



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KLÍSTENES BASTOS BRAGA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE  
VIDEOAULAS ACESSÍVEIS**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2018**

KLÍSTENES BASTOS BRAGA

A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS  
ACESSÍVEIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadores: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Santiago Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Braga, Klístenes Bastos .

A formação docente em audiodescrição: produção de videoaulas acessíveis [recurso eletrônico] / Klístenes Bastos Braga. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 272 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof.ª Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo.

1. Educação a Distância. 2. Videoaula acessível. 3. Audiodescrição. 4. Deficiência Visual. I. Título.

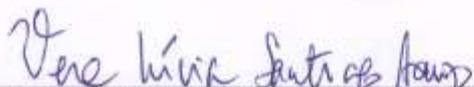
KLÍSTENES BASTOS BRAGA

A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS  
ACESSÍVEIS

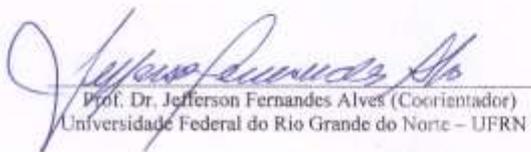
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof.ª. Dra. Marisa Ferreira Aderaldo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (Coorientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

  
Prof.ª. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

  
Prof.ª. Dra. Vanda Magalhães Leitão  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior  
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Ao Davi,  
a pureza do ser.  
À Bruna,  
o amor no ser.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida.

À minha esposa, Prof<sup>a</sup> Bruna Alves Leão, pelo incentivo e compreensão em todas as horas, mas, principalmente, pelo seu amor.

Aos meus pais, irmãs, sobrinhos e sobrinhas pelo amor e carinho sempre presentes em nossas vidas.

Aos professores Vera Lúcia Santiago Araújo e Jefferson Fernandes Alves pela insistência, persistência e resistência junto comigo até o final.

Aos professores que compõem a banca por aceitar ler, avaliar e contribuir com este trabalho.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UECE, pela orientação em suas aulas e pelo incentivo e amizade.

À equipe de secretaria do PPGE, pela presteza e simpatia no atendimento às nossas demandas educacionais durante o curso.

À professora Eloísa Maia Vidal, pelo apoio da SATE na realização desta pesquisa.

À professora Marisa Ferreira Aderaldo, pelo apoio com o LATAV na realização da pesquisa e pelo companheirismo na trajetória de pesquisa no Grupo LEAD.

Aos companheiros de pesquisa do LEAD, pela amizade.

Aos amigos Alexandra Seoane, Élide Gama, João Francisco Dantas, Sara Mabel, Geovanio Ferreira, Ana Carla, Salete Nunes e Bruna Leão, pelo apoio fundamental na realização desse estudo.

Aos companheiros de militância política no Partido dos Trabalhadores, o vereador Guilherme Sampaio e a Prof<sup>a</sup> Ana Maria Fontenele, pelo incentivo e orientações em nossa luta diária.

Ao João Andrade Joca, pelo apoio, amizade e ensinamentos de vida.

## RESUMO

Objetivamos com essa pesquisa apresentar uma metodologia para a produção de videoaulas acessíveis, relacionando-o com os parâmetros de audiodescrição de filmes de Jiménez-Hurtado (2007). Realizamos um curso de produção de videoaulas com audiodescrição para professores do ensino superior e analisamos o processo de produção de videoaulas acessíveis. A Audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual acessível que compreende a análise e tradução de imagens para o código verbal, a fim de dar acesso às pessoas com deficiência visual às informações que estão contidas nas imagens, sejam de filmes ou outros produtos de natureza visual ou audiovisual. Considerando que a videoaula é um produto audiovisual, portanto, que contém informações visuais e sonoras, a audiodescrição também poderá dar acesso aos alunos com deficiência na mediação didática das informações visuais. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2002), e a metodologia compreendeu a realização de rodas de conversa durante o curso, coleta e análise do trabalho dos participantes em sala e teste do produto final, ou seja, as videoaulas produzidas pela turma, nas versões com e sem AD, com pessoas com deficiência visual. Após analisarmos o processo de produção da videoaula, levantar e discutir as impressões dos participantes, coletadas antes de iniciar e ao final do curso, e confrontar com os dados coletados durante as aulas, verificamos que o impacto do curso na prática docente foi satisfatório. Os dados coletados no teste de recepção das duas versões da videoaula nos permitiram medir o grau de contribuição da audiodescrição para o acesso de pessoas com deficiência visual a videoaula e confirmaram nossa tese. Todos os dados coletados nos ajudaram a montar um arcabouço teórico que nos auxiliaram no processo de produção de videoaula com acessibilidade visual por meio da AD.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Videoaula acessível. Audiodescrição. Deficiência Visual

## ABSTRACT

The objective of this research was to present a methodology for the production of accessible video lessons, relating it to the AD parameters of films. We conducted a course for the production of video lessons with audiodescription for teachers of higher education and analyzed the inclinations of changes in the educational practice of these teachers on the production of accessible video lessons. Audiodescription (AD) is an accessible audiovisual translation modality that includes the analysis and translation of images into the verbal code in order to give blind people access to the information that is contained in the images, whether of films or other audiovisual products. Considering that video lessons is an audiovisual product, therefore, containing visual and sound information, audiodescription can also give access to students with disabilities in the didactic mediation of visual information. This study is characterized as an action research, based on Thiollent (2002), and the methodology involved the realization of conversation wheels during the course, to collect and analyze the work of the team in the classroom and to test the final product, the video lesson produced by with and without AD, with blind people. After analyzing the video lesson production process, the participants' impressions, collected before the beginning and at the end of the course, and comparing them with the data collected during the classes, were analyzed and verified. The impact of the course on the teaching practice was satisfactory. The data collected in the reception test of the two versions of the video lesson allowed us to measure the degree of contribution of audiodescription to the access of blind people to video lessons and confirmed our thesis. All the data collected helped us to build a theoretical framework that will help us in a methodological proposal for the production of video lessons with visual accessibility through AD.

**Keywords;** Distance Learning. Accessible Video Lesson. Audiodescription. Blind People.

## LISTA DE FUGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Plataforma de trabalho do Subtitle Workshop 2.51.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Fotograma da vídeo aula Língua Portuguesa.....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Fluxo de Processos de Produção de Videoaula (LED).....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Novo Fluxo do Processo de Produção de Videoaula do LED.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Novo Fluxo do Processo de Produção de Videoaula do LED.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Frames da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Frames da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 9 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>169</b>
<b>Figura 10 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 11 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 12 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 13 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 14 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 15 –</b>	<b>Telas dos programas Power Point e Bloco de Notas utilizadas para a transposição das legendas.....</b>	<b>172</b>
<b>Figura 16 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>174</b>
<b>Figura 17 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>175</b>
<b>Figura 18 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>184</b>
<b>Figura 19 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>184</b>
<b>Figura 20 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>184</b>
<b>Figura 21 –</b>	<b>Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>184</b>
<b>Figura 22 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>188</b>
<b>Figura 23 –</b>	<b>Fotografia.....</b>	<b>188</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trecho do roteiro de AD da videoaula Língua Portuguesa.	30
Quadro 2 –	Trecho do roteiro da videoaula Língua Portuguesa.....	49
Quadro 3 –	Trecho do roteiro da videoaula Língua Portuguesa.....	51
Quadro 4 –	Trecho do roteiro de AD da videoaula Língua Portuguesa	53
Quadro 5 –	Estratégias de produção de videoaulas acessíveis envolvendo a audiodescrição.....	89
Quadro 6 –	Resultado de Avaliação das home pages das universidades.....	89
Quadro 7 –	Princípios orientadores para concepção de materiais multimídia.....	91
Quadro 8 –	Apêndice A – Um exemplo de roteiro de videoaula.....	93
Quadro 9 –	Validação da Videoaula.....	97
Quadro 10 –	Estratégias para Estruturação Didática das Cenas.....	100
Quadro 11 –	Trecho do roteiro da vídeo aula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	153
Quadro 12 –	Modelo de formulário de solicitação de vídeo aula.....	157
Quadro 13 –	Estratégias para Estruturação Didática das Cenas.....	158
Quadro 14 –	Trecho do roteiro da vídeo aula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	162
Quadro 15 –	Trecho do roteiro da vídeo aula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	163
Quadro 16 –	Trecho do roteiro da vídeo aula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	166
Quadro 17 –	Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	167
Quadro 18 –	Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	175
Quadro 19 –	Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	176
Quadro 20 –	Plano de Claquete.....	179
Quadro 21 –	Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....	180

<b>Quadro 22 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>181</b>
<b>Quadro 23 – Plano de Claquete.....</b>	<b>183</b>
<b>Quadro 24 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>185</b>
<b>Quadro 25 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>192</b>
<b>Quadro 26 – Cabeçalho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>204</b>
<b>Quadro 27 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>204</b>
<b>Quadro 28 – Cabeçalho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>205</b>
<b>Quadro 29 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>206</b>
<b>Quadro 30 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>207</b>
<b>Quadro 31 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018).....</b>	<b>207</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1	AUDIODESCRIÇÃO (AD): UMA BREVE APRESENTAÇÃO.....	24
2.1.1	<b>O que é audiodescrição.....</b>	<b>26</b>
2.1.2	<b>A AD no Brasil.....</b>	<b>33</b>
2.1.3	<b>A pesquisa em AD.....</b>	<b>37</b>
2.2	VIDEOAULA ACESSÍVEL COM AD: DELINEANDO UMA PROPOSTA.....	46
2.3	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AD .....	47
2.3.1	<b>Elaboração e revisão dos roteiros das videoaulas.....</b>	<b>48</b>
2.3.2	<b>Gravação das videoaulas.....</b>	<b>50</b>
2.3.3	<b>Elaboração e revisão dos roteiros de audiodescrição.....</b>	<b>52</b>
2.3.4	<b>Gravação e edição do áudio da locução das Ads.....</b>	<b>53</b>
2.3.5	<b>Validação.....</b>	<b>53</b>
2.4	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD).....	54
2.4.1	<b>Quando tudo começou.....</b>	<b>59</b>
2.4.2	<b>A EaD no Brasil.....</b>	<b>62</b>
2.4.3	<b>Marcos regulatórios da EaD no Brasil.....</b>	<b>66</b>
2.4.4	<b>A EaD e a educação da pessoa com deficiência no Brasil.....</b>	<b>70</b>
2.4.5	<b>A EaD na UECE.....</b>	<b>72</b>
2.5	EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE.....	76
2.6	A VIDEOAULA.....	85
2.6.1	<b>A produção de videoaulas.....</b>	<b>94</b>
2.6.2	<b>A videoaula acessível: o delineamento de uma proposta.....</b>	<b>99</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>103</b>
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	103
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	106
3.3	PARTICIPANTES.....	108
3.4	O <i>CORPUS</i> .....	110
3.5	MATERIAIS DE PESQUISA.....	110
3.5.1	<b>Questionário pré-coleta.....</b>	<b>110</b>

<b>3.5.2</b>	<b>Registro videográfico.....</b>	<b>113</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Rodas de conversa.....</b>	<b>114</b>
<b>3.5.4</b>	<b>Questionário pós-coleta.....</b>	<b>116</b>
3.6	PROCEDIMENTOS.....	118
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	123
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>125</b>
4.1	O CURSO.....	125
4.2	PRÉ-COLETA.....	126
4.3	RODA DE CONVERSA INICIAL.....	132
4.4	REGISTRO VIDEOGRÁFICO.....	151
<b>4.4.1</b>	<b>Aula 3   24/01.....</b>	<b>152</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Aula 4   25/01.....</b>	<b>169</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Aula 5   26/01.....</b>	<b>178</b>
4.5	RODA DE CONVERSA FINAL.....	188
4.6	PÓS-COLETA.....	201
4.7	DISCUSSÃO SOBRE OS ROTEIROS.....	203
<b>4.7.1</b>	<b>Roteiro da videoaula.....</b>	<b>203</b>
<b>4.7.2</b>	<b>Roteiro de AD da videoaula.....</b>	<b>205</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>209</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>221</b>
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS DE PRÉ-COLETA DE DADOS DOS PARTICIPANTES DO CURSO.....	222
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DE PÓS-COLETA DE DADOS DO PARTICIPANTE DO TESTE DE RECEPÇÃO.....	236
	APÊNDICE C – PROPOSTA PARA UM FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE VIDEOAULA.....	239
	APÊNDICE D – ETAPAS DE ROTEIRIZAÇÃO E GRAVAÇÃO DA VIDEOAULA – MATERIAL DE APOIO (HAND OUT).....	241
	APÊNDICE E – PLANO DE CLAQUETES.....	245
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>246</b>
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	247
	ANEXO B – PROGRAMAÇÃO DO CURSO DE PRODUÇÃO DE	

VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AUDIODESCRIÇÃO.....	250
ANEXO C – LISTAS DE FREQUÊNCIA DO CURSO.....	252
ANEXO D – ROTEIRO DA VIDEOAULA.....	257
ANEXO E – ROTEIRO DA AUDIODESCRIÇÃO DA VIDEOAULA.....	268

## 1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida para uma sociedade melhor é a garantia de condições justas para todos. Consultando um dicionário, encontraremos vários sinônimos para o vocábulo “todos”, tais quais: *qualquer, seja qual for, cada*. Ou seja, é imperativo que se garanta o atendimento às reais necessidades de cada indivíduo, observando-se e respeitando-se a diversidade humana.

