CARVALHO, Ednúsia P. de; TAVARES, Maria da G. G. (Orgs.). **A Tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 151-169.
- _____. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social-multimodalidade**. 2014. 206 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 206 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9LZPMM>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F.; AZEVEDO, Janete M. L. de; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina de A.; MORAES, Karine; AMARAL, Nelson C. (Orgs.); NOGUEIRA, Flávia M. de B.; WILLE, Rosiléa M. R.; ARAÚJO Walisson M. de P. (Colaboradores). **Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. 63 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.
- ALMEIDA, Maria da G. de S. Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre os quatro pilares. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 13-21. 2002. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2002/edicao-22-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2002_Artigo_3.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- ALMEIDA, Marina S. R. **Manual Informativo sobre Educação especial**. São Paulo: Rede Saci, 2004. 8 p. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp37.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- ALVES, Jefferson F. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELLA, Maria da C. B.; SILVA, Luzia G. dos S.; KRANZ, Cláudia R.; ALVES, Jefferson F. (Orgs.). **Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática**. Natal, RN: Edufrn, 2012. p. 87-103.
- AMARAL, Grazielle K.; FERREIRA, Amauri C.; DICKMAN, Adriana G. Educação de estudantes cegos na escola inclusiva: o ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, ES: SNEF, 2009. Disponível em:

<http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_educacaodeestudantescego.trabalho.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ARAÚJO, Vera L. S. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**, Campinas, SP, v. 50, n. 2, p. 357-378, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 1 fev. 2018.

ARRAES, Daniel de A. e. **A (falta de) reconstrução de programas de efeitos em roteiros de audiodescrição de filme via posicionamentos avaliativos do audiodescritor**: um estudo de caso. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. 140 f. Disponível em:

<<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Daniel%20Albuquerque%20e%20Arraes.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BARBOSA, Edilene R. **O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola**. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. 193 f. Disponível em:

<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp112016.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BONILHA, Fabiana. “Acessável”, mas não acessível. **Correio Popular: e-Braille**, Campinas, 23 mar. 2013. Disponível em:

<http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/12/capa/projetos_correio/e_braille/ponto_de_vista/132685-acessavel-mas-nao-acessivel.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRAGA, Klístenes B. **A Formação Docente em Audiodescrição**: Produção de Videoaulas Acessíveis. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2018. (concluída, mas não publicada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica-2016**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2017. 29 p.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 21, de 10 de abril de 2012**: Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012. 10 f. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 nov. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012:** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS/CNS, 2010. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 1 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 005/2011:** Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011. 3 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 188, de 24 de março de 2010.** Altera a redação da Norma Complementar nº 01/2006: Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Brasília, DF: MC, 2010. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília, DF: SNP/CAT, 2009. 138 p. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Especial e nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 310, de 27 de junho de 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. Brasília, DF: MC, 2006. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União de 31 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9957-lei-10753-2003-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências no dia 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. 83 f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998. 64 p. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/publicador/content/335/attachment/Texto%20Completo%20-%20PCN%20-%20Adapta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: SF, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CABRAL, Dilma. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. **Arquivo Nacional-Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA)-Dicionário Período Imperial**, Brasília, 11 nov. 2016a. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. Instituto dos Surdos-mudos. **Arquivo Nacional-Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA)-Dicionário Período Imperial**, Brasília, 11 nov. 2016b. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

CAMPBELL, Donald. T.; STANLEY, Julian C. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Dallas: Houghton Mifflin Company, 1963. 88 p.

CASTRO, Helena C.; MARINHO, Lourena; NERI, Eloah C. L.; MARIANI, Ruth; DELOU, Cristina M. C. Ensino Inclusivo: um breve olhar sobre a educação inclusiva, a cegueira, os recursos didáticos e a área da biologia. **Revista Práxis**, Volta Redonda, RJ, n. 13, ano 7, 2015. p. 111-121. Disponível em: <<http://www.foa.org.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

COSTA, Celso A. N. da. **A audiodescrição e/ou irradiação de jogo de futebol: qual o recurso mais acessível para cegos?** 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. 265 f. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Celso_Diserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3o_Final_.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CUNHA, Neuma C. da S. A. **A (não) apresentação de elementos da composição artística em audiodescrições de pinturas em livro didático acessível: uma descrição à luz de Modelo Sistêmico-Funcional**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. 156 f. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Neuma%20Cristina%20da%20S.%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2018.

DANTAS, João F. DE L. **A priorização de informação na audiodescrição do desfile de escola de samba: uma proposta metodológica com o uso do rastreador ocular**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. 96 f. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/JoaoFranciscodelimaDantas.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

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

DIAS, Eliane M.; VIEIRA, Francieleide B. de A. O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 30, p. 175-188, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21890/pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

DIAS, Marian Á. de L.; ROSA, Simone C.; ANDRADE, Patrícia F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT). **Don Gnocchi Foundation**, Italia, 1998. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/index.html>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

FARIAS JÚNIOR, Lindolfo R. **O roteiro de AD em português do filme 'Ensaio sobre a cegueira'**: um estudo descritivo sobre o estilo avaliativo do texto. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. 255 f. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Lindolfo%20Ramalho.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FRANCO, Renatta P. **Audiodescrição em objetos de aprendizagem na plataforma EaD Dell accessible learning**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. 153 f.

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

FRANCO, Eliana P. C. Legenda e áudio-descrição na televisão garantem acessibilidade a deficientes. **Revista Ciência e Cultura-Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 12-13, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100008>. Acesso em: 2 jun. 2017.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

GARCIA-REIS, Andreia R.; SIGILIANO, Natália S. Cartilha: aprendendo novas formas de agir, viver e conviver. In: GARCIA-REIS, Andreia R.; BOTELHO, Laura S.; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Recife: Pipa Comunicação, 2017. 218 p.

GODOI, Viviane I. S. Multiplano, Jogos Matemáticos e Resolução de Problemas na Construção da Aprendizagem Matemática para os Alunos da Sala de Recursos Multifuncional. In: GODOI, Viviane I. S. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções didático-pedagógicas**. Paranaguá, PR: Secretaria de Educação do Paraná, 2013. 30 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipar_mat_pdp_viviane_ines_salvador.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.

HALLIDAY, Michael. A. K. **Explorations in the Function of Language**. London: Edward Arnold, 1973. 140 pp.

HOLLAND, Andrew. Audio Description in the theatre and the Visual Arts: Images into Words. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla. **Audiovisual translation: language transfer on Screen**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. pp. 170-185.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Mecdaisy: para leitura de livros digitais. **Acessibilidade virtual: informação ao alcance de todos**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015. Disponível em:

<<http://cta.ifrs.edu.br/files/doc/303bdd667e44d9391911484a8a445ae5.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. **Revista de Educación**, La Rioja, España, n. 1, p. 59-34, 1999. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201088>>. Acesso em: 1 set. 2018.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 63-72.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. 140 p. (Coleção Papirus Educação).

KOHLER, Andressa D.; FOERSTE, Gerda M. S. As imagens na visão do cego: experiências de quem vê com o corpo. **Periódicos da Universidade Federal do Espírito Santo**. Pró-Discente- Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, v. 20, n. 2, p. 49-61, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/download/8955/6362>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos: 23).

LEÃO, Bruna A. **Teatro acessível para crianças com deficiência visual: a audiodescrição de A Vaca Lelé**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. 125 f. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/BrunaAlvesLeao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. In: PRIMERAS JORNADAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: GÉNERO, GENERACIONES Y ETNICIDADES EN LOS MAPAS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dec. de 2007. p. 1-12, 2007. **Anales electrónicos...** Buenos Aires, 2007. Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/ensenar_en_la_diversidad.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LIMA, Paulo V. B. de. **A dança das palavras: uma proposta de etiquetagem para a análise do roteiro de audiodescrição de dança**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. 184 f. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Paulo%20Victor.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.