Diante desse contexto, apresentamos este estudo como um exercício da nossa resistência a tudo que se opõe à garantia de condições iguais para todos, seja qual for, seja como for a nossa forma de interagir no mundo, seja o que for que precisemos para sermos quem somos, sem precisarmos nos adaptar de qualquer “jeitinho”, mas que provoquemos as adaptações necessárias e urgentes, que são (ou pelo menos deveriam ser) garantidas a todos.

Assim, esta pesquisa é voltada para o tema da acessibilidade educacional de pessoas com deficiência visual na modalidade de educação a distância, por meio da tradução audiovisual acessível – audiodescrição. Como se trata de um tema bastante amplo, delimitamos nosso olhar para a formação de professores em audiodescrição com foco na produção de videoaulas.

Segundo Franco e Silva (2010), a audiodescrição, doravante denominada de AD, “consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. Ainda segundo as autoras, a AD tem como objetivo “tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas não-videntes (FRANCO & SILVA, 201, p. 23).

Arroio e Giordan (2006) afirmam que a videoaula se trata de uma “modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada”, cujo objetivo é “transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação” (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 4). Portanto, mesmo se a videoaula não puder ser visualizada, ainda assim ela cumprirá o seu objetivo, desde que sua concepção considere as pessoas que não poderão visualizar, mas poderão ouvir a descrição das informações visuais.

Cabe então a indagação: como se dá o processo de AD de um produto audiovisual? Na minha pesquisa acerca da AD de filmes durante o curso de

mestrado em linguística aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), investiguei e descrevi todo esse processo. Primeiramente, é preciso assistir atentamente ao filme ou vídeo. De agora em diante, usarei unicamente a nomenclatura vídeo, a fim de estabelecer uma conexão mais clara e direta com o objeto de estudo desta pesquisa, a videoaula. Assistir atentamente significa observar cada detalhe que compõe a informação imagética, os intervalos de silêncio que poderão servir à inserção das descrições e as associações existentes nos vários momentos do vídeo, que, porventura, poderão tornar alguma descrição dispensável, favorecendo a autonomia do espectador com deficiência visual no que diz respeito a sua compreensão e inferência do encadeamento das informações.

De acordo com Araújo & Aderaldo, 2013, a audiodescrição, doravante AD, pode ser entendida como

uma modalidade de tradução audiovisual utilizada para tornar uma produção audiovisual (o teatro, o cinema, a televisão, a obra de arte, o evento esportivo etc.) acessível para pessoas com deficiência visual por meio da tradução intersemiótica ou transmutação de imagens em palavras (ARAÚJO & ADERALDO, 2013, p. 7).

Atualmente, a legislação brasileira já abrange a regulamentação da audiodescrição em alguns contextos. Contudo, foi uma longa trajetória até as conquistas obtidas até agora. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados pela ONU em 2006 e assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, têm como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 26).

O Brasil ratificou em 2008 a referida Convenção com equivalência de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, nos termos previstos no Artigo 5º, parágrafo 3º da Constituição brasileira, valorizando a atuação conjunta entre sociedade civil e governo e gerando maior respeito aos Direitos Humanos, em um esforço democrático e possível.

Segundo a Convenção (2008),

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 26).

Em seu Artigo 3º, a Convenção apresenta dentre seus princípios gerais, “a igualdade de oportunidades” das pessoas com deficiência com as demais pessoas (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 28). Já o Artigo 9º, que trata da Acessibilidade, prevê que os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para “promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 36).

Já o Artigo 24º da referida Convenção, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em que

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 49).

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão ainda medidas apropriadas para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino “para a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência”. Além disso, “os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, com a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 50-51).

Outro importante marco legal no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos das pessoas com deficiência foi o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído

pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, da Presidência da República Federativa do Brasil, cuja finalidade é “promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”, possui dentre suas diretrizes, a garantia de um sistema educacional inclusivo e a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação, conforme prevê o Artigo 3º do Decreto supracitado. Já o Artigo 4º deste mesmo Decreto, prevê “o acesso das pessoas com deficiência à educação” como um dos quatro eixos de atuação (DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite prevê o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que dentre outras ações, apoia

a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das IFES, responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. Os núcleos devem garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, 2011, p. 26).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com deficiências, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Por fim, podemos citar a mais recente lei que trata de políticas públicas sociais voltadas para as pessoas com deficiência, que possui um capítulo dedicado à educação. Trata-se da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também reconhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada pela Presidenta Dilma Rousseff e que entrou em vigor em janeiro de 2016, beneficiando cerca de 45 milhões de pessoas. O Artigo 27 assegura um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015).

De acordo com a referida Lei, é dever do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outras coisas:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015).

Nesse contexto, o grupo LEAD (Legendagem e Audiodescrição) da (UECE), grupo de pesquisa criado em 2008 pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Santiago Araújo, do qual faço parte desde a sua criação e que hoje é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Ferreira Aderaldo, vêm desenvolvendo pesquisas no campo da tradução audiovisual por meio da audiodescrição com o objetivo de encontrar parâmetros que atendam às necessidades das pessoas com deficiência no Brasil.

As pesquisas tiveram início a partir da necessidade de se tornar o cinema acessível para quem não enxerga, democratizando o acesso às produções cinematográficas nacionais e internacionais. Em seguida, o grupo ampliou o escopo da pesquisa, entendendo que as artes cênicas e as artes visuais também deveriam ser investigadas como linguagens artísticas que possuem essencialmente informações visuais que precisavam ser mediadas perante a carência da percepção visual.

Assim, pesquisas envolvendo a acessibilidade de filmes de curta e de longa-metragem, de espetáculos de teatro infantil e adulto, de espetáculos de dança, de musicais, de obras de arte bidimensionais e tridimensionais, entre outros, foram

subsidiando o grupo com os parâmetros que deveriam ser observados para se garantir o atendimento adequado às demandas do público com deficiência visual brasileiro.

Nesse ínterim, percebemos a lacuna existente na formação de novos profissionais que pudessem dar conta dessa demanda emergente na nossa sociedade, uma vez que a legislação havia dado passos importantes na direção de uma sociedade mais igualitária e que as pessoas com deficiência deixavam de ser “invisíveis”. E mais adiante, além do campo das artes e da cultura, identificamos que a educação também deveria se preparar para dar mais visibilidade a essas pessoas e, particularmente, na Educação a Distância, nos deparamos com a possibilidade de tornar acessíveis as videoaulas por meio audiodescrição.

Assim, entendendo que o “produto audiovisual combina áudio e vídeo dentro de uma temporalidade”, uma produção audiovisual se constitui, então, das informações apreendidas por meio dos canais auditivo e visual, ou seja, dos sons e das imagens (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015, p. 190).

Para Ipiranga (2005), “a linguagem audiovisual possui uma gramática elaborada que permite a articulação de sons e de imagens, de maneira combinada e indissociável” (*apud* BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015, p. 190). Desta forma, as imagens ou informações visuais precisam ser descritas e informadas por meio de texto verbal para as pessoas que não são capazes de apreendê-las em virtude da ausência da percepção visual, uma vez que não estão contidas nos diálogos, nem nos efeitos sonoros.

No Brasil, apesar do avanço das pesquisas realizadas pelo Grupo LEAD da UECE no campo da AD no Brasil, haja vista o lançamento do livro “Os Novos Rumos da Pesquisa em Audiodescrição no Brasil”, em 2013, organizado pelas Professoras Doutoras Vera Lúcia Santiago Araújo e Marisa Ferreira Aderaldo, no qual tenho dois artigos publicados, da coletânea de artigos organizada pela audiodescritor Liliana Barros Tavares intitulada “Notas Proêmias – Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais, também de 2013, do trabalho realizado pela Prof<sup>a</sup> Livia Motta, que resultou na publicação intitulada “Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras”, de 2010, organizado juntamente com Paulo Romeu Filho, que também traz artigos de vários pesquisadores e profissionais do ramo, além de vários trabalhos acadêmicos (artigos científicos, monografias, dissertações e teses), nenhuma pesquisa que tenha se conhecimento até o presente

momento se propôs a abordar à formação docente em audiodescrição, especificamente para iniciativas de acessibilidade na modalidade de educação a distância (EaD), tornando ferramentas pedagógicas audiovisuais acessíveis para o público com deficiência visual, como por exemplo, as videoaulas.

Diante dessa constatação, iniciei uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, em 2014, a fim de investigar a produção de videoaulas acessíveis, a partir da oferta de uma formação em audiodescrição direcionada para professores, visando prepará-los para empreender esforços no uso de tecnologias adequadas à pedagogia de estudantes com deficiência visual do ensino superior na modalidade de (EaD), dado o acúmulo de experiências que adquiri no campo da audiodescrição, seja na execução do serviço técnico, seja na área de formação.

A minha experiência com a Audiodescrição começou em 2008, quando fui convidado a participar de um seminário sobre o assunto, no Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), motivado principalmente pela possibilidade de dar oportunidade às pessoas com deficiência visual de acessarem as produções audiovisuais como as demais pessoas. Naquela ocasião, eu estava iniciando o 4º módulo do Curso Princípios Básicos de Teatro – CPBT, realizado no Centro de Pesquisas em Artes Cênicas dos Ceará – CENA<sup>1</sup>.

Na montagem do nosso espetáculo de conclusão, intitulado Astigmatismo, além de integrar o elenco, assumi também a função de produtor, que dentre outras responsabilidades, envolve a comunicação, a divulgação e a mobilização de públicos. Como já estava engajado no recém-criado grupo de pesquisas LEAD à época, realizei juntamente com a Prof<sup>a</sup> Bruna a primeira intervenção de audiodescrição numa peça teatral no Ceará. Ao final, colhemos informalmente as opiniões de alguns espectadores com deficiência visual convidados, os quais avaliaram a experiência como positiva.

No ano seguinte, ingressei no PosLA da UECE, integrando-me definitivamente ao Grupo LEAD e somando minha pesquisa em AD às pesquisas que o grupo vinha realizando. Além disso, realizamos alguns importantes trabalhos de AD em Fortaleza. Um desses trabalhos foi a mostra Ouço Porque Vejo, Vejo

---

<sup>1</sup> O Centro de Pesquisas em Artes Cênicas dos Ceará – CENA funciona até hoje no anexo do Theatro José de Alencar e é mantido pelas Secretarias da Cultura e da Educação do Estado do Ceará.

Porque Ouço, primeira mostra de cinema acessível para pessoas com deficiência visual e surdos no Ceará. Alguns dos filmes exibidos na mostra foram selecionados para compor a primeira videoteca de DVDs acessíveis do Brasil proposta pelo projeto intitulado DVD Acessível – Audiovisual e acessibilidade: produção e divulgação de DVDs para cegos e surdos, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Santiago da UECE, financiado pelo Programa BNB de Cultura – Edição 2009, cujo objetivo primordial foi produzir DVDs de filmes nacionais com legendagem e janela de LIBRAS para surdos e audiodescrição para cegos.

Quando tivemos que traduzir o filme de Petrus Cariry – O Grão (2007) – deparamo-nos com muitas dificuldades em função de o filme ter poucos diálogos e se desenrolar lentamente, com muitos planos fixos e tomadas contemplativas. Isso me levou a realizar uma investigação mais rigorosa através de uma pesquisa no Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, cujo objetivo foi analisar a recepção da audiodescrição na obra de Petrus Cariry, O Grão, para responder se a AD do filme, realizada a partir dos parâmetros preconizados por Jiménez Hurtado (2007) possibilitaria ou não uma boa recepção e garantiria ou não o entendimento do mesmo. Os resultados revelaram que sem AD, as informações mais importantes contidas nas microrrelações dos personagens ficariam fora de alcance da audiência com deficiência visual, e que, portanto, apontaram uma boa recepção do filme pelos participantes com deficiência visual, confirmando ser possível acessarem desfrutarem e, principalmente, compreenderem filmes nacionais do mesmo gênero de O Grão.

Por fim, em 2013, me submeti ao processo de seleção para o curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UECE, cujo é a formação de professores. Embora as pesquisas em AD estejam avançando e seja possível encontrar várias abordagens para essa modalidade de tradução audiovisual acessível, não se verificam ainda trabalhos voltados para a formação docente em audiodescrição que atuem na produção de videoaulas inserida na modalidade de EaD.

Então, esta pesquisa foi realizada no contexto da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) da UECE, situada no campus do Itaperi, com professores de cursos de especialização em Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) – Audiodescrição e de especialização em Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) – Legendagem para Surdos e Ensurdecidos. Este estudo se caracteriza como uma

pesquisa-ação, uma vez que se propôs a empreender a produção de videoaulas acessíveis com a participação efetiva dos professores responsáveis por produzir tal recurso audiovisual pedagógico em plataformas de EaD, que são as pessoas implicadas na problemática verificada.

A minha expectativa com esta pesquisa é de que a AD possa favorecer também o acesso de alunos com deficiência visual à produção videográfica utilizada nas plataformas de educação a distância, utilizando os parâmetros da tradução audiovisual acessível de imagens que vêm sendo desenvolvidos a partir das pesquisas realizadas no mundo e no Brasil.

Dessa forma, elaborei e busquei responder as seguintes questões de pesquisa: Como se dá o processo de elaboração de videoaulas? Como os parâmetros de AD de filmes poderão contribuir no processo de produção de videoaulas acessíveis? Como preparar os professores do ensino superior para a produção de videoaulas acessíveis? Quais os impactos do curso de audiodescrição na prática educativa dos professores do ensino superior que elaboram videoaulas? Há diferenças nas videoaulas com e sem AD?

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, apresento, inicialmente, um breve histórico e o conceito de audiodescrição (AD), os parâmetros que orientam o trabalho com produções audiovisuais audiodescritas, o campo do conhecimento em que a AD está situada e um levantamento das pesquisas sobre AD no mundo e no Brasil. Em seguida, introduzo os aspectos relacionados à Educação a Distância, marcos legais e legislação vigente, os ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas pedagógicas. Mais adiante, detalho o processo de produção e as características de videoaulas no contexto da EaD, e a perspectiva de acessibilidade para alunos com deficiência visual. Por fim, abordo a acessibilidade de pessoas com deficiência na educação e destaco as videoaulas com uma das ferramentas pedagógicas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Em seguida, compartilho o delineamento de uma proposta para a audiodescrição de videoaulas.

Em seguida, no capítulo 3, abordo os aspectos metodológicos, compreendendo o tipo e o contexto de pesquisa, a origem e os critérios de escolha dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e a realização do curso de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição. Ao final, descrevo os procedimentos que foram utilizados na coleta e análise dos dados obtidos.

No capítulo 4, realizo a análise dos dados obtidos com o curso, as rodas de conversa e os questionários de pré e de pós-coleta, apresentando e discutindo os resultados das sessões das videoaulas para os participantes com deficiência visual, e discuto os roteiros da videoaula e de AD.

No quinto e último capítulo, retomo o objetivo, compartilho minhas conclusões e apresento algumas perspectivas de pesquisas futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Toda sociedade fica mais forte com seu direito garantido como cidadão. Nenhuma pessoa fica prejudicada pela existência da audiodescrição, mas 16 milhões de brasileiros são muito prejudicados com a sua não existência.”

(BRASIL, 2010).

Neste capítulo apresento, inicialmente, um breve histórico e o conceito de audiodescrição (AD), seguidos dos parâmetros que orientam o trabalho de AD em produções audiovisuais, em que campo do conhecimento a AD está localizada e um levantamento das pesquisas sobre AD no mundo e no Brasil. Em seguida, introduzo os aspectos relacionados à Educação a Distância, marcos legais e legislação vigente, os ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas pedagógicas. Mais adiante, detalho o processo de produção de videoaulas no contexto da EaD, as características desse produto audiovisual educacional e a perspectiva de torná-lo acessível para alunos com deficiência visual. Por fim, abordo a acessibilidade de pessoas com deficiência na educação e destaco as videoaulas com uma das ferramentas pedagógicas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

### 2.1 AUDIODESCRIÇÃO (AD): UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A origem da audiodescrição enquanto prática de descrever imagens para pessoas que não enxergam o mundo visual é imemorial (FRANCO; SILVA, 2010, p. 20). Já a origem da técnica de AD remonta aos idos da década de 1970, quando o professor norte-americano Gregory Frasier, da Universidade de São Francisco, na Califórnia (EUA), apresentou como resultado da sua dissertação de mestrado um pequeno exemplo de audiodescrição, “cujo termo foi cunhado por Margareth Pfanstiehl<sup>2</sup>” (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 32). Segundo Aderaldo (2014), Frasier

---

<sup>2</sup> Em que pese o caráter visionário de Frasier e o apoio fundamental do colega Coppola, o nome relacionado à audiodescrição – por antonomásia – é o de Margareth Rockwell Pfanstiehl, que, na juventude, havia perdido a acuidade visual em função de uma retinose pigmentar, doença caracterizada pela perda progressiva do campo visual. Tendo sido primeiramente professora de braille para crianças, ela fundou, após anos de esforço, a Rádio Metropolitana de Washington (conhecida como EAR), uma emissora de rádio com programação direcionada aos ouvintes cegos e com outras deficiências visuais. [...] À época, Margareth havia introduzido uma novidade que tornava seu

“contou que enquanto assistia a um filme na televisão em companhia de um amigo cego, passou a inserir rápidas descrições de elementos visuais que considerava essenciais para o acompanhamento da narrativa” (ADERALDO, 2014, p. 40). Essa iniciativa o despertou para a possibilidade de ajudar outras pessoas gravando as descrições em áudio e as inserindo nos espaços de silêncio entre uma fala e outra. Assim, a AD nasceu associada à tecnologia e já inserida em âmbito acadêmico.

Embora a AD tenha surgido no continente norte-americano, foi na Europa que vários países a adotaram e iniciaram suas estratégias de difusão e desenvolvimento. A seguir, traçaremos um rápido percurso cronológico da expansão da AD no continente europeu, conforme as professoras Marisa Aderaldo e Salette Nunes discorreram no livro *Pesquisas Teóricas Aplicadas em Audiodescrição*, de 2016, em que destacam a Espanha e a Inglaterra como os países que desenvolveram mais rapidamente ações envolvendo esse recurso.

Na Inglaterra, a AD chegou em 1980, “durante a apresentação de peças teatrais, em um pequeno teatro chamado Robin Hood, em Averham” (FRANCO; SILVA, 2010, p. 21). Embora a AD tenha chegado à Inglaterra somente na década de 1980, a partir da acessibilidade em espetáculos teatrais, segundo Aderaldo e Nunes (2016), esse país é o que mais oferta serviços de AD entre os países da Europa. Com a formação de um consórcio cuja finalidade era explorar as questões envolvidas na oferta regular de programas descritos na Europa, a AD se desenvolveu na TV inglesa somente a partir de 1991. Depois, a Lei de Radiodifusão de 1996 tratou de regulamentar que “10% da produção televisiva digital terrestre deveria ser audiodescrita” (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 38). No cinema inglês, a AD só foi incluída em 2002, mas atualmente a maioria das salas de cinema e dos teatros na Inglaterra oferece regularmente a AD nas suas grades de programação.

Enquanto isso, os espanhóis conheceram as possibilidades de acesso por meio da descrição de imagens em 1987, “com a exibição do filme *O último tango em Paris* (1972), dirigido por Bernardo Bertolucci, para um projeto que a Sonocine desenvolvia para os associados da Organização Nacional dos Cegos Espanhóis (ONCE)” (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 33). A partir daí, várias iniciativas

---

programa radiofônico bastante popular, inclusive entre o público vidente: os voluntários treinados por ela não apenas liam, mas também descreviam alguns elementos visuais essenciais, tais como ações dos personagens, as linguagens corporal e facial, a aparência física, as roupas e os cenários, tudo, enfim, que fosse considerado relevante à compreensão dos textos (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 27-28).

empreendidas por pesquisadores, profissionais do audiovisual e instâncias governamentais resultaram na normatização da AD no continente europeu.

Então, em 2005, surge a Norma UNE 153020, intitulada Audiodescrição para pessoas com deficiência visual/Requisitos para a audiodescrição e elaboração de audioguias, produzida pelo Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais em parceria com várias instituições de assistência aos cegos e empresas do mercado de acessibilidade visual, que fora editada pela Agência Espanhola de Normalização e Certificação – AENOR, para regulamentação da aplicação da AD em produtos visuais e audiovisuais e outros (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 35-36).

Após essa rápida visita às origens da AD e à sua trajetória inicial pelo mundo, vejamos a seguir o que é e como se desenvolve o trabalho de AD voltada para filmes e outros produtos audiovisuais.

### **2.1.1 O que é audiodescrição**

Para iniciar esta seção, gostaria de retomar a Norma UNE 153020 espanhola supracitada, uma vez que se trata de uma das primeiras normatizações acerca da AD, para apresentar a seguinte definição:

serviço de apoio à comunicação que consiste no conjunto de técnicas e competências aplicadas, com objetivo de compensar a carência de captação da parte visual contida em qualquer tipo de mensagem, fornecendo uma adequada informação sonora que a traduza ou explique, de maneira que o possível receptor com deficiência visual perceba tal mensagem como um todo harmônico e da forma mais parecida como a percebe uma pessoa que vê (AENOR, 2005, p. 4, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A referida norma trata a AD como um serviço de apoio à comunicação, ao mesmo tempo em que fala sobre sua capacidade de tradução da parte visual de uma mensagem. Contudo, essa formulação não deixa claro o entendimento de que a AD é uma modalidade de tradução.

Já minha pesquisa de dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, cujo objeto de estudo foi a AD de filmes, que

---

<sup>3</sup> Todas as traduções não referenciadas são de minha autoria. Original: “La audiodescripción es un servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que ele posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma mas parecida a como lo percibe una persona que ve”.

tomou como referência os pressupostos teóricos espanhóis e que está situada nos Estudos da Tradução, campo do conhecimento que veremos a seguir, contribuiu para a formulação da seguinte definição, em que afirmo claramente o posicionamento da AD com uma modalidade de tradução:

uma das modalidades de tradução audiovisual voltada, prioritariamente, para as pessoas com deficiência visual, a fim de tornar acessíveis as produções fílmicas por meio da seleção criteriosa das imagens e elaboração de um texto que descreverá detalhadamente, na medida do possível, os personagens, com seus atributos físicos e caracterização, os cenários e objetos cênicos, com suas formas e cores, e as ações, nas formas de narração gravada e adicionada ao filme ou ao vivo, com o mínimo de prejuízo ao conteúdo sonoro da produção (BRAGA, 2011, p. 19).

No campo dos estudos acadêmicos, a AD é filiada aos Estudos da Tradução, considerando a teoria de Jakobson (1995), que apresenta três tipos de tradução: intralinguística ou reformulação, interlinguística ou tradução propriamente dita e intersemiótica ou transmutação<sup>4</sup>. Com base nessa premissa, inicialmente, a AD pode ser enquadrada nos Estudos da Tradução como uma modalidade de tradução intersemiótica, aquela que se dá de um meio semiótico para outro; no caso da AD, do visual para o verbal, conceito expandido por Plaza (2001).

Apesar da classificação de Jakobson (1995) e de Plaza (2001), a AD não se filiou aos estudos da tradução intersemiótica, normalmente mais ligada à adaptação fílmica. A AD, assim como a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE), está inserida de fato como subárea nos estudos da Tradução Audiovisual (TAV), junto com a legendagem para ouvintes, a dublagem, o *voice-over* e a interpretação.

A Tradução Audiovisual “é aquela voltada para as práticas de tradução nos meios de comunicação”, em que se pode citar o cinema, o teatro, a TV, entre outros, e está situada nos Estudos da Tradução (ARAÚJO, 2017, p. 63). “Na tradução audiovisual, o processo de produção, distribuição e recepção textual é completamente diferente do estabelecido pelo processo tradicional<sup>5</sup>” (JIMÉNEZ-HURTADO, 2010, p. 19, tradução nossa). Justamente a partir dessa afirmação da

<sup>4</sup> A tradução intralinguística ou reformulação (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. A tradução interlinguística ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. A tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 1995, p. 64-65).

<sup>5</sup> Original: “En traducción audiovisual, incluso el proceso de producción, distribución y recepción textual es radicalmente diferente al establecido por la tradición”.

pesquisadora espanhola, a AD passou a pertencer à subárea da Tradução Audiovisual Acessível<sup>6</sup> (TAVa), considerando sua aplicação voltada especificamente para garantir o acesso das pessoas com deficiência ao mundo das imagens contido nos meios de comunicação com veiculação de produções audiovisuais. “Se, em geral, se concorda que a audiodescrição é a tradução de imagens em palavras, o primeiro objeto de estudo está mais do que determinado: o processo de criação deste novo modo de tradução<sup>7</sup>” (JIMÉNEZ-HURTADO, 2010, p. 7, tradução nossa).