LIMA, Francisco J. de; GUEDES, Lívia C.; GUEDES, Marcelo C. Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 5-28, mar./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/28/22>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARQUES, Simone de C. M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula.** 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar) – Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 49 f. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3275/1/2011_SimonedeCassiaMouraMarques.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 100 p.

MENDONÇA, Márcia R. de S. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas.** Recife, PE: Bagaço, 2010. 285 p. (Coleção Teses).

MOTTA, Livia M. V. de M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes, 2016. 170 p.

_____. Inclusão escolar e audiodescrição: orientações aos educadores. **Ver com Palavras - Coluna Ciranda da Inclusão**, [20?]. v. , n. , p. 1-2. Disponível em: <<https://www.vercompalavras.com.br/pdf/artigo-ciranda-da-inclusao.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

OLIVEIRA, Georgia T. L. de; ADERALDO, Marisa F. Modelo descritivo multimodal para instrumentalização de audiodescritores. In: RIBEIRO, Emílio S.; TABOSA, Leila M. A.; SILVA, Nilson R. B. (Orgs.). **Tradução em três Vertentes: teoria e prática, intersemiose e linguística de corpus.** Mossoró, RN: Editora Queima-Bucha, 2017. p. 152-169.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: ONU, 1994. 17 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. 19 p. Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/legislacao_deficientes/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

O'TOOLE, Michael. **The Language of Displayed Art.** 2. ed. New York: Routledge, 2011. 296 pp.

_____. A Systemic Functions of Art. In: FRIES, Peter H.; GREGORY, Michael. **Discourse in Society: Systemic Function Perspectives: Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday.** Westport: Ablex Publ, 1995. pp. 159-180.

_____. **The Language of Displayed Art.** Madison: Fairleigh Dickinson University Press, 1994. 296 pp.

PICAVÊA, Mônica. **Simplemente Diferente!** São Paulo: J. J. Carol, 2011. 48 p.

PIZZANI, Ângela; RIOLO, Vivian. A multimodalidade contribuindo e influenciando no processo de letramento do gênero cartilha. **Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 103-115, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/01/08.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

PLETSCH, Márcia D.; ARAÚJO, Daniele F. de; LIMA, Marcela F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia – Educação, Cultura e Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 290-311, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/29187/20729>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

PRAXEDES FILHO, Pedro H. L.; MAGALHÃES, Célia M. Audiodescrições de pinturas são neutras? Descrição de um pequeno corpus em português via sistema de avaliatividade. In: PONTES, Valdecy de O.; CUNHA, Roseli.B.; CARVALHO, Ednúsia P. de; TAVARES, Maria da G. G. (Orgs.). **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 99-130.

_____. A neutralidade em audiodescrição de pinturas: resultados preliminares de uma descrição via teoria da avaliatividade. In: ARAÚJO, Vera L. S.; ADERALDO, Marisa F. (Orgs.) **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 73-87.

SÁ, Elizabet D. de; CAMPOS, Izilda M. de; SILVA, Myriam B. C. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: SÁ, Elizabet D. de; CAMPOS, Izilda M. de; SILVA, Myriam B. C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-38.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 69 p. Disponível em: <http://www.buscadaexcelencia.com.br/wp-content/uploads/2010/08/O_Pequeno_Pr%C3%ADncipe_Ilustrado.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

SASSAKI, Romeu. Por que o termo “Tecnologia Assistiva”? **Assistiva-Tecnologia e Educação**, Porto Alegre, RS, 1996. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 1 out. 2018.

SILVA, Mara C. F. da; MICHELS, Lisia R. F. A importância de cursos de formação continuada em audiodescrição para professores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, São Paulo, n. 18, 2015. p. 1-11. Disponível em: <<http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/206/361>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Manoela C. C. C. da. Audiodescrição: Ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar. In: MIRANDA, Teresinha G; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. p. 285-298.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio. **Way to Go!** São Paulo: Editora Ática, 2014. v. 1.

TAVARES, Marina C. **O fantasma da ópera para pessoas com deficiência visual: uma proposta de audiodescrição de musicais.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. 165 f. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DISSERTACAO_MARINA%20CAVALCANTI%20TAVARES.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986. 107 p.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** 2016. 412 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. 412 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167796/341239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 out. 2018.

VIEIRA, Jaqueline M.; SANTOS, Reinaldo dos. Tecnologia assistiva de audiodescrição e o ensino de Geografia para a inclusão de pessoas com deficiência visual. **Revista da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia Departamento de Geografia**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 1-13. 2017. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/42069489-Tecnologia-assistiva-de-audiodescricao-e-o-ensino-de-geografia-para-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-visual.html>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

VYGOTSKY, V. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário eletrônico de inscrição

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO

Voltado exclusivamente para o campo da educação, o curso visa instrumentalizar professores regentes de sala, das diversas disciplinas, atuantes na Educação Básica, assim como elaborar uma cartilha de audiodescrição com vistas a habilitá-los a utilizar adequadamente a audiodescrição como ferramenta inclusiva em suas práticas pedagógicas.

DADOS PESSOAIS

Nome completo (obrigatório)

Endereço

Município de origem (obrigatório)

Nacionalidade (obrigatório)

Endereço de e-mail (obrigatório)

Telefone/celular (obrigatório)

DADOS ACADÊMICOS

Graduação (obrigatório)

Ano de conclusão (obrigatório)

Instituição de formação

Disciplinas na área da Educação Especial/Inclusiva, cursadas durante a Graduação (obrigatório)

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Formação na área de Educação Especial e Inclusiva (caso possua, enumere do mais recente ao mais antigo) (obrigatório)

DADOS PROFISSIONAIS

Tempo de experiência profissional em anos (obrigatório)

Escola onde trabalha

Turmas com as quais trabalha

Carga horária de trabalho semanal

SOBRE TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Trabalha ou já trabalhou com aluno(s) com deficiência visual (obrigatório)

Em caso de resposta positiva, saberia dizer que tipos de deficiência visual? (obrigatório)

Que tipos de recursos utiliza/utilizou para incluir esses alunos? (obrigatório)

Tem algum conhecimento sobre o que é audiodescrição? (obrigatório)

APÊNDICE B – Instrumento de Sondagem (Questão 7 do Caderno 1-Azul, p. 3, ENEM/2016)

1 Exercício descritivo: Considere que há um aluno cego em sua sala. Você elaborou uma aula para a resolução de questões do ENEM e uma delas apresenta uma imagem essencial para a resposta adequada. Tomando como base sua experiência didático-pedagógica, descreva a imagem relacionada à questão abaixo, de modo que seu aluno cego tenha condições de resolvê-la.

ENEM 2016

QUESTÃO 07

TEXTO I

TEXTO II

Metade da nova equipe da Nasa é composta por mulheres

Até hoje, cerca de 350 astronautas americanos já estiveram no espaço, enquanto as mulheres não chegam a ser um terço desse número. Após o anúncio da turma composta 50% por mulheres, alguns internautas escreveram comentários machistas e desrespeitosos sobre a escolha nas redes sociais.

Disponível em: <https://cetracaolive.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

A comparação entre o anúncio publicitário de 1968 e a repercussão da notícia de 2016 mostra a

A elitização da carreira científica.
B qualificação da atividade doméstica.
C ambição de indústrias patrocinadoras.
D manutenção de estereótipos de gênero.
E equiparação de papéis nas relações familiares.

CH - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 3

Fonte: ENEM 2016 (Caderno azul, 1º dia).

2 Exercício reflexivo sobre o exercício descritivo: Com base na atividade anterior, responda às perguntas que se seguem: 2.1 Cite e explique que parâmetros você utilizou para descrever a imagem.

2.2 Quanto tempo, em média, você levou para descrever a imagem?

2.3 Enumere as dificuldades e/ou facilidades que você verificou durante o processo de descrição da imagem da questão, classificando-as em uma escala de 0 a 5, sendo 0 para nenhuma dificuldade e cinco para dificuldade máxima.