Mas como é feita a AD no contexto da TAVa? O primeiro passo para a produção da audiodescrição de um filme, por exemplo, é assistir-lhe de forma atenta e analisar cuidadosamente os elementos que compõem a narrativa, identificar os espaços de silêncio e eleger as prioridades. Após essa análise criteriosa da narrativa visual, vem a fase de produção textual sistemática das descrições. Na elaboração do que se chama de roteiro de audiodescrição, texto que irá guiar o locutor que dará voz às imagens descritas, é utilizado o programa *Subtitle Workshop* (SW). Trata-se de um programa gratuito, desenvolvido pela URUSoft, que tem como objetivo natural a elaboração de legendas, mas que também se aplica na elaboração das descrições, marcação do tempo inicial e final de cada uma delas e produção de um arquivo de texto para auxílio no trabalho de locução. Vejamos na Figura 1 a interface do SW:

---

<sup>6</sup> Concretamente, en la traducción audiovisual accesible (audiodescripción para ciegos y subtitulación para personas sordas) el hecho de que convivan textos con diferentes soportes (audio, vídeo y texto plano tradicional) los convierte en prototipos de textos multimodales y condiciona los parámetros de análisis y su interacción. El interfaz texto-imagen, la relación entre información verbal y no verbal, así como las implicaciones que tiene este tipo de cruce de informaciones para la traducción accesible y la accesibilidad universal a los medios de comunicación forman parte de la búsqueda de nuevas metodologías de estudio de la textualidad multimodal.

<sup>7</sup> Si, en general, se coincide en que la audiodescripción es la traducción de imágenes a palabras, el primer objeto de estudio está más que determinado: el proceso de creación de esa nueva modalidad de traducción.

**Figura 1 – Plataforma de trabalho do Subtitle Workshop 2.51**



Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

A plataforma de trabalho do SW é composta quase que em sua totalidade pela janela contendo o filme (1), que é carregado para o programa a partir do menu Filme (2), e pela janela contendo o roteiro de AD (3). À esquerda da janela do filme, estão as opções de Modo de exibição do filme (4), de FPS (5), que são os frames por segundo, de trabalhar com (6) Duração, Tempo Final ou Ambos e de configuração de texto (7). Logo abaixo dessa mesma janela, do lado esquerdo, estão os botões de operação do filme (8) (executar/pausa, parar, retroceder, avançar etc.) e de marcação de tempo do texto da AD (9) (definir tempo inicial e final), e do lado direito, os indicadores de tempo corrente e de tempo total do filme (10). Abaixo da janela do roteiro e à esquerda, há o tempo inicial (11), o tempo final (12) e a duração do intervalo (13) destinado a cada inserção, e à direita, a caixa de entrada e edição do texto (14) da AD. Vale salientar que esses são os recursos elementares para que se possa operar o programa durante a elaboração do roteiro. O arquivo é salvo para que se obtenha o Time Code Reader (TCR) em horas, minutos, segundos e milissegundos de cada uma das inserções (ALVES; ARAÚJO; BRAGA, 2018, p. 17, no prelo).<sup>8</sup>

Em seguida, é feita uma revisão textual, a fim de que o texto seja finalmente avaliado por um consultor com deficiência visual. Nessa etapa, serão verificadas as questões envolvendo a fluência e a inteligibilidade das descrições, que poderão ou não ser alteradas pelo roteirista mediante discussão com o consultor mencionado. Aprovado o roteiro, este segue para o locutor treinar e gravar com o auxílio de *hardwares* e *softwares* específicos para a captação do áudio com boa qualidade e nitidez, preferencialmente, em estúdios de áudio ou cabines de transmissão com isolamento acústico, garantindo-se uma melhor qualidade no áudio captado. No Quadro 1, é apresentado um trecho do roteiro de AD da videoaula

<sup>8</sup> O trabalho não aparece nas referências, porque ainda não foi publicado.

*Língua Portuguesa*, elaborado durante a disciplina de Tradução Intersemiótica, 2014.2, do curso de Letras da UECE:

**Quadro 1 – Trecho do roteiro de AD da videoaula *Língua Portuguesa***

SEQUÊNCIA	TEMPO		AUDIODESCRIÇÃO
	INICIAL	FINAL	
1	00:00:03,767	00:00:06,580	Brasão da Universidade Estadual do Ceará.
2	00:00:07,136	00:00:09,681	Videoaula Língua Portuguesa: Classificação do Artigo.
3	00:00:10,657	00:00:17,657	O professor é jovem, usa barba e está vestindo camiseta azul-clara. Atrás dele, há um quadro branco e o brasão da UECE à direita.

Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

No Quadro 1, vemos um trecho da AD da videoaula *Língua Portuguesa* elaborado com auxílio da ferramenta Tabela do Word. Note-se que as descrições dão conta tanto das informações contidas na vinheta de apresentação da disciplina, quanto das características físicas do professor e o ambiente em que se encontra (ALVES; ARAÚJO; BRAGA, 2018, p. 19, no prelo).

A locução encerra o trabalho do audiodescritor, mas não o da audiodescrição, pois o arquivo de áudio ainda precisa ser tratado, editado e mixado ao vídeo. Finalmente, concluídas essas etapas, o vídeo audiodescrito estará pronto para ser submetido à audiência com deficiência visual.

Contudo, é preciso observar que a veiculação do vídeo com AD em DVDs ou salas de cinema, por exemplo, precisará seguir os princípios do desenho universal. De acordo com o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, considerada a Lei da Acessibilidade Brasileira:

O desenho universal corresponde a concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Isso quer dizer que os vídeos acessíveis precisam ser oferecidos em versões que possam atender todas as pessoas, ou ainda serem oferecidas tecnologias que permitam o acesso à AD somente pelos seus usuários, como é o caso do uso de um canal de áudio específico para uso de equipamentos de

radiofrequência numa sala de cinema, DVDs com as versões do vídeo com e sem AD no menu, entre outras possibilidades.

Até aqui vimos falando da experiência de audiodescrever um vídeo já finalizado, ou seja, o que poderíamos nominar de audiodescrição adaptada ou adaptação da audiodescrição para um produto audiovisual. Essa prática é a mais comum, tendo em vista que há uma grande distância entre a produção fílmica no mundo inteiro e a produção de audiodescrição no universo da sétima arte<sup>9</sup>, por exemplo. Contudo, há experiências que propuseram a produção da AD concomitante à produção de um filme, como foi o caso do trabalho desenvolvido pela professora Sara Benvenuto em sua pesquisa acerca da adaptação fílmica e da audiodescrição, em 2013.

Em sua pesquisa, Benvenuto (2013) teve como objetivo principal a produção de um filme levando em consideração, desde o princípio, a acessibilidade para pessoas com deficiência visual, ou seja, desde a fase de pré-produção do filme. Isso representou uma quebra do paradigma histórico de que a produção audiovisual é concebida unicamente para o público que vê e que ouve. A autora, que também é cineasta, realizou uma adaptação fílmica de curta-metragem do conto *Hills like white elephants*, de Ernest Hemingway, intitulada *Branços Elefantes*, aliando o processo de realização fílmica ao processo de audiodescrição.

Segundo a pesquisadora, esse processo concomitante possibilitou maior conforto durante o processo de edição da AD, proporcionando maior controle no tempo das inserções e melhorando o texto da AD para uma maior interação com os aspectos audiovisuais. Além disso, Benvenuto (2013) revelou, ainda em sua pesquisa, ser viável a participação do audiodescritor no processo de realização fílmica, conhecendo todos os elementos-chave e motivações do tema do filme para uma AD mais próxima da obra cinematográfica.

Assim, o trabalho da professora Sara tem nos motivado a desenvolver esta pesquisa, no que diz respeito à crença de que a audiodescrição inserida na gênese do processo de produção de uma videoaula poderá trazer benefícios relevantes para a interação pedagógica professor – AVA – aluno com deficiência visual com a mediação de videoaulas acessíveis com AD. No que diz respeito aos

---

<sup>9</sup> A numeração das artes refere-se ao hábito de estabelecer números para designar determinadas manifestações artísticas. O termo "sétima arte", usado para designar o cinema, foi estabelecido por Ricciotto Canudo no "Manifesto das Sete Artes", em 1912 (publicado apenas em 1923). Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Numera%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_artes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Numera%C3%A7%C3%A3o_das_artes)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

benefícios diretos desta pesquisa para a pessoa com deficiência visual, a pesquisa de Nóbrega (2012) corrobora nossa expectativa quando propõe:

[...] conceber um espetáculo prático, versátil e portátil, onde a função da atriz fosse ocupada pela própria pesquisadora do trabalho. A ação participante na concepção artística permitiria mergulhar em profundidade no processo, contexto da obra, já que a mesma estaria envolvida em todas as etapas (construção artística e elaboração da áudio-descrição). Esse aspecto, estudo e apropriação do material é sinalizado pelas diretrizes da áudio-descrição como relevante na construção do roteiro áudio-descritivo (NÓBREGA, 2012, p. 24).

Diante da dificuldade de arregimentar um espetáculo teatral com temática voltada para a infância e juventude, cuja equipe artística estivesse disponível para os ensaios de suporte ao processo de audiodescrição, Nóbrega (2012) decidiu partir para a montagem de um espetáculo teatral que pudesse receber a intervenção da AD desde sua concepção. Dessa forma, nasceu “Nem Sempre Lila”<sup>10</sup>, espetáculo protagonizado pela própria pesquisadora, que também é atriz, e que contou com a colaboração do seu grupo de teatro, Quadro de Cena, na construção cênica. Assim, a pesquisadora pôde elaborar a AD em paralelo ao processo de criação da dramaturgia, sonoplastia, indumentária, cenografia, iluminação e maquiagem do espetáculo. As sessões com AD aconteceram no Teatro Marco Camarotti, em Recife, no ano de 2011. Ao final do espetáculo, a pesquisadora realizou um teste de recepção com o público com deficiência visual total ou parcial.

Com base nessa experiência, Nóbrega (2012) afirma que “é necessário mergulhar na obra, evento a ser traduzido, aproximando-se e dominando intimamente os mecanismos próprios daquela atividade” (NÓBREGA, 2012, p. 211). Isso me levou a crer que a mediação da AD durante todo o processo de produção de uma videoaula seria de fato uma proposta viável para ampliar o acesso, a autonomia e o empoderamento dos alunos com deficiência visual na sua trajetória educacional.

[...] a áudio-descrição é uma ferramenta para o empoderamento e para emancipação. E a utilização de práticas acessíveis possibilitará identificar e suprimir as barreiras atitudinais que determinam a baixa expectativa quanto à capacidade da pessoa cega ou com baixa visão de fazer uso das imagens e dos eventos visuais. Justificando, assim, a defesa da aplicação da áudio-descrição na escola, no teatro e em todos os espaços em que se faça necessário o seu uso. Recurso este que garante o acesso ao mundo

---

<sup>10</sup> “Nem Sempre Lila”: uma menina, não tão menininha, que caiu no buraco depois de viver uma história sem o “feliz pra sempre” dos contos de fadas: a separação dos pais (NÓBREGA, 2012, p. 24).

imagético, que é, também, uma via de acesso à informação, ao conhecimento e à educação (NÓBREGA, 2012, p. 24).

Dessa forma, a Secretaria de Educação Especial do MEC determinou através da Nota Técnica n. 005/2011/MEC/SEESP/GAB que “todas as imagens presentes na obra impressa devem estar presentes no livro digital acessível”, culminando na adesão do ministério ao Consórcio DAISY (*Digital Accessible Information System*), projeto sueco criado em 1994, e, posteriormente, no desenvolvimento do *software* MECDAISY de leitura e audição e livros no formato DAISY, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2012, a Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI/DPEE tratou das orientações específicas para a descrição de imagens no sistema MECDAISY, considerando a descrição de imagens como tradução em palavras. Contudo, as orientações da referida Nota não levam em consideração os parâmetros que norteiam o trabalho da tradução audiovisual acessível de imagens, portanto, não seguem os parâmetros já delineados na AD brasileira por vários pesquisadores e profissionais da área no Guia de Produções Audiovisuais Acessíveis (2016)<sup>11</sup>, o que pode comprometer a compreensão dos profissionais de edição de material didático nesse formato e induzi-los a cometer erros.

A seguir, vamos discorrer sobre o surgimento da AD no Brasil e destacar algumas iniciativas inclusivas que já se consolidaram e são ofertadas regularmente para a população com deficiência visual nos estados brasileiros.