2.4 Em sua opinião, teria sido mais adequado ou fácil descrever essa imagem seguindo algum material de apoio que contivesse orientações sobre como realizar a atividade? Explique por quê:

2.5 Se você pudesse utilizar um parâmetro/modelo descritivo de imagens, que aspectos você indicaria como fundamentais para orientar a leitura visual ou não-verbal?

Explique por quê:

APÊNDICE C – Roteiro para elaboração da Cartilha de AD

Para finalizarmos nosso processo formativo, agora é necessário que você, professor (a), faça suas considerações sobre como será nossa cartilha. De maneira colaborativa, solicitamos que nos forneçam as informações requeridas abaixo:

- 1 O que você sugere que esteja no texto de apresentação da cartilha?**
- 2 Que tipo de informação sobre a fundamentação teórica deve constar na cartilha?**
- 3 Que orientações metodológicas sobre análise e descrição de imagens devem constar na cartilha?**
- 4 Que outras informações sobre AD de imagens na escola devem constar na cartilha?**

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Proposta de cartilha da audiodescrição para orientação de professores da Educação Básica**”, Nº CAAE 84461818.0.0000.5534. A pesquisa tem como objetivo utilizar os Parâmetros Descritivos de Aderaldo (2014) e as orientações metodológicas de Motta (2016) na instrumentalização de professores da Educação Básica para atuar em uma perspectiva inclusiva de ensino. Entendemos que o desenvolvimento dessa pesquisa permitirá uma adequação das práticas docentes ao que preconiza o paradigma inclusivo de educação. Por isso, solicitamos sua contribuição como professor participante desse estudo com vistas a auxiliar-nos a compreender como os parâmetros descritivos de Aderaldo (2014) e as orientações de Motta (2016) podem ser aplicados no tratamento de imagens em sala de aula. Caso aceite participar desta pesquisa, você deverá cursar 120h/a do curso de **Formação Docente em audiodescrição**, com 90h/a presenciais e 30h/a distância, e realizar as atividades propostas a cada encontro. Essas atividades servirão para a produção de um material, cartilha de audiodescrição, que poderá ser utilizado posteriormente por você e por outros professores. Os benefícios em participar desta pesquisa consistem em participar de formação continuada docente gratuita, certificada pela Universidade Estadual do Ceará, com vistas à construção de conhecimentos referentes à inclusão socioeducacional de alunos com deficiência visual. Os possíveis riscos de sua participação podem ser gerados pela possibilidade de, em um primeiro momento, não compreensão de alguns conceitos referentes à audiodescrição e de sua aplicabilidade em sala de aula. Buscaremos, de todas as formas, minimizar esses riscos, explicando os objetivos da pesquisa, os conteúdos e as atividades que precisam ser realizadas. Esclarecemos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus, nem remuneração, e que você tem a liberdade para decidir participar, bem como de retirar o seu consentimento e desistir de sua participação a qualquer momento. Declaramos que seus dados pessoais não serão divulgados e que você terá o direito a uma cópia deste Termo no formato escrito. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas: Pesquisadora Prof.^a Georgia Tath Lima de Oliveira, telefone (85) 98753.1758, e-mail: georgia.tath@aluno.uece.br; Pesquisadora Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo, telefone (85) 98148.0708, e-mail marisaece@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida quanto à ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UECE, Universidade Estadual do Ceará - Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, CEP: 60.714.903 - Fone/Fax: (85) 3101-9600 ou email cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa intitulada “**Proposta de cartilha da audiodescrição para orientação de professores da Educação Básica**” concordo voluntariamente em participar, de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE E – Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica

AD)))

FORTALEZA
2018

FICHA TÉCNICA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)

Autora: Georgia Tath Lima de Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo

Colaboradores: Professores participantes do curso Formação
Docente em Audiodescrição
Francisco Helion Pereira Oliveira (Pedagogia/Letras)
Izabel Soares (História/Artes Visuais)
Juscilene Alves de Oliveira (Pedagogia)
Lis Viviane Barroso Veras Vieira (Pedagogia/Artes Visuais)
Letícia Araújo da Silveira (Ciências Sociais)
Luciana Peixoto Bessa (Letras Português-Inglês)
Lucila M.^a Cavalcante Teixeira (Pedagogia)

Bolsista de IC:
Ana Kathleen Barros Pinto (Letras Português)

Captação de imagens:
Izabel Soares

Diagramação:
Georgia Tath Lima de Oliveira
Izabel Soares

Revisão:
Georgia Tath Lima de Oliveira
(georgia.tath@aluno.uece.br)
Prof.^a Dr.^a Marisa Ferreira Aderaldo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	4
2	DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	5
3	FERRAMENTA ASSISTIVA: A AUDIODESCRÇÃO.....	6
4	A AD NA ESCOLA.....	6
5	COMO ELABORAR UMA AD.....	7
5.1	DESCREVENDO IMAGENS NA ESCOLA.....	11
5.2	DESCREVENDO MAPAS, TABELAS E GRÁFICOS.....	12
5.3	DESCREVENDO FÓRMULAS QUÍMICAS.....	16
5.4	DESCREVENDO CHARGES/CARTUNS/HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	17
5.4.1	Descrevendo um cartum.....	17
5.4.2	Descrevendo uma charge.....	19
5.5	DESCREVENDO FOTOGRAFIAS DE PESSOAS E DE PAISAGENS.....	21
5.5.1	Descrevendo fotografias de pessoas.....	21
5.5.2	Descrevendo fotografias de paisagens.....	23
5.6	DESCREVENDO SLIDES.....	24
5.7	AD NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	25
6	MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AD NA ESCOLA.....	27
7	A MODO DE CONCLUSÃO.....	27
	REFERÊNCIAS.....	29

1 APRESENTAÇÃO

POR UMA ESCOLA INCLUSIVA E SEM BARREIRAS

Olá, professor(a)!

Você, mais que ninguém, é testemunha do desafio em ministrar aulas em escolas regulares inclusivas. Sabe também dos próprios desafios, tendo que tornar suas aulas e os materiais didáticos e paradidáticos acessíveis quando, entre seus alunos, existem aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Pensando em você, professor ou professora, esta cartilha de audiodescrição visa auxiliar a desenvolver uma prática descritiva inclusiva, isto é, a desenvolver uma linguagem verbal inclusiva, de forma que seus alunos(as) que são pessoas com deficiência visual (alunos que são PcDVs) tenham acesso ao conhecimento transmitido, em condições similares aos demais alunos normovisuais.

Em resumo, a *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica* foi elaborada para auxiliá-lo(a) a tomar decisões relativas à seleção da informação e de que modo esta será compartilhada com seus alunos cegos ou com baixa visão.

Objetivos da Cartilha de audiodescrição (AD):

1. Esclarecer sobre a importância da AD na escola;
2. Orientar a elaboração de audiodescrições de imagens figuras, personagens, mapas, tabelas, gráficos etc.;
3. Ser um material de consulta do(a) professor(a) na promoção da inclusão de alunos cegos ou baixa visão.

Obrigada por lutar por uma sociedade sem barreiras!

A autora

2 DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI)

Ao contextualizar as circunstâncias históricas que sustentaram secularmente a exclusão sociocultural, dentro e fora da escola, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007) propõe que a EI seja um paradigma de educação fundamentado na concepção de direitos humanos, em que se conjuguem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

A EI defende, sobretudo, a equidade de acesso, que se manifesta, concretamente, em um modelo de ensino que acolha todas as diferenças, para proporcionar aos alunos (com ou sem deficiência) os mesmos direitos.



Você sabe o que é audiodescrição?

AD

3 FERRAMENTA ASSISTIVA: A AUDIODESCRIÇÃO

Os olhos são cegos. É preciso ver com o coração.
(Antoine de Saint-Exupéry)

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em diversos eventos, gravados ou ao vivo, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística e também uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, ampliando as possibilidades de acesso à cultura e à informação e contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, ROMEU FILHO, 2010).