### **2.1.2 A AD no Brasil**

O surgimento da AD no Brasil é reconhecido oficialmente no Festival Assim Vivemos, no ano de 2003, apesar das iniciativas realizadas em 1999, no Centro Cultural Louis Braille, em Campinas (SP), no projeto Videonarrado

---

<sup>11</sup> O Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (2016) é uma realização do Ministério da Cultura – Secretaria do Audiovisual, organizado por Sylvia Bahiense Naves, Carla Mauch, Soraya Ferreira Alves e Vera Lúcia Santiago Araújo, que indica parâmetros para a utilização dos recursos de acessibilidade de audiodescrição, legendas para surdos e ensurdecidos (LSE) e janela de LIBRAS em produções audiovisuais, com o propósito de orientar produtores, diretores, críticos e demais interessados e assegurar um padrão de qualidade que atenda a comunidade de pessoas com deficiência visual e auditiva do Brasil.

desenvolvido pela pedagoga Maria Cristina Martins<sup>12</sup>. O primeiro produto audiovisual com AD comercializado no mercado brasileiro foi o DVD *Irmãos de Fé*, lançado em 2005, seguido de *Ensaio sobre a cegueira*, em 2008 (FRANCO; SILVA, 2010, p. 27). Já o primeiro filme a ser exibido no cinema com AD foi *O Signo da Cidade*, em 2007. Outros filmes lançados e comercializados em DVD já com AD foram *Chico Xavier*, de Daniel Filho, *Nosso Lar*, de Wagner de Assis, ambos de 2010, *O Palhaço*, de Selton Mello, e *Onde Está a Felicidade*, de Carlos Alberto Riccelli, estes últimos de 2011 (ADERALDO; NUNES, 2016, p. 41-42).

O Assim Vivemos tem como objetivo principal a quebra de preconceitos, destacando o protagonismo das pessoas com deficiência através das obras filmicas. Segundo Lara Pozzobon, “o cinema, assim como outras artes, tem a capacidade de conscientizar de outra forma. Não é um diálogo tão direto e pragmático, os filmes passam por uma parte afetiva da cognição dos espectadores”<sup>13</sup> (CORREIO BRAZILIENSE, 2017). Em 2017, o festival chegou à sua oitava edição e reuniu mais de 30 filmes de 20 países<sup>14</sup>, com programação ofertada nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal.

Três anos depois, em 2006, a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da América do Sul passou a incluir filmes com audiodescrição em sua programação, contribuindo para a difusão do recurso no Brasil.

Contudo, a AD brasileira se consolidou com a Portaria nº 188/2010 do Ministério das Comunicações, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A portaria prevê a oferta da AD na programação das emissoras que transmitem em sinal digital.

Outra iniciativa relevante para a consolidação da AD no Brasil é a mostra Cine às Escuras – Mostra Erótica de Cinema Acessível, produzido pela VouVer Acessibilidade em Recife-PE, no ano de 2016<sup>15</sup>. De acordo com a idealizadora da mostra, Andreza Nóbrega, especialista em Audiodescrição pela Universidade

---

<sup>12</sup> Os primeiros registros sobre a experiência em AD datam de 1999. Segundo Machado (2011), os filmes foram audiodescritos para o projeto Videonarrado, que, à época, era desenvolvido pela pedagoga Maria Cristina Martins, junto ao Centro Cultural Louis Braille, em Campinas (SP). Martins atuava como “narradora” em filmes e descrevia determinadas ações e emoções que não seriam percebidas pelo canal auditivo (MACHADO *apud* ADERALDO; NUNES, 2016, p. 40).

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/09/12/interna\\_diversao\\_arte,625083/assim-vivemos-ccbb-brasilia.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/09/12/interna_diversao_arte,625083/assim-vivemos-ccbb-brasilia.shtml)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.assimvivemos.com.br/2017/pt/apresentacao/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://vouveracessibilidade.com.br/programacao-cine-as-escuras-mostra-erotica-de-cinema-acessivel/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Federal de Juiz de Fora, “nesse evento os recursos de audiodescrição, Libras e legendagem permitem que pessoas com deficiência possam assistir aos filmes também, em situação de igualdade”<sup>16</sup> (BLOG DA FUNDAÇÃO, 2017). A mostra, que em 2017 realizou sua segunda edição, não tem caráter competitivo e oferece gratuitamente oficinas de audiodescrição, pela qual fui o responsável em 2016, e de legendagem, além dos curtas e longas-metragens exibidos no Cinema do Museu da Fundação Joaquim Nabuco. “Pessoas com deficiência têm poucas oportunidades de acesso à cultura. A mostra é provocadora por conseguir matar dois tabus numa tacada só: o preconceito e a sexualidade”, afirma o curador do Cinema do Museu, Luiz Joaquim (BLOG DA FUNDAÇÃO, 2017).

No Ceará, o Festival de Teatro Infantil do Ceará (TIC) implementou sua plataforma de acessibilidade em 2013, durante a terceira edição, com a oferta da audiodescrição e da tradução em LIBRAS, contemplando inicialmente o público infantil com deficiência visual e surdo com uma programação de arte para todas as infâncias. Sob o tema “Um mundo de possibilidades”, o festival promoveu cerca de 50 apresentações gratuitas de grupos/artistas nacionais e internacionais, entre elas oito sessões com tradução em LIBRAS e seis com audiodescrição e informações em braille<sup>17</sup>. Até 2017, já se somam cinco edições com programação acessível em que venho assessorando os responsáveis na realização das sessões para crianças com deficiência, produzindo as audiodescrições, contratando e gerindo o trabalho dos intérpretes de LIBRAS e mobilizando as instituições inclusivas de Fortaleza.

Outro importante passo na trajetória da propagação da AD no Brasil foi a Instrução Normativa nº 116 de dezembro de 2014, da Agência Nacional de Cinema – ANCINE, durante o governo da presidenta Dilma Vana Rousseff, que trata da inclusão obrigatória dos recursos de acessibilidade voltados para o público com deficiência visual e surdo, entre eles, a audiodescrição, nos projetos financiados com recursos públicos geridos por aquela instituição. Vale ressaltar que, no ano seguinte, o governo brasileiro lançou, por intermédio do Ministério da Cultura, em parceria com pesquisadores da área, o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis, com o propósito de orientar os profissionais do cinema e da tradução audiovisual e garantir

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5073:cine-as-escuras-mostra-acessivel-e-sem-tabus-acontece-no-cinema-do-museu&catid=99:noticias&Itemid=877](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5073:cine-as-escuras-mostra-acessivel-e-sem-tabus-acontece-no-cinema-do-museu&catid=99:noticias&Itemid=877)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://blogs.opovo.com.br/imaef/2013/10/01/tic-festival-de-teatro-infantil-do-ceara-apresenta-um-mundo-de-possibilidades-de-diversao-e-arte-em-familia/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

o acesso dos públicos com deficiência por meio da audiodescrição, da legendagem para surdos e ensurdecidos e da janela de LIBRAS.

Outras iniciativas pontuais têm acontecido em várias outras partes do país, disseminando o conhecimento sobre a AD e possibilitando que mais pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações imagéticas contidas nas mais variadas forma de veiculação.

No Ceará, o grupo LEAD vem empreendendo ações importantes desde o ano de 2008, quando realizou a primeira sessão de teatro acessível com AD em parceria com o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT), mantido pela Secretaria da Cultura e pela Secretaria da Educação do Estado. O curso funciona desde 1991 no anexo do Theatro José de Alencar, o maior e mais importante teatro cearense, e já contribuiu para a formação de milhares de profissionais das artes cênicas. O espetáculo *Astigmatismo*, trabalho de conclusão da turma do CPBT, turno tarde, foi o primeiro espetáculo a contemplar o público com deficiência com o recurso da AD.

Em 2009, o grupo realizou a primeira mostra de cinema acessível do Cine Ceará – Festival Ibero-Americano de Cinema do Ceará, com a exibição de curtas e longas-metragens das mostras competitivas com AD e legendagem para surdos e ensurdecidos. A mostra integrou o projeto DVD Acessível, realizado pelo grupo com o apoio financeiro do Banco do Nordeste do Brasil e do Banco Nacional de Desenvolvimento, com a produção de dois longas e quatro curtas-metragens com recursos de acessibilidade.

Já em 2010, o grupo realizou a primeira intervenção teatral com a mediação da AD para o público infantil, em parceria com o Grupo Bandeira das Artes, do qual eu faço parte, apresentando o espetáculo *A Vaca Lele*, projeto de José Alves Netto, texto de Ronaldo Ciambroni e direção de Ana Cristina Vianda, no Centro Cultural Banco do Nordeste em Fortaleza.

Após essa iniciativa, o Grupo Bandeira das Artes empreendeu a montagem de um novo espetáculo infantil intitulado *Miralu e a Luneta Encantada*, texto e direção de Fernando Lira, cuja AD permeou todo o processo criativo, a fim de que já fosse concebido com a perspectiva da acessibilidade para o público com deficiência visual. O espetáculo estreou em setembro de 2013 no Cineteatro do CUCA Barra, equipamento gerido pela Prefeitura de Fortaleza, e fez uma temporada no Teatro SESC Emiliano Queiroz no mês seguinte, com todas as sessões audiodescritas.

Apesar dessas e de outras iniciativas, observa-se ainda uma grande carência na oferta regular de ações acessíveis por meio da AD que reduzam essa lacuna histórica. Isso nos leva a crer que um dos caminhos viáveis para buscarmos subsidiar mais iniciativas inclusivas são as pesquisas.

Apresentaremos a seguir um apanhado das pesquisas sobre AD no mundo e no Brasil, focadas principalmente no desenvolvimento técnico e metodológico e aplicadas ao contexto da produção audiovisual.

### 2.1.3 A pesquisa em AD

As pesquisas sobre a AD de filmes que ganharam destaque na Europa foram realizadas pelo grupo TRACCE<sup>18</sup>, encabeçadas pelas pesquisadoras espanholas Jiménez-Hurtado (2007, 2010), Payá (2007, 2010) e Casado (2007), que compilaram um *corpus* de 210 filmes audiodescritos em quatro línguas de trabalho (alemão, francês, inglês e espanhol) e preconizaram os parâmetros de AD de filmes. De acordo com Jiménez-Hurtado (2007), há quatro tipos de eventos a serem audiodescritos: a troca de cena, o foco de atenção dos personagens, a comunicação não verbal e a troca de situação (BRAGA, 2011, p. 30).

Para Jiménez-Hurtado (2010):

[...] a audiodescrição é um tipo de informação na forma de tradução de imagens em palavras, assim como a legendagem para surdos é uma tradução da linguagem oral presente no texto audiovisual para a linguagem escrita, com certas restrições ou necessidade de adaptações que o tornam um tipo específico de texto (JIMÉNEZ-HURTADO, 2010, p. 14, tradução nossa)<sup>19</sup>.

[...] é a informação complementar sobre uma imagem visual que se fornece para uma pessoa cega ou com baixa visão para que possa perceber a mensagem textual da mesma maneira que as pessoas que a veem percebem (JIMÉNEZ-HURTADO, 2010, p. 16, tradução nossa)<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Grupo de Investigación TRACCE. Disponível em: <<http://tracce.es/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>19</sup> Original: “[...] la audiodescripción es un tipo de información en forma de traducción de imágenes a palabras; del mismo modo, la subtítulos para sordos es una traducción del lenguaje oral, presente en el texto audiovisual, a lenguaje escrito con determinado tipo de restricciones o adaptaciones que lo convierten en un tipo de texto específico”.

<sup>20</sup> Original: “[...] es la información complementaria a una imagen visual que se ofrece a las personas ciegas o de baja visión de modo que puedan percibir el mensaje textual de la misma forma que lo perciben las personas que ven”.

Uma das conclusões da pesquisadora foi a de que o roteiro de uma AD pressupõe uma visão mais subjetiva do que se quer traduzir, contrapondo os pressupostos das primeiras publicações sobre AD (SNYDER, 2008; BENECKE, 2004), as quais acreditavam ser possível uma descrição objetiva sem o envolvimento do audiodescritor. Mais adiante, vários outros autores contestaram esse pressuposto da objetividade na descrição da imagem, corroborando os resultados de Jiménez-Hurtado.

Outros pesquisadores se debruçaram sobre a tradução dos roteiros de audiodescrição, vislumbrando a economia de tempo e o aumento da oferta. López Vera (2006) realizou uma pesquisa exploratória a fim de investigar se havia diferença na duração da tarefa de elaborar um roteiro de AD em relação à de traduzir um roteiro já acabado. Embora o resultado não tenha apontado uma diferença significativa, o pesquisador ainda insistiu em acreditar que a tradução de roteiros seria mais viável do ponto de vista do tempo de execução em se tratando de ADs em língua inglesa, uma vez que os participantes da pesquisa eram tradutores, mas não audiodescritores (ARAÚJO, 2017, p. 85).