4 A AD NA ESCOLA

Vivemos em um mundo eminentemente visual criado por pessoas normovisuais (videntes) para pessoas videntes e, cada vez mais, esse universo imagético está presente no cotidiano das pessoas e nos mais diferentes ambientes sociais.

Na escola não é diferente! Atualmente, os materiais didáticos e paradidáticos apresentam distintos recursos multimodais que facilitam a aprendizagem dos alunos, tais como a interface de textos verbais, imagens e sons.

Acreditamos que essa diversidade de recursos amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois exploram vários sentidos e não apenas o visual. Mas, de que modo os alunos cegos ou com baixa visão podem acessar esses conteúdos multimodais se não contam com o sentido da visão?

É nesse momento que a AD funciona como recurso de acessibilidade ou tecnologia assistiva (TA), servindo de elo mediador entre o aluno e o conteúdo imagético presente em materiais didáticos.

Consideramos fundamental que o professor conheça essa ferramenta para poder aplicá-la adequadamente em sala de aula, de maneira a potencializar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência visual.

De posse dos conhecimentos referentes à AD, o professor poderá envolver os demais atores da educação – demais alunos, familiares, funcionários e comunidade – no processo de transformação da escola em espaço inclusivo.

Para isso, apresentamos a seguir algumas orientações sobre como analisar e traduzir imagens na escola.

5 COMO ELABORAR UMA AD

Atualmente, a AD vem sendo empregada em diferentes situações sociais, tais como teatro, cinema, turismo, museus, esportes, programas de televisão e, mais recentemente, em âmbito escolar e acadêmico.

Por lógica, podemos inferir que uma AD feita para a área educacional deva possuir características próprias, pois seu principal objetivo é oferecer meios para que o aluno que é PcDV possa acessar os conteúdos escolares em igualdade de condições com os demais alunos e, assim, construir seus próprios conhecimentos.

Antes de começar a analisar e audiodescrever as imagens, vamos refletir:

1 É necessário/possível descrever todos os elementos presentes em uma imagem?

É necessário saber escolher o que descrever e organizar essas escolhas para não cansar o ouvinte que é PcDV.

O(A) professor(a), ao audiodescrever, deve decidir entre o que descrever e o que não descrever, levando em consideração que a PcDV precisa formar uma imagem mental a partir da descrição.

2 O que é relevante descrever em uma imagem?

Não há uma fórmula que defina o que é ou o que não é relevante para se descrever. É preciso conhecer o público ao qual se destina a AD (e, se possível, suas necessidades) e o espaço no qual essa AD irá circular, para decidir o que é relevante descrever.

3 Que critérios podem ser aplicados para a definição do que é essencial à descrição de textos visuais?

Não há uma regra sobre isso, mas para facilitar o trabalho descritivo e garantir a qualidade da AD, podem ser observados alguns aspectos, tais como conhecer o público de PcDVs, bem como o ambiente em que o texto visual será apresentado, seja livro, seja *slide* etc.

4 Compreender a imagem ajuda no momento de elaborar a AD didática?

Sim, quanto mais conhecimentos sobre o texto visual, mais familiarizado(a) e seguro(a) você se sentirá para analisar e descrever.



Descrição da imagem: Quadro negro retangular, com bordas de madeira. Em sua superfície, e distribuídos pelas laterais do quadro, vemos diferentes inscrições feitas a giz, como figuras geométricas, fórmulas matemáticas, desenhos, etc. Ao centro, e em cores, vemos um gráfico de colunas, o quadro Vaso e Girassóis, de Van Gogh, e o mapa do Brasil colorido e dividido em estados (ELABORADA PELA AUTORA).

Esta AD resultou de alguns parâmetros, como:

- Gestalt* da imagem (visão geral);
- posicionamento dos membros da imagem (lateral, centro);
- reconhecimento de imagens diversas (figuras geométricas, fórmulas, desenhos);
- conhecimento acerca de obra de arte (pintura);
- informações sobre conteúdos específicos (conhecimentos sobre geografia).

Vejamos uma proposta de AD para o quadro Mona Lisa (Da Vinci, 1503 – 1506) apresentada como alternativa para uma atividade em livro didático acessível para o ensino de língua inglesa¹:

A pintura mostra em destaque o retrato de uma mulher clara, da cintura para cima, em posição frontal, sentada. Atrás dela, sob um céu em tons



amarelo-escuro, há uma paisagem distante com rios sinuosos, à esquerda, e picos rochosos, à direita. Ela sustenta o braço esquerdo sobre o apoio de uma cadeira e a mão direita repousa sobre a mão esquerda. Veste um vestido escuro, plissado, de mangas longas, com decote redondo e o lenço, ao redor dos ombros, deixa o colo à mostra. Os cabelos escuros e divididos ao meio descem na altura dos ombros. Não tem sobrancelhas e seu olhar entre austero e risonho, está direcionado para o espectador, parecendo acompanhá-lo. Os lábios, apesar de cerrados, sem linhas de contorno, esboçam um discreto e

enigmático sorriso (CUNHA, 2017, p. 130).

Esta AD resultou de alguns parâmetros, como:

- a) posicionamento da figura (plano geral, plano médio, *close, close up*);
- b) detalhes físicos (indumentária e linguagem corporal);
- c) plano de fundo (fundo neutro ou paisagem);
- d) cores.

¹Livro didático *Way to Go!*, para o ensino de língua inglesa, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5.1 DESCREVENDO IMAGENS NA ESCOLA

Sabemos que atualmente os livros didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula são multimodais, ou seja, reúnem textos, imagens e outros recursos com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem ao estimular vários campos sensoriais.

Para os alunos sem o sentido da visão, faz-se necessário complementar, por meio da palavra (audiodescrição), certas informações que só estão acessíveis por meio do olhar.

Sempre que essas informações visuais forem compartilhadas pela AD (escrita ou falada), é importante que sejam claras, de forma a não confundir os alunos que são PcDVs.

Em princípio, os elementos orientadores de uma AD são:

- Descrição do texto visual: 1) o que está sendo mostrado; 2) quem está representado; 3) como; 4) quando; 5) onde.
- Sobre o tempo verbal, podem ser apresentados por meio de tempos verbais no presente do indicativo e também no gerúndio, para dar movimento e vida quando a imagem requer essa percepção.
- **Nota 1:** Cada disciplina requer determinada ênfase descritiva, por exemplo: em Geografia – o relevo, a vegetação; em História – os personagens, o vestuário, os lugares, a arquitetura; em Química – os elementos, as fórmulas, os experimentos.
- **Nota 2:** Devem ser utilizados, preferentemente, termos que constem na unidade didática e que estejam em acordo com a série escolar.

5.2 DESCREVENDO MAPAS, TABELAS E GRÁFICOS

Professor (a), que elementos descritivos você considera importantes compartilhar na audiodescrição de um mapa, a exemplo deste? Vejamos agora uma proposta de AD para o seguinte mapa climático²:

A imagem apresenta um mapa das zonas climáticas do Brasil elaborado pelo IBGE.

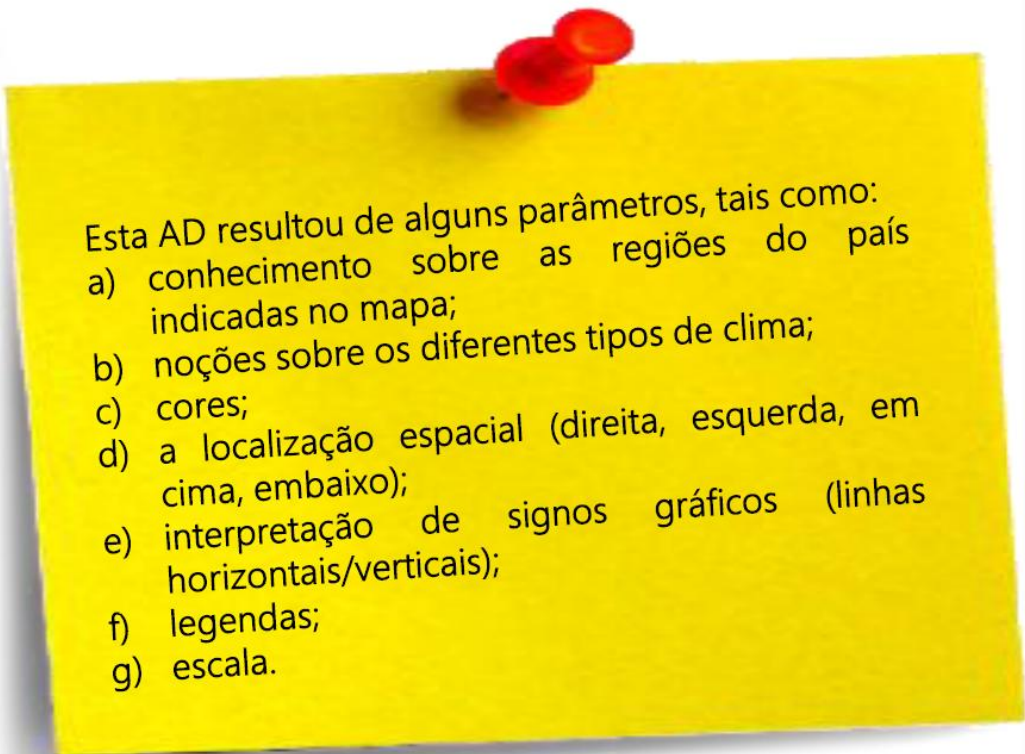


Quatro linhas verticais, meridianos, atravessam o mapa de cima a baixo e quatro linhas horizontais, paralelos, o atravessam da esquerda para a direita, formando 20 quadrantes, aproximadamente do mesmo tamanho, que delimitam as principais zonas climáticas do Brasil.

A porção superior esquerda do mapa, correspondente a parte da Região Norte, está na cor verde escuro, indicando o clima Equatorial. A porção superior direita, correspondente a parte da Região Nordeste, está na cor rosa claro, indicando o clima Tropical da Zona Equatorial. A porção central, correspondente a parte das Regiões Centro-Oeste e Sudeste mais o Tocantins (Região Norte) e a Bahia (Região Nordeste), está na cor salmão, indicando o clima Tropical do Brasil Central. Um trecho da faixa litorânea, na porção extrema direita que vai do Rio Grande do Norte à Bahia, está na cor laranja, indicando o clima Equatorial do Nordeste Oriental.

²Fonte: IBGE. (Disponível em: <<https://cnae.ibge.gov.br/images/7a12/mapas/Brasil/clima.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2018).

A porção inferior, correspondente à Região Sul, está na cor azul, indicando o clima Temperado. À direita do mapa está o Oceano Atlântico e à esquerda o Oceano Pacífico. Na parte inferior esquerda da imagem está uma caixa com a legenda das cores referentes a cada um dos cinco climas apresentados. Na parte inferior direita da imagem está a indicação da escala de 1:250 km (ELABORADA PELA AUTORA).

- 
- Esta AD resultou de alguns parâmetros, tais como:
- a) conhecimento sobre as regiões do país indicadas no mapa;
 - b) noções sobre os diferentes tipos de clima;
 - c) cores;
 - d) a localização espacial (direita, esquerda, em cima, embaixo);
 - e) interpretação de signos gráficos (linhas horizontais/verticais);
 - f) legendas;
 - g) escala.

Vejamos agora uma proposta de AD para uma tabela³:

A tabela, intitulada Proporção de eleitorado em relação à população: 1940-2000, apresenta um plano cartesiano no qual o eixo vertical corresponde



à porcentagem de eleitores, indo no sentido de baixo para cima, de 0 a 100%, e o eixo horizontal corresponde ao período de 1940 a 2000, no sentido da esquerda para a direita.

Colunas sobre o eixo horizontal apresentam, em valores aproximados, que no ano de 1940, 5% da população era de eleitorado inscrito; de 1950 a 1960 esse valor era de 21%; em 1970 de 31%; em 1980 de 50%; e de 1996 a 2000 de 63% (ELABORADA PELA AUTORA).

Essa AD resultou dos seguintes parâmetros:

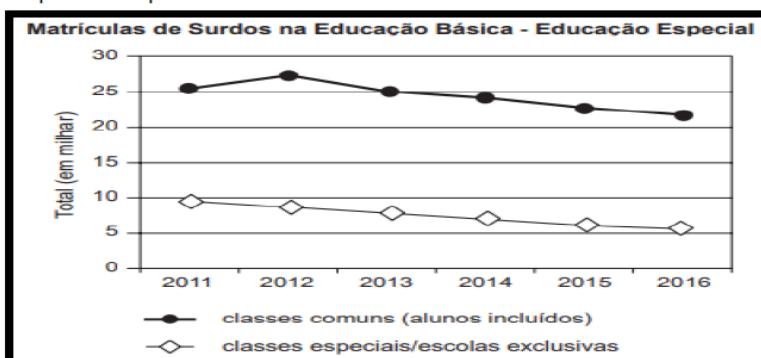
- conceitos matemáticos (plano cartesiano, porcentagem, progressão);
- leitura dos dados (políticos e demográficos) fornecidos pela tabela.

E que elementos descritivos você considera importante compartilhar na audiodescrição de um gráfico?

³Fonte: Questão do ENEM 2011 (Caderno 3, branco. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2013/06/prova-enem-branca-2011-1dia.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Vejamos agora uma proposta de AD para um gráfico⁴:

O gráfico, de título Matrículas de Surdos na Educação Básica – Educação Especial, apresenta dois eixos.



O eixo vertical, que vai, de baixo para cima, de 0 a 30, indica o total de alunos surdos em milhar.

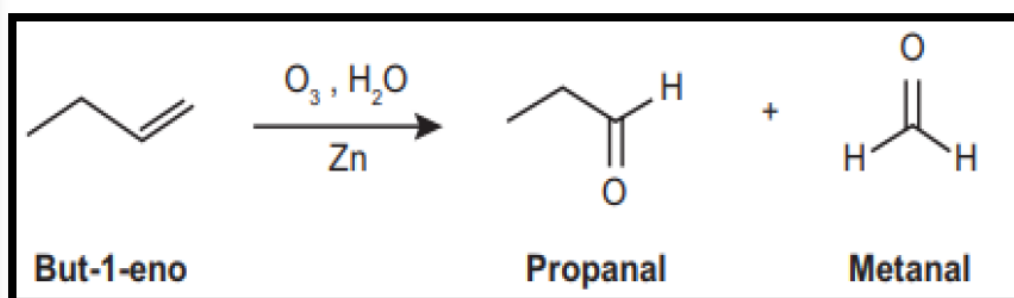
O eixo horizontal indica o período de tempo em anos e vai de 2011 a 2016. Abaixo do gráfico há dois signos e suas respectivas legendas. O primeiro signo: linha-círculo preto-linha, indica as classes comuns com alunos incluídos; o segundo signo: linha-losango branco-linha, indica as classes especiais em escolas exclusivas. Na parte superior do gráfico há uma sequência do primeiro signo, indicando que em 2011 havia aproximadamente 25 mil alunos surdos incluídos, em 2012 aproximadamente 27 mil, em 2013 um pouco menos de 25 mil, em 2014 aproximadamente 24 mil, em 2015 aproximadamente 23 mil e em 2016 aproximadamente 22 mil. Na parte inferior do gráfico há uma sequência do segundo signo, indicando que em 2011 havia aproximadamente 9 mil surdos em classes especiais, em 2012 um pouco menos de 9 mil, em 2013 aproximadamente 8 mil, em 2014 aproximadamente 7 mil, em 2015 um pouco menos de 7 mil e em 2016 aproximadamente 6 mil (ELABORADA PELA AUTORA).

⁴Fonte: Questão do ENEM 2017 (Caderno azul 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:
 a) conceitos matemáticos (plano cartesiano, formas geométricas);
 b) cores;
 c) leitura dos dados fornecidos pelo gráfico.