Jankowska (2015) realizou uma experiência semelhante, contudo, ambos os grupos eram formados por audiodescritores. Como resultado, o grupo responsável pela tarefa de elaboração do roteiro levou três vezes mais tempo que o outro grupo. Em seguida, a pesquisadora submeteu os roteiros à validação de crianças com deficiência visual, que indicaram a versão traduzida como a preferida. Como conclusão, a tradução de um roteiro de AD pode significar menos tempo de produção sem perda de qualidade (LÓPEZ VERA, 2017, p. 86).

Para Payá (2007), a audiodescrição consiste na tradução de imagens em palavras; a autora propõe que o audiodescritor não se limite a conhecer tão somente o sistema verbal, mas que procure se aprofundar no conhecimento acerca do sistema audiovisual e da linguagem das câmeras. Assim, podemos inferir que a elaboração do roteiro de AD precisa levar em conta o *modus operandi* de uma produção audiovisual.

A autora ainda indica que a composição fotográfica da imagem se realiza fundamentalmente no enquadre, que compreende tudo o que aparece no campo visual e as escalas de plano, bem como a posição da câmera, os movimentos e

angulação desta, a utilização de filtros ou lentes especiais<sup>21</sup> (PAYÁ, 2007, p. 84, tradução nossa).

Ainda segundo Payá (2007), há duas transformações intersemióticas: a primeira, que parte do texto escrito para o texto audiovisual ao se realizar o filme, e a segunda, partindo do texto audiovisual, as imagens, para o texto escrito, o roteiro de AD.

Ao estudar os roteiros de *Paixão de Cristo* (Mel Gibson, 2004), *Jesus Cristo Superstar* (Norman Jewinson, 1973), *Janela Indiscreta* (Alfred Hitchcock, 1954) e *Belle Époque* (Fernando Trueba, 1992), Payá (2007) apresenta três níveis de leitura de um filme:

[...] posto em cena, que diz respeito à atuação e ao desenho da produção, envolvendo cenário, iluminação, objetos cênicos, adereços, figurinos e maquiagem; posto em quadro, referente ao modo como se realizam imagens, plano a plano, encarado como a máxima expressão da linguagem da câmera; e posto em série, que se constitui no elemento central da narrativa (PAYÁ, 2007, p. 83-84, tradução nossa).<sup>22</sup>

E para que se possa contemplar esses elementos apontados por Payá nos três níveis de leitura de imagens dinâmicas, como é o caso de um filme ou de uma videoaula, a autora determina ser:

[...] imprescindível recorrer à teoria fílmica para buscar modelos e categorias, a fim de elaborar metodologias de análise capazes de entender o texto cinematográfico como um sistema de significação complexo, em que o espectador participa ativamente na construção do sentido da forma fílmica, composta a partir de uma junção de códigos e subcódigos de natureza multimodal: imagem, texto, som, movimento, ritmo etc. (PAYÁ, 2010, p. 111-112, tradução nossa).<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Original: “La composición fotográfica de la imagen se realiza fundamentalmente a través del encuadre, que comprende todo lo que aparece en el campo visual y las escalas de planos (primer plano, plano medio, plano general, etc.), pero también mediante la posición de la cámara, los movimientos y la angulación de ésta, así como la utilización de filtros o lentes especiales”.

<sup>22</sup> Original: “La noción de puesta en escena procede del teatro, aunque es compartida con otros espectáculos – ópera, musical; Apuesta en cuadro es la máxima expresión del lenguaje de la cámara. Es la planificación de la película, el modo en que se realizan las imágenes, plano a plano; El último nivel es la puesta en serie, de la que podemos decir que es el elemento central del relato cinematográfico”.

<sup>23</sup> Original: “imprescindible acudir a la teoría fílmica en busca de modelos y categorías con las que diseñar metodologías de análisis capaces de entender el texto cinematográfico como un sistema de significación complejo, donde el espectador tiene una parte activa en la construcción del sentido en la forma fílmica, compuesta a partir de una conjunción de códigos y subcódigos de naturaleza multimodal: imagen, texto, sonido, movimiento, ritmo, etc.”.

Payá (2007) ainda indica que o audiodescritor deve assumir os papéis de espectador, analista de filmes e transmissor das imagens.

Mas como definir o que descrever e quando descrever? Casado (2007) divide os elementos a serem descritos em visuais não verbais e visuais verbais. Os elementos visuais não verbais compreendem os personagens com seus figurinos, atributos físicos, expressões faciais, linguagem corporal, etnia e idade; a ambientação, dividida em elementos espaciais (localização espacial dos personagens) e elementos temporais (localização temporal dos personagens, momento, hora do dia, ano, mês etc.); e, por fim, as ações.

Em se tratando dos elementos visuais verbais, estes compreendem as didascálias<sup>24</sup>; os títulos, que podem ser de créditos para marcar o início e o final do filme; as legendas, usadas para incluir a banda sonora original ou algum fragmento sem uso da dublagem; e escritos diversos, que se subdividem em diegéticos, aqueles pertencentes à história narrada (nomes de restaurantes ou de ruas onde se desenvolve a ação, títulos de livros lidos por personagens, cartas ou mensagens), e não diegéticos, exteriores ao mundo narrado, mas que informam sobre este. Levando-se para o contexto de uma videoaula, legendas com o nome do professor, título da aula e informações verbais de reforço poderão caracterizar esses elementos apontados por Casado (2007).

As inserções de AD devem ser colocadas, sempre que possível, entre os diálogos, títulos e créditos iniciais, buscando-se, ao máximo, evitar sobrepô-las às músicas e aos efeitos sonoros significativos. No entanto, a sobreposição é admissível dependendo da relevância da informação. Dessa forma, pressuponho que o planejamento da AD juntamente com o da videoaula possa ajudar a equilibrar as falas do professor e os momentos de silêncio para a inserção das descrições.

Casado (2007) analisou a audiodescrição pelo viés da caracterização dos personagens, com base no *corpus* do filme *Tudo sobre minha mãe* (Pedro Almodóvar, 1999), utilizando-se do guia de audiodescrição elaborado pela ITC – Incorporated Television Company (2000) na condução do seu estudo. De acordo com o guia, todo filme deve conter a descrição dos personagens, dos ambientes e das ações. Em sua investigação, a pesquisadora aponta que tão importante quanto descrever atributos físicos (idade, etnia), vestuário, expressões faciais, linguagem

---

<sup>24</sup> Utilizadas no cinema mudo como forma de suporte ao diálogo ausente, para acrescentar informação complementar ao relato ou como forma de separação entre sequências.

corporal, bem como estados físicos e mentais dos personagens, é descrever também os objetos à sua volta, tais como espelhos, fotos, livretos, pois muitas vezes são capazes de defini-los, dada a forte relação que lhes é atribuída no roteiro do filme, possibilitando destacar o estilo de cada personagem.

Na pesquisa realizada por Seoane (2017) acerca do processo e do comportamento tradutório de audiodescritores, os resultados corroboraram os apontamentos da pesquisadora espanhola ao indicarem que o audiodescritor deve se utilizar de pesquisas sobre os elementos que compõem o filme (SEOANE, 2017, p. 219).

Retomando Casado (2007), a autora designa ainda decisões tradutórias ao audiodescritor que dizem respeito até mesmo ao estilo do diretor e às peculiaridades que compõem suas obras, ou seja, o profissional de audiodescrição precisa mergulhar na linguagem do cinema, a fim de distinguir os traços inerentes a cada obra e as características que definem cada diretor, para tornar tudo isso compreensível ao público com deficiência visual.

Mais uma vez, podemos considerar as intervenções de Seoane (2017), que se alinham às orientações de Casado acerca da necessidade de o audiodescritor se apropriar da linguagem e das características inerentes às criaturas (obras) e aos seus criadores (diretores):

[...] defendo a utilização, nas descrições, de vocabulário específico presente nas falas dos personagens. No caso do filme em questão [Corisco e Dadá, 1996], a AD contou com palavras como *embornal*, bolsa onde eram levados os mantimentos dos cangaceiros, *bando* e *volante*, como eram chamados, respectivamente, os grupos de cangaceiros e de policiais que perseguiram esses cangaceiros (SEOANE, 2017, p. 49-50).

Destarte, Casado (2007) orienta que o audiodescritor tem como função repassar aquilo que o diretor desejou transmitir com as imagens. Ela exemplifica o que acontece nos filmes de Almodóvar, em que se observa que grande parte da personalidade de seus personagens está embutida nos detalhes, o que representa um desafio maior para a AD, pois analisar “o quê” e “como” audiodescrever será fundamental para que se garanta a qualidade do trabalho.

Em seu estudo sobre o filme de Almodóvar, Casado (2007) analisa a apresentação e caracterização de mais de onze personagens e conclui que grande parte desses elementos é transmitida por meio do canal acústico, codificado

linguisticamente (o que dizem e como dizem) e paralinguisticamente (entonação, ritmo, tom e timbre de voz).

Contudo, alerta Casado, “talvez não tão explícito, mas igualmente significativo é o que é transmitido pelo canal visual<sup>25</sup>” (CASADO, 2007, p. 148, tradução nossa).

Atualmente, as pesquisas de Braga (2011), Seoane (2012) e Leão (2012) no Brasil, por exemplo, já comprovaram que a AD melhora a compreensão que o espectador com deficiência visual tem das informações visuais contidas nos produtos audiovisuais.

Jiménez-Hurtado et ali (2010), que trata dos fundamentos teóricos para se analisar a audiodescrição, contempla os estudos sobre narratologia e linguagem da câmera. Os autores realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o roteiro de AD como um gênero textual que surge e que precisa ter definidas suas funções sociais e comunicativas.

Todos esses estudos originados na Espanha foram muito importantes na fundamentação teórica desta pesquisa, ao contemplarem os elementos característicos de uma produção audiovisual e as orientações acerca da AD para este tipo de produção.

No Brasil, a partir do ano de 2007, alguns pesquisadores iniciaram investigações sobre a AD em universidades de estados da Região Nordeste, como foi o caso das professoras Eliana Franco e Manoela Silva da UFBA. Os resultados de Franco (2007) e Silva (2009) corroboraram a perspectiva de que a AD favorece consideravelmente a compreensão das pessoas com deficiência visual. Ao analisar a recepção do curta-metragem *Pênalti*, de Adler Kibe Paz, Franco (2007) apontou que o grupo de espectadores com deficiência visual que assistiu ao filme com AD compreendeu-o melhor do que o outro, que o assistiu sem o recurso, conforme dados coletados no questionário aplicado após as sessões.

Já Silva (2009) trabalhou com desenhos animados da turma da Mônica, exibidos para crianças com deficiência visual. Como resultado, a pesquisa revelou parâmetros que deveriam ser adotados na elaboração de roteiros de AD de produções audiovisuais infantis, conforme os relatos das crianças participantes. A AD não somente facilitou a compreensão dos desenhos, mas revelou ainda que as

---

<sup>25</sup> Original: “No tan explícito quizás, pero igualmente significativo, es lo que se transmite por el canal visual”.

locuções preferidas pelas crianças foram aquelas que apresentaram maior caráter interpretativo das imagens a partir da utilização de inflexões vocais mais acentuadas.

Na pesquisa realizada por Mayer (2016), cujo objetivo foi investigar como as pessoas com deficiência visual total congênita se relacionavam com as cores e como os audiodescriptores percebiam essa relação, a autora defende que o audiodescriptor não é o “olho” do público que atende e que, portanto, “a audiodescrição não é o desvelar de um mundo de imagens oculares para a pessoa com deficiência visual” (MAYER, 2016, p. 163).

Ademais, seria necessária uma pesquisa específica acerca do tipo de formulação de imagens por pessoas com deficiência visual, dada a diversidade verificada na comunidade de pessoas com deficiência visual, em que se encontram pessoas que nasceram cegas e, portanto, que nunca acessaram imagem alguma, pessoas que perderam totalmente a visão na infância, outras que a perderam na fase adulta, pessoas que possuem diferentes graus de acuidade visual, campo visual e potencial visual<sup>26</sup>, reconhecidas como pessoas com baixa visão, e pessoas surdo-cegas.

Assim, todo esse universo de pessoas agrupadas pela deficiência visual, mas com percepções de mundo completamente diferentes, hipoteticamente, devem formular imagens completamente distintas a partir de uma mesma descrição, considerando a visão interior<sup>27</sup> intrínseca a cada indivíduo.

No Ceará, o Grupo LEAD da UECE vem desenvolvendo pesquisas em AD desde o ano de 2008, entre as quais podemos citar algumas dissertações (BRAGA, 2011; SEOANE, 2012; LEÃO, 2012; SALES, 2012; SILVA, 2012; BENVENUTO, 2013) e uma tese concluídas (SEOANE, 2017), que tinham como objeto de estudo a acessibilidade nas produções audiovisuais.

---

<sup>26</sup> A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão. O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados. A funcionalidade ou eficiência da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais (CAMPOS; SÁ; SILVA, 2007, p. 17).