5.3 DESCREVENDO FÓRMULAS QUÍMICAS

Vejamos uma proposta de AD para a seguinte fórmula química⁵:



A questão 128 apresenta a seguinte fórmula química. O reagente but-1-eno (hidrocarboneto formado por 4 átomos de carbono que apresenta uma ligação dupla entre o 1º e o 2º átomo de carbono) reage com o ozônio (O₃), na presença de água (H₂O) e zinco metálico (Zn) e produz propanal (carbono ligado a oxigênio (O) por meio de um átomo de hidrogênio (H) e a um grupo etila por meio de ligações simples) e metanal (carbono (C) ligado a oxigênio (O) por meio de ligação dupla e a dois átomos de hidrogênio (H) por meio de ligações simples) (INEP/ENEM, 2017).

⁵Fonte: Questão do ENEM 2017 (Caderno do leitor 11, laranja, questão 128. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_11_prova_laranja_12112017.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- elementos da tabela periódica;
- ligações entre os elementos (simples, duplas);
- fórmulas químicas das substâncias obtidas pelas ligações entre os elementos químicos;
- conhecimentos específicos do audiodescritor sobre o conteúdo.

5.4 DESCREVENDO CHARGES/CARTUNS/HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

5.4.1 Descrevendo um cartum

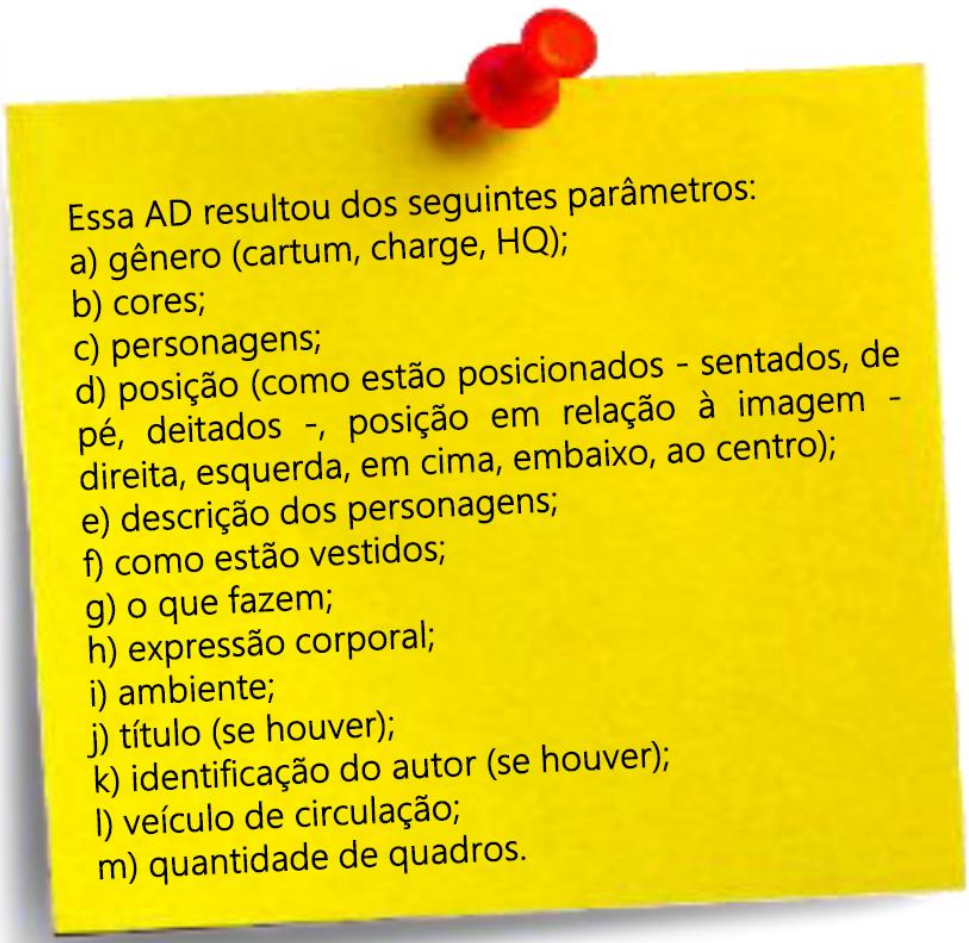
Vejamos uma proposta de AD para um cartum⁶:



O cartum em preto e branco, do cartunista Amarildo, mostra, em apenas um quadro, dois homens sentados, aparentemente em uma sala, um de frente para o outro. O homem da esquerda, de cabelo ondulado e escuro, de sobrancelhas curtas e grossas e de semblante preocupado, usa paletó escuro e óculos de grau.

⁶Fonte: Questão do ENEM 2015 (Caderno azul 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Ele olha para o homem à sua frente, escreve em um papel sobre uma mesa, na qual há uma placa com a palavra Delegado, e pergunta: Por que o senhor desconfia que sua mulher tá tentando matá-lo? O homem da direita, de cabelo escuro, volumoso, ondulado e costeletas, de sobrancelhas longas, grossas e caídas e de expressão aflita, usa uma camisa branca e uma calça cinza. Ele está com as mãos postas e, olhando fixamente para o delegado diz: Ela me serviu pimentão, alface e tomate no jantar. E de sobremesa morango e uva (ELABORADA PELA AUTORA).



Essa AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) gênero (cartum, charge, HQ);
- b) cores;
- c) personagens;
- d) posição (como estão posicionados - sentados, de pé, deitados -, posição em relação à imagem - direita, esquerda, em cima, embaixo, ao centro);
- e) descrição dos personagens;
- f) como estão vestidos;
- g) o que fazem;
- h) expressão corporal;
- i) ambiente;
- j) título (se houver);
- k) identificação do autor (se houver);
- l) veículo de circulação;
- m) quantidade de quadros.

5.4.2 Descrevendo uma charge

Vejamos uma proposta de AD para a seguinte charge⁷:



A charge colorida, do chargista Jota A., apresenta a caricatura do Presidente Temer de pé, ao centro, homem idoso, com o rosto anguloso, nariz comprido e fino, sobrancelhas arqueadas, cabelos brancos penteados para trás, olhando meio de lado e com um sorriso nos lábios, usando paletó azul escuro, gravata vermelha e faixa presidencial verde e amarela. Ele aponta com o dedo indicador direito para uma mancha vermelha que está no chão à sua direita e diz: Tirei o Brasil do vermelho!! À sua esquerda há um mapa do Brasil antropomorfizado, com o braço direito esticado para o alto, o braço esquerdo flexionado como se buscasse algum apoio, olhos arregalados, a boca aberta e seis gotinhas de suor saindo de sua cabeça como se estivesse com medo ou em agonia, afundando em uma poça de lama de cor marrom com a inscrição: 27 milhões de desempregados (ELABORADA PELA AUTORA).

⁷Fonte: Jota A Portal O Dia (Disponível em: <<https://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-pode-ate-ter-tirado-o-pais-do-vermelho,-mas-jogou-na-lama-318795.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) gênero (cartum, charge, HQ);
- b) cores;
- c) personagens;
- d) posição (como estão posicionados - sentados, de pé, deitados -, posição em relação à imagem - direita, esquerda, em cima, embaixo, ao centro);
- e) identificação e descrição dos personagens;
- f) como estão vestidos;
- g) o que fazem;
- h) expressão corporal;
- i) ambiente;
- j) título (se houver);
- k) identificação do autor (se houver);
- l) veículo de circulação;
- m) a quantidade de quadros;
- n) informações extratextuais.

Nesse momento é importante analisar se essas informações não vão antecipar ao aluno a resposta à questão, pois esse não é o objetivo da AD.

AD

5.5 DESCREVENDO FOTOGRAFIAS DE PESSOAS E DE PAISAGENS

5.5.1 Descrevendo fotografias de pessoas

Vamos ver agora uma proposta de AD de fotografia de pessoa⁸?