<sup>27</sup> A visão interior diz de como somos capazes de construir paisagens mentais onde projetamos e manipulamos o que quer que pensemos. Assim, no que diz respeito a cegos congênitos, esta metódica construção de um cenário mental sobre elementos visuais oculares se dá, defendendo, a partir de nossa capacidade para visão interior (MAYER, 2016, p. 96).

Braga (2011) realizou uma pesquisa exploratória a partir da AD do filme *O Grão*, do cineasta cearense Petrus Cariry, filme classificado na categoria de cinema de arte ou cinema de autor, pois não se submete à narrativa linear e aborda a linguagem da câmera como elemento orientador para a elaboração do roteiro. Além disso, o trabalho apresenta a recepção da AD do filme por pessoas com deficiência visual, evidenciando a eficácia do recurso na apreciação desse tipo de filme por pessoas com deficiência visual e confirmando que não há diferença na recepção entre aqueles com deficiência visual total e congênita e os que têm baixa visão. Com base nesse estudo, acreditamos ser possível aplicar a AD ao produto videoaula no contexto da EaD sem distinção do público não vidente.

Em sua pesquisa, Seoane (2012) investigou como a técnica de rastreamento ocular (*eye tracking*) poderia ajudar na análise dos elementos a serem priorizados na descrição de uma imagem ou de uma sequência de imagens, como é o caso de um filme, e, conseqüentemente, auxiliar o profissional de AD na tomada de decisões durante a análise das imagens e elaboração do roteiro.

Após analisar os pontos mais frequentes de fixação do olhar na tela dos 06 participantes videntes enquanto assistiam ao filme que compunha o *corpus* da pesquisa, o curta-metragem *Águas de Romanza*, de Glaucia Soares e Patricia Baia (2002), e compará-los com as descrições contidas no roteiro de AD, a pesquisadora observou que os elementos localizados no centro da imagem deveriam ser priorizados, pois se trata do local com maior concentração de fixações estimuladas pelo filme. Assim, a metodologia de sua pesquisa poderá auxiliar na revisão de roteiros antes da gravação e, conseqüentemente, sua melhoria, bem como no treinamento de profissionais de audiodescrição iniciantes.

Leão (2012), por sua vez, investigou como os parâmetros da AD de filmes se aplicavam ao teatro com foco no público infantil e percebeu a necessidade de inclusão de novos parâmetros, como foi o caso da descrição da iluminação cênica. Além disso, a pesquisadora testou a eficiência da AD com crianças, chegando à conclusão de que estas são bastante receptivas ao uso de novas tecnologias e que as escolhas lexicais deveriam se adequar ao seu universo mais lúdico.

Já as pesquisas de Sales (2012) e Silva (2012) se dedicaram ao estudo da descrição dos personagens no filme *Bezerra de Menezes*, dos cineastas cearenses Glauber Filho e Joe Pimentel. Sales (2012) investigou a referenciação do

personagem principal da trama na AD, enquanto Silva (2012) evidenciou a relevância do estudo da descrição dos personagens.

Em Benvenuto (2013), a partir da realização do curta-metragem *Branco Elefantes*, cujo roteiro foi uma adaptação do conto *Hills like white elephants*, de Ernest Hemingway, foram verificados alguns aspectos relevantes no trabalho de AD de filmes. O processo de AD aconteceu concomitante ao processo de realização do filme, o que trouxe maior conforto durante o processo de edição da AD, segundo a autora. Além disso, a pesquisa trouxe uma nova perspectiva para o trabalho de AD, quando apontou ser viável a participação do audiodescritor no processo de realização fílmica, possibilitando uma AD mais próxima da obra cinematográfica.

Já em seu estudo de tese, Seoane (2017), utilizando o programa de rastreamento ocular, investigou o comportamento tradutório de 08 audiodescritores, divididos em 02 grupos, sendo 04 profissionais e 04 novatos, a fim de entender melhor como se dá o processo de elaboração do roteiro de filmes. Cada participante da pesquisa elaborou um roteiro de AD para um filme curta-metragem. A pesquisadora observou as diferentes estratégias e ferramentas de pesquisa, a metodologia de trabalho e as soluções buscadas por cada um deles, além de monitorar seus olhares na tela durante o experimento por meio do programa rastreador. Os resultados da pesquisa apontaram melhor desempenho do grupo de profissionais no que diz respeito ao produto final, ou seja, no número de descrições, escolhas lexicais mais qualificadas e elementos fílmicos contemplados pelos roteiros. Seoane (2017) ainda chama a atenção para o trabalho de pesquisa que o audiodescritor deve realizar enquanto elabora o roteiro e sugere que o mesmo organize um esquema contendo os elementos que compõem o filme (sinopse, críticas, informações sobre diretor e atores, dicionários, imagens), a fim de ajudá-lo durante o processo tradutório.

Outra tese relevante no campo de AD aplicada às produções audiovisuais, mas que não faz parte das pesquisas realizadas pelo grupo LEAD, foi a da professora Renata Mascarenhas, concluída na UFBA. Mascarenhas (2012) realizou um estudo acerca da elaboração do roteiro da AD da minissérie *Luna Caliente*. A professora era colaboradora do Grupo TRAMAD da Bahia à época e comparou as estratégias tradutórias desenvolvidas pelo grupo para o roteiro de AD da minissérie com aquelas que ela elaborou levando em consideração os aspectos da narratologia audiovisual. Como resultado, o roteiro elaborado pela pesquisadora

apresentou um caráter mais sistemático na distribuição dos planos e movimentos de câmera, no ritmo, na fotografia, entre outros aspectos que compunham a estrutura narratológica envolvendo o mistério e suspense que se verifica no gênero policial.

A pesquisa de Mascarenhas (2012) apresenta uma perspectiva que dialoga com este trabalho, quando considera os aspectos da narrativa audiovisual e os elementos que compõem a linguagem da câmera. Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) chamam atenção para a necessidade de se conhecer e utilizar os recursos da narrativa visual e diferentes planos de câmera, a fim de pluralizar os apelos e as abordagens durante a videoaula.

## 2.2 VIDEOAULA ACESSÍVEL COM AD: DELINEANDO UMA PROPOSTA

Durante a disciplina de Tradução Intersemiótica do Curso de Letras da UECE, nos semestres 2014.2 e 2015.1, realizamos uma experiência envolvendo 20 professores em formação em cada turma, aproximadamente. Essa experiência foi importante como atividade preliminar de investigação sobre o processo de produção de videoaulas com AD utilizado nesta pesquisa, a fim de compreender e delinear cada uma das suas etapas.

Assim, considerando o argumento apresentado anteriormente, de que o material didático utilizado em EaD é um elemento mediador da relação ensino-aprendizagem, podemos concluir que a videoaula cumpre a função de expressar a compreensão de que as pessoas aprendem de diversas maneiras (PIMENTEL, 2006), as quais abrangem a multiplicidade de imagens (fotos, desenhos, animações, mapas, vídeos), em arranjos intermediários que concorram uma leitura atrativa e estimuladora da produção de saberes.

Como visto nas seções anteriores, a AD pode ser compreendida como uma modalidade de tradução audiovisual envolvendo dois meios semióticos diferentes (o visual e o verbal), um recurso de tecnologia assistiva ou ainda uma atividade de mediação linguística. Essas múltiplas definições conferem à AD um caráter multidisciplinar, transversal e, portanto, aplicável de forma multimídia. Nesse sentido, a constituição da videoaula acessível por meio da AD orienta-se pela perspectiva de ampliação de sua capacidade mediadora, incorporando, também, possíveis espectadores com deficiência visual em situações de ensino-aprendizagem.

Considerando a perspectiva de acionar a AD como mobilizadora dessa palavra que procura traduzir as informações visuais, desenvolvemos uma metodologia empiricamente assentada em três fases: pré-produção, produção e pós-produção. A pré-produção consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo a ser produzido. Essa fase abrange todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem e finalização do arquivo de vídeo. Já na fase de produção, são feitas as filmagens das cenas que compõem o vídeo. Essa fase é composta pela gravação da videoaula com o acompanhamento da equipe que auxilia o professor na utilização dos recursos disponíveis no estúdio. Por fim, na fase de pós-produção, é executada a edição e, *a posteriori*, a validação, que tem o objetivo de controle de qualidade, observando a coerência do conteúdo e a adequação de linguagem. Também ocorre a criação de grafismos com a inserção de imagens, gerador de caracteres, músicas e animações. Como forma de abordar tais fases, recuperaremos na próxima seção o itinerário didático construído do contexto de experimentação realizado na disciplina de Tradução Intersemiótica do Curso de Letras, a qual já foi referida.

### 2.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AD

A experiência realizada com os professores em formação do curso de Letras da UECE nos semestres 2014.2 e 2015.1, conforme foi mencionado anteriormente, serviu de base empírica para o desenvolvimento desta pesquisa.

Optamos por esse tipo de intervenção uma vez que, já no planejamento da disciplina de Tradução Intersemiótica do referido curso, conforme ementa, propusemo-nos a elaborar uma metodologia para a produção de videoaulas acessíveis com a participação desses professores em formação, possibilitando-lhes desenvolver todas as etapas da produção que pudesse ser acessibilizada pela audiodescrição, vislumbrando-se um simulacro diante do que os textos introdutórios utilizados na disciplina preconizavam a respeito desse recurso audiovisual pedagógico em plataformas de Ensino a Distância (EaD). Com isso, pretendeu-se oferecer, como trabalho final a cada semestre, uma sistematização da produção de videoaulas acessíveis para atender às necessidades de supostos estudantes com deficiência visual nos cursos de EaD das instituições de Ensino Superior brasileiras.

Dessa forma, a metodologia compreendeu a análise e discussão em grupo dos textos introdutórios à produção de videoaulas e à audiodescrição, apresentados pelos estudantes na forma de seminário e, posteriormente, resenhados e entregues como atividade integrante à avaliação individual com atribuição de nota. Além do caráter avaliativo sobre o aproveitamento da leitura dos textos, as resenhas contribuíram para constatarmos a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação para estabelecer novas relações de sociabilidade no campo educacional a que nos referimos na introdução. Apresentaremos a seguir o trecho da resenha de um dos estudantes da turma 2014.2, que corrobora essa afirmação:

[...] é muito importante que os professores se familiarizem com esses recursos tecnológicos para que se possa empregá-los no seu espaço de atuação como elemento pedagógico e subsidiário ao ensino-aprendizagem dos discentes.

Outro estudante destaca, em sua resenha, a importância da pesquisa e do trabalho conjunto entre professor e instituição de ensino no uso de tecnologias de aprendizagem, conforme trecho que segue:

[...] as possibilidades de uso das tecnologias existentes atualmente são inúmeras e precisam ser estudadas para uma melhor interação com o processo de ensino e aprendizagem atual, mas isso requer que a escola e os educadores trabalhem de maneira integrada e criativa.

Em seguida, partiram para a produção das videoaulas, cuja escolha dos temas foi facultada a cada equipe; na sequência, dedicaram-se à elaboração e revisão dos roteiros de audiodescrição das videoaulas; por fim, houve a gravação e edição do áudio da locução das audiodescrições, uma vez que não foi possível contar com a participação de pessoas com deficiência visual para inclusão da etapa de validação do produto final, em virtude dos limites temporais da disciplina.

### **2.3.1 Elaboração e revisão dos roteiros das videoaulas**

A elaboração dos roteiros das videoaulas compreendeu a delimitação dos tópicos a serem abordados nas aulas, do tempo dedicado ao texto verbal oral, ou seja, a fala do professor, e ao texto visual verbal e não verbal, que dizem respeito às informações presentes nas imagens, tais como características físicas do professor,

seu vestuário, a ambientação da aula, legendas, créditos etc. Nessa etapa, foi planejada ainda a divisão dos blocos de gravação e a revisão do roteiro e realizado o ensaio para a gravação. Em seguida, partiríamos para a etapa de gravação, de acordo com o que fora definido no roteiro: quem iria operar a câmera, quem iria dirigir, quem seria o professor e qual roupa deveria usar, qual a locação para a filmagem, que objetos iriam compor o cenário, qual o tipo de enquadramento e a sequência de planos. Contudo, percebemos que seria necessário orientar o integrante da equipe que assumiria o papel de professor da videoaula, a fim de garantir que o roteiro planejado fosse seguido durante a execução da filmagem.