Fotografia colorida, em plano médio (cintura para cima), do ator Marcello Antony, ao centro numa passarela de desfile. Ele é jovem, alto, de pele clara, porte atlético, olhos pequenos e de cor verde, sobrancelhas finas e retas, nariz afilado, lábios finos e com cabelos castanhos ondulados caindo sobre a testa. Veste uma jaqueta de couro preto com detalhes pontiagudos em metal, distribuídos pela gola e mangas da jaqueta, e camisa cinza escuro por baixo. Olha para frente, com uma expressão sorridente, erguendo os dois braços à altura dos ombros, fazendo um "V" com os dedos indicador e médio nas duas mãos (ELABORADA PELA AUTORA).

⁸Fonte: Yahoo vida e estilo (Disponível em: <<https://br.vida-estilo.yahoo.com/blogs/que-bafo/marcello-antony-anda-esquecido-pela-globo-220243064.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- a) gênero (homem/mulher);
- b) faixa etária (criança, jovem, adulto(a), homem/mulher de meia idade, idoso(a));
- c) cor de pele (branco, moreno, negro, amarelo);
- d) tipo/cor de cabelo (preto, loiro, ruivo, castanho, grisalho, branco, curto, na altura dos ombros, longo, encaracolado, crespo, ondulado, liso, espetado, ralo, volumoso);
- e) estatura (alto(a), baixo(a), estatura mediana);
- f) peso (corpulento(a), magro(a), musculoso(a), atlético(a), esquelético(a));
- g) formato/cor dos olhos (pretos, azuis, verdes, castanhos, mel, amendoados, grandes, pequenos, puxados);
- h) lábios (finos, grossos);
- i) sobrancelhas (espessas, finas, grossas, arqueadas);
- j) nariz (afilado, arrebitado, grande, pequeno, largo, adunco);
- k) indumentária (vestido longo/curto, saia mini/justa/longa, calça, blazer, terno, bermuda, shorts, colete, blusa, camiseta, jeans, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, roupa íntima, roupa de banho, roupa de época);
- l) o plano (geral, médio, *close*, *close up*);
- m) informações extratextuais.

5.5.2 Descrevendo fotografias de paisagens

Agora vamos ver uma proposta de AD para foto de paisagem⁹:



Fotografia aérea, colorida, que mostra, em plano geral, ao fundo, o Pão de Açúcar e a Baía de Guanabara durante o dia. O céu está coberto de nuvens, o que dá um tom de cinza à paisagem.

Ao fundo, a cidade do Rio de Janeiro, encrustada em um vale, cercada por serras e com muitos prédios e outras edificações à vista. Em primeiro plano, sobre o Corcovado, uma rocha de cor marrom com vegetação de cor verde escuro na superfície, está a estátua do Cristo Redentor de cor cinza, de costas, sobre pedestal de cor preta. Aos seus pés é possível ver muitas pessoas que, devido à distância, estão muito pequenas (ELABORADA PELA AUTORA).

Nesse momento é importante analisar se essas informações não vão antecipar ao aluno a resposta à questão, pois esse não é o objetivo da AD.

AD

⁹Fonte: Governo do Brasil (Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2012/07/rio-de-janeiro-recebe-titulo-de-paisagem-cultural>>. Acesso em: 01 de julho de 2018).

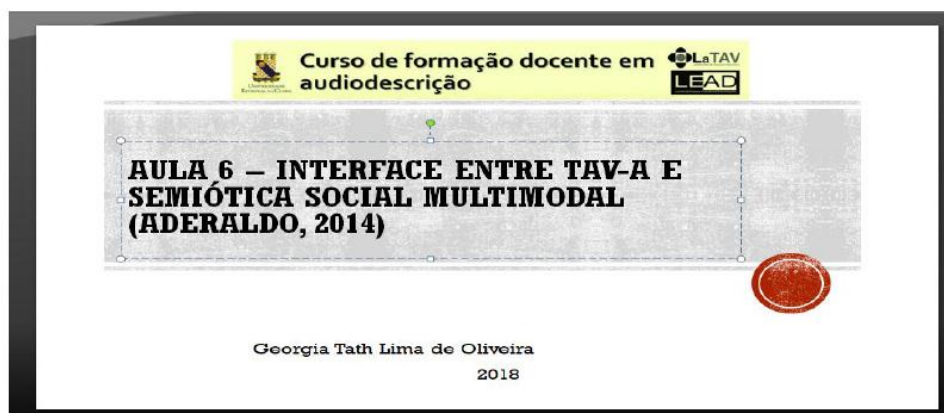
Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- de onde a foto foi tirada (vista aérea);
- onde foi tirada;
- o plano (geral, médio);
- a perspectiva (perto, longe);
- o ambiente;
- o que/quem foi fotografado;
- as cores;
- o posicionamento;
- a temporalidade (dia, noite);
- a luminosidade.

5.6 DESCREVENDO SLIDES

Mais uma proposta de AD, agora para slides:

A imagem mostra um *slide* de *Power Point*® de fundo branco.



Na parte superior está a logomarca do evento constituída pelo brasão da Universidade Estadual do Ceará à esquerda, ao centro a inscrição Curso de formação docente em audiodescrição e à direita os símbolos do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) e do Grupo Legendagem e Audiodescrição (LEAD), um acima do outro.

Fonte: A autora (2018).

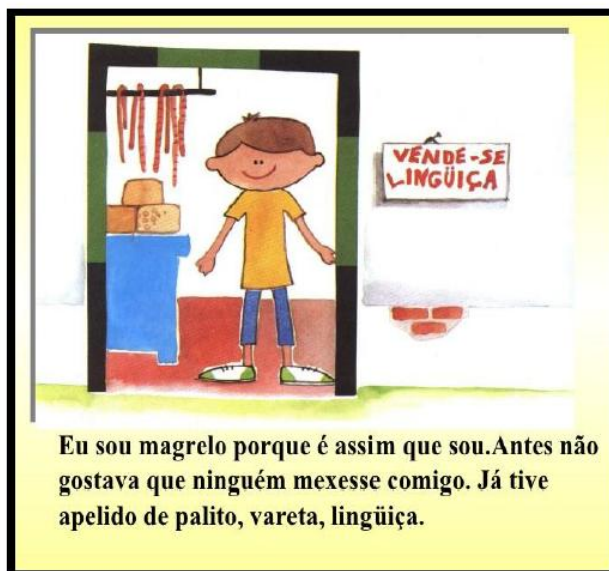
Na parte central, sobre uma faixa retangular de cor cinza com um pequeno círculo vermelho na extremidade inferior direita está o título da aula: Aula 6 – interface entre TAV-a e semiótica social multimodal (ADERALDO, 2014). Na parte central inferior está escrito a identificação da autora, Georgia Tath Lima de Oliveira e, mais abaixo, o ano de 2018 (ELABORADA PELA AUTORA).

Esta AD resultou de alguns parâmetros:

- identificação da imagem;
- símbolos;
- identificação do evento/atividade;
- título do slide;
- identificação do autor (se houver);
- data (se houver).

5.7 AD NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Vejamos uma proposta de AD para a contação de histórias¹⁰:



Na parte inferior da página está o texto: "Eu sou magrelo porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de palito, vareta, lingüiça".

¹⁰Fonte: Slide Share (Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/celoym/ningum-igual-a-ningum-presentation>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018).

Na parte superior da página há o desenho de um menino, de pé, com os braços abertos e as mãos fechadas, cabelos castanhos claros, rosto rosado e arredondado, olhos pretos e pequenos e um largo sorriso no rosto. Ele veste uma camisa amarela, calças curtas de cor azul, tipo pescador, e tênis branco com detalhes verdes. O menino está em um local onde há uma placa escrita "Vende-se linguiça" pendurada em uma parede branca descascada e com três tijolos vermelhos à mostra. Ele está na porta e ao seu lado há um balcão com algumas peças de queijo em cima e, penduradas em uma vara presa ao teto, há algumas linguiças bem finas e de cor vermelha (ELABORADA PELA AUTORA).



Esta AD resultou dos seguintes parâmetros:

- a) o texto da história;
- b) identificação do personagem;
- c) a localização espacial do personagem em relação ao texto (em cima, embaixo, ao centro, à direita, à esquerda);
- d) descrição física dos personagens;
- e) vestuário;
- f) ambiente.

6 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AD NA ESCOLA

Para a elaboração de uma AD didática que, de fato, auxilie o aluno a compreender uma imagem, tornando-a adequada ao contexto escolar, o professor precisa levar em consideração alguns critérios, tais como: evitar a 'redundância': quando a imagem apenas repete as informações apresentadas no texto, não acrescentando informações adicionais para sua compreensão; o cuidado com a 'informatividade' excessiva, aquela que acontece quando a AD fornece informações que não estão presentes no texto; evitar discrepâncias entre a imagem e o texto descritivo; além do cuidado para não antecipar a resposta da atividade proposta.

7 A MODO DE CONCLUSÃO

Esta cartilha representa, para nós que participamos de sua elaboração, a conjunção de esforços no sentido de propagar e consolidar a ideia sobre o uso da audiodescrição na escola, principalmente por acreditarmos que é um recurso que pode ampliar a experiência escolar de todos os alunos expandindo as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Estamos felizes por contribuir para o fortalecimento de práticas escolares inclusivas, pois, só assim, de forma colaborativa, garantiremos o direito de nossos alunos com deficiência a uma educação com equidade de condições e com mais qualidade.

Professor(a) , esperamos que este material lhe seja útil no sentido de tornar o universo imagético acessível, proporcionando-lhe ricas experiências de ensino-aprendizagem, por meio das quais seus/suas alunos(as) possam enxergar o mundo da sala de aula através de seus olhos e dos olhos de seus/suas colegas e de outros(as) colaboradores(as).



REFERÊNCIAS

ADERALDO, M. F.; NUNES, M. S. **A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico.** *In:* Marisa Ferreira Aderaldo; Renata de O. Mascarenhas; Jefferson F. Alves; Vera Lúcia S. Araújo; João Francisco de L. Dantas. (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição.* 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2016, v. 1, p. 1-.

_____; MASCARENHAS, R. O. (Org.); ALVES, J. F. (Org.); ARAUJO, V. L. S. (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição.* 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2016. v. 1. 301p.

_____. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social-multimodalidade** [manuscrito]/Marisa Ferreira Aderaldo. 2014. 206 f., enc.: il., color.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da audiodescrição no Brasil.** Curitiba: CRV, 2013.

CUNHA, Neuma C. da S. A. **A (não) apresentação de elementos da composição artística em audiodescrições de pinturas em livro didático acessível: uma descrição à luz do modelo sistêmico-funcional.** Fortaleza, CE: PosLA/UECE, 2017.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

MOTTA, Livia. M. V. de M. **Audiodescrição: Abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

_____; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** Governo do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Georgia T. L. de; ADERALDO, M. F. **MODELO DESCRITIVO MULTIMODAL PARA INSTRUMENTALIZAÇÃO DE AUDIODESCRITORES.** *In:* EMILIO SOARES RIBEIRO; LEILA MARIA ARAÚJO TABOSA; NILSON ROBERTO BARROS DA SILVA. (Org.). **TRADUÇÃO EM TRÊS VERTENTES: TEORIA E PRÁTICA, INTERSEMIOSE E LINGÜÍSTICA DE CORPUS.** 1. ed. MOSSORÓ: QUEIMA BUCHA, 2017, v. 1, p. 171-198.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2016. 412p. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167796/341239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de out de 2018.

Financiamento



Realização



Apoio



ANEXOS

ANEXO A – Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, gerada via Plataforma Brasil

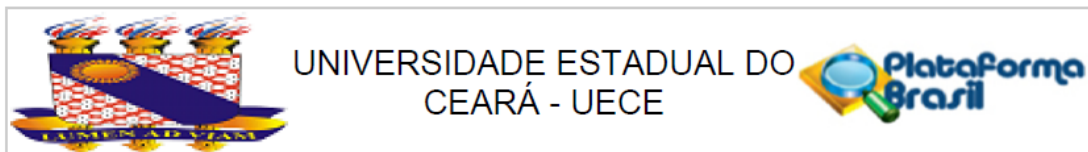


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1 Projeto de Pesquisa PROPOSTA DE CARTILHA DA AUDIODESCRIÇÃO PARA ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA			
2 Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA			
6 CPF 856 174 823-00		7 Endereço (Rua, n.º) SUECIA ITAPERI 201-A FORTALEZA CEARA 60714140	
8 Nacionalidade BRASILEIRO	9 Telefone 85987531758	10 Outro Telefone:	11 Email georgia.tath@aluno.uece.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>26</u> / <u>02</u> / <u>18</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Georgia Tath Lima de Oliveira</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12 Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE		13 CNPJ:	14 Unidade/Órgão Centro de Humanidades
15 Telefone: (85) 3101-9600		16 Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>ADRIANA MARIA DUARTE BARROS</u> CPF: <u>383.427.663-49</u></p> <p>Cargo/Função: <u>DIRETORA DO CH</u></p> <p>Data: <u>26</u> / <u>02</u> / <u>18</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Adriana Maria Duarte Barros</u> Assinatura Prof. Ms. Adriana Maria Duarte Barros Diretora do Centro de Humanidades UECE-CH</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
17 Nome: 5546 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE		18 Telefone:	19 Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p> <p>Nome: <u>GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA</u> CPF: <u>856.174.823-00</u></p> <p>Cargo/Função: <u>PRINCIPAL PESQUISADORA ALUNA POS-GRADUADA</u> Email: <u>georgia.tath@aluno.uece.br</u></p> <p>Data: <u>26</u> / <u>02</u> / <u>18</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Georgia Tath Lima de Oliveira</u> Assinatura</p>			

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE, gerado via Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA DE CARTILHA DA AUDIODESCRIÇÃO PARA ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84461818.0.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.560.182

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa será realizada no âmbito do Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV), localizado no Centro de Humanidades (CH), onde pretende-se realizar um curso , com carga horária de 120H, voltado à instrumentalização de professores no uso da AD em sala de aula, assim como, à produção de material didático, cartilha, voltado à promoção da

acessibilidade de alunos PcDV, sendo uma das hipóteses dessa pesquisa, que esse material poderá servir como ferramenta de consulta para esses e outros professores no processo de implementação da educação inclusiva na escola regular.

Objetivo da Pesquisa:

Capacitar professores da EB para atuar com descrição de imagens em uma perspectiva inclusiva junto a alunos PcDV;

Produzir ferramenta metodológica (cartilha) que instrumentalize o professor a ler imagens de distinta natureza para alunos PcDV.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente incluídos no formulário de informações básicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui excelente aplicabilidade quando de sua implementação.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

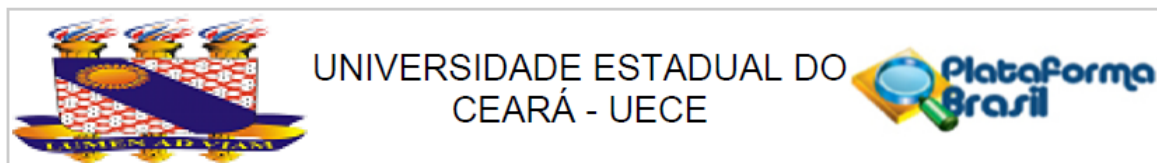
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.560.182

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados.

Recomendações:

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Meu parecer é pela aprovação do projeto pelo colegiado do CEP/UECE, S.M.J.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1082930.pdf	27/02/2018 23:36:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_quali.pdf	27/02/2018 23:35:46	GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/02/2018 23:31:09	GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	27/02/2018 23:30:39	GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Março de 2018