Dessa forma, o professor escolhido em cada equipe foi orientado a se apresentar, apresentar a disciplina e/ou o curso e, por fim, a instituição de ensino, no início da videoaula. A seguir, apresentamos um trecho do roteiro de uma das videoaulas produzidas:

### Quadro 2 – Trecho do roteiro da videoaula Língua Portuguesa <sup>28</sup>

(continua)

DURAÇÃO	VÍDEO	ÁUDIO	TOMADAS
00:00:17	Abertura com imagens relacionadas à Língua Portuguesa.	Vinheta de abertura.	
00:00:11	Professor se apresenta em frente a um quadro branco com o brasão da UECE, filmado em plano americano.	Olá. Sou professor de Língua Portuguesa, David Brito. A aula hoje é sobre a classificação dos artigos em definido e indefinido.  SOBE SOM.	C-1 TK 5

<sup>28</sup> PRODUTORA: EQUIPE 2 – PORTUGUÊS ACESSÍVEL; CLIENTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE, TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA; PRODUTO: VIDEOAULA ACESSÍVEL; DURAÇÃO: 00:02:05; TÍTULO: CLASSIFICAÇÃO DE ARTIGO EM DEFINIDO E INDEFINIDO; PROFESSOR: DAVID BRITO; PRODUÇÃO: TAMARA COSTA; DIREÇÃO: MARCOS ANTONIO; EDIÇÃO E PROGRAMAÇÃO: DAVI MARREIRO; DATA: 18/03/15

(conclusão)

00:00:29	Será exibida imagem em tela cheia com os exemplos.	<p>Vejamos as duas frases “O violino está desafinado há muito tempo”, e, depois diz, “tem um violino muito desafinado”. Em qual das frases podemos identificar diretamente o violino que está desafinado?</p> <p>SOBE SOM.</p>	C-2 TK 2
----------	--	--	-------------

Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

Cada professor responsável pela apresentação recebeu ainda a orientação para falar de forma inteligível, mantendo o mesmo ritmo do início ao fim e observando as pausas planejadas no roteiro, que seriam dedicadas à inserção da AD mais adiante. Feito isso, seguimos então para as gravações.

### 2.3.2 Gravação das videoaulas

As gravações das videoaulas aconteceram na própria sala de aula durante o semestre 2014.2 e no Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV), do Centro de Humanidades da UECE durante o semestre 2015.1, utilizando o mobiliário disponível, objetos cênicos providenciados pelos próprios estudantes e uma câmera de vídeo semiprofissional do LATAV. Os estudantes dividiram as tarefas entre si e realizaram as gravações de acordo com o roteiro proposto na própria sala de aula. Durante o processo de gravação, foram necessárias algumas modificações no plano inicial, devido à falta de experiência e de conhecimento da linguagem audiovisual.

Como exemplo, podemos citar o que ocorreu com a equipe da videoaula *Língua Portuguesa*, que teve problemas no momento da edição. No roteiro estava prevista a exibição apenas dos exemplos dados pelo professor, conforme o Quadro 3:

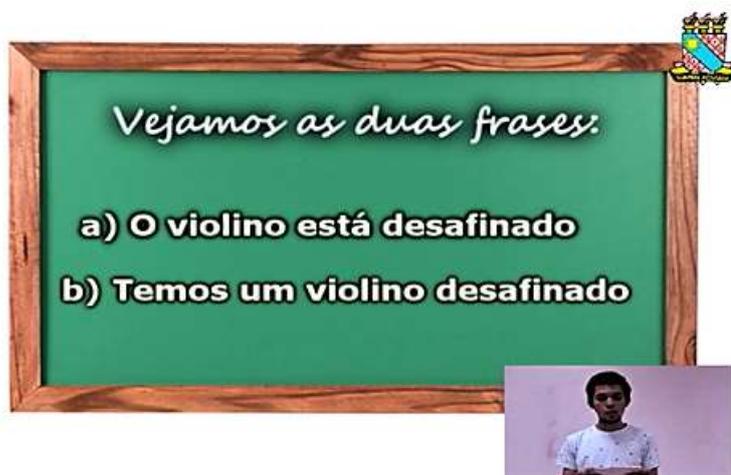
### Quadro 11 – Trecho do roteiro da videoaula Língua Portuguesa

00:00:11	Professor se apresenta em frente a um quadro branco com o brasão da UECE, filmado em plano americano.	Olá. Sou professor de Língua Portuguesa, David Brito. A aula hoje é sobre a classificação dos artigos em definido e indefinido.  SOBE SOM.	C-1 TK 5
00:00:29	<b>Será exibida imagem em tela cheia com os exemplos.</b>	Vejam as duas frases “O violino está desafinado há muito tempo”, e, depois diz, “tem um violino muito desafinado”. Em qual das frases podemos identificar diretamente o violino que está desafinado?  SOBE SOM.	C-2 TK 2

Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

Contudo, além dos exemplos dos Quadros 2 e 3, a videoaula foi finalizada com a inserção de uma janela em que se vê o professor fazendo a leitura do roteiro, conforme veremos na Figura 2. É provável que a equipe houvesse planejado outra proposta estética para essa cena, porém, a falta de experiência com edição de vídeos prejudicou a empreitada.

Figura 2 – Fotograma da videoaula Língua Portuguesa



Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

É claro que isso não prejudicou substancialmente a videoaula no que diz respeito ao conteúdo, mas a AD ficou prejudicada, pois a descrição da janela em que se vê o professor não foi contemplada no roteiro.

Apesar das limitações técnicas, uma vez que a sala não possuía isolamento acústico adequado e que a câmera de filmagem não era profissional, ao final, todos conseguiram produzir seu material para ser trabalhado na etapa seguinte, que compreendeu a edição de áudio e vídeo.

### **2.3.3 Elaboração e revisão dos roteiros de audiodescrição**

Para a elaboração dos roteiros de AD das videoaulas finalizadas, utilizou-se o programa *Subtitle Workshop*, software livre de legendagem desenvolvido pela URUsoft, mas que possibilita a construção das descrições de forma simultânea à marcação do tempo de cada uma delas no filme.

Após análise das imagens e dos espaços para as inserções, os estudantes definiram a priorização do que seria descrito, para então elaborarem o roteiro. Ao finalizarem o roteiro no SW, salvaram o arquivo de texto gerado pelo SW no programa *Bloco de Notas*.

O próximo passo indicado seria a “avaliação de um consultor com deficiência visual devidamente capacitado para indicar a clareza das informações contidas nas descrições” (BRAGA, 2011, p. 61). Contudo, não conseguimos arregimentar a participação de um consultor dentro do cronograma de execução da disciplina. Então, na etapa seguinte, os estudantes organizaram o roteiro em uma tabela no editor de textos *Word*, contendo número sequencial das descrições e tempo inicial e final, conhecidos tecnicamente como TCR, que se refere ao intervalo de tempo onde serão inseridas as linhas de texto da AD, o texto contendo as descrições, conforme sugere Braga (2011).

**Quadro 1 – Trecho do roteiro de AD da videoaula Língua Portuguesa**

SEQUÊNCIA	TEMPO		AUDIODESCRIÇÃO
	INICIAL	FINAL	
1	00:00:03,767	00:00:06,580	Brasão da Universidade Estadual do Ceará.
2	00:00:07,136	00:00:09,681	Videoaula Língua Portuguesa: Classificação do Artigo.
3	00:00:10,657	00:00:17,657	O professor é jovem, usa barba e está vestindo camiseta azul-clara. Atrás dele, há um quadro branco e o brasão da UECE à direita.

Fonte: Alves, Araújo e Braga (2018, no prelo).

No Quadro 2, vemos um trecho da AD da videoaula *Língua Portuguesa* elaborado com auxílio da ferramenta Tabela do *Word*. Note-se que as descrições dão conta tanto das informações contidas na vinheta de apresentação da disciplina quanto das características físicas do professor e do ambiente em que se encontra.

Por fim, os integrantes das equipes partiram para a escolha daqueles que iriam fazer a locução da audiodescrição e realizaram o trabalho de captação de áudio na própria sala de aula. Logo após a gravação do áudio, os estudantes fizeram uma revisão para conferir se o áudio estava inteligível e poderia atender tanto às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

### 2.3.4 Gravação e edição do áudio da locução das ADs

Nesta etapa, cada equipe elegeu seu locutor. A finalização do processo se deu com a captação do áudio da locução por meio de um microfone e de um *software* específico chamado *Adobe Soundbooth*, no qual também foi feita a edição do referido arquivo de áudio. Em seguida, esse arquivo foi editado e mixado à videoaula por meio do *software Adobe Première*.

### 2.3.5 Validação

Como já informado em outra seção, não foi possível contar com a consultoria de pessoas com deficiência durante o processo de elaboração e

produção das videoaulas. Somado a isso, as sessões das videoaulas acessíveis no final do semestre também não contaram com a audiência de pessoas com deficiência, a fim de que pudéssemos colher informações acerca da apreciação das mesmas, uma vez que as exibições foram feitas dentro do cronograma da disciplina, em um dia de semana à noite.

Por isso, a validação das videoaulas ficou a critério exclusivamente dos integrantes de cada equipe e, portanto, o resultado final não passou pelo crivo do público-alvo. Mas se trata de uma etapa muito importante, pois irá favorecer a correção de eventuais falhas antes de serem finalmente publicadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, minimizando-se o risco de algum prejuízo pedagógico ao aluno com deficiência visual.

## 2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A Educação a Distância (EaD), que nas últimas décadas passou a fazer parte mais fortemente das atenções pedagógicas no Ensino Superior, influenciando o ambiente educativo e a sociedade, apresenta-se como uma modalidade de ensino que poderá favorecer sobremaneira o processo de inclusão e de acessibilidade educacional das pessoas com deficiência nas universidades, mais especificamente, no contexto desta pesquisa, das pessoas com deficiência visual, uma vez que, segundo Moore e Kearsley (1996), pode ser entendida como:

O princípio da educação a distância é bastante simples: professores e alunos estão em diferentes lugares durante o período de ensino e aprendizagem. Por estarem em locais diferentes, eles dependem de alguma forma de tecnologia da comunicação para interagirem entre si. Para usar essas tecnologias com sucesso, os professores devem conhecer as diferentes técnicas, formas e meios de utilização das mesmas<sup>29</sup> (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 1, tradução nossa).

Segundo Vidal e Maia (2015), o ato pedagógico no contexto da EaD não tem mais o professor como elemento central, desconsiderando o pressuposto de que a aprendizagem só se confirma com o aluno presencialmente numa sala de

---

<sup>29</sup> Original: "The basic idea of distance education is simple enough: Teachers and students are in different places for all or most of the time that they teach and learn. Because they are in different places, in order to interact with each other they are dependent on some form of communications technology. To use these technologies successfully teachers must know the different design and messaging techniques that are special to those technologies".

aula. As tecnologias da comunicação ressaltadas em Moore e Kearsley (1996) (material audiovisual gravado, material em áudio e/ou vídeo interativo, tecnologias da internet<sup>30</sup>), por exemplo, possibilitam que alunos e professores não precisem mais estar presencialmente no mesmo local, ao mesmo tempo, para que a aprendizagem se realize, utilizando novas metodologias que garantam minimamente a mesma qualidade do ensino presencial. Pimentel (2000) aponta que “um dos grandes desafios para a EaD é justamente transformar esse aparente distanciamento numa relação de proximidade a partir dos meios técnicos disponíveis e do acompanhamento dado ao aluno” (PIMENTEL, 2000, p. 16). Esse desafio se torna ainda maior quando consideramos a dimensão das barreiras comunicacionais que enfrentam as pessoas com deficiência visual.

Assim, considerando o difícil contexto em que vivem essas pessoas, diante das várias barreiras impostas pela sociedade para sua participação e convivência social em condições de igualdade com as demais, esses novos meios e técnicas supracitados reduzem as barreiras impostas a elas, como é o caso, por exemplo, da barreira comunicacional verificada na exposição do conteúdo de uma determinada disciplina em uma sala de aula presencial, que pode ser superada com a oferta do mesmo conteúdo num formato digital compatível com recursos de tecnologia assistiva<sup>31</sup>, tais como *softwares* para a leitura de tela, que convertem informações textuais exibidas na tela do computador em informações sonoras e as transmitem por meio de um sintetizador de voz, como, por exemplo, o NVDA<sup>32</sup>, possibilitando assim o acesso do aluno que não enxerga.

Isso diz respeito a um dos objetivos da EaD, cujo processo de ensino e aprendizagem se propõe buscar “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo

---

<sup>30</sup> Original: “[...] the main technologies: [...] recorded audio and video, interactive audio and video, and internet technologies” (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 72).

<sup>31</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

<sup>32</sup> Permite que usuários cegos ou com deficiência visual possam acessar e interagir com o sistema operacional Windows e vários outros aplicativos, incluindo: navegar na internet com o *Mozilla Firefox*; funciona com *e-mail* usando-se *Mozilla Thunderbird*; suporte para *Microsoft Internet Explorer*, básico para *Microsoft Outlook Express / Windows Mail* Suporte; suporte básico para *Microsoft Word* e *Excel*; entre outros. Disponível em: <<http://acessibilidadelegal.com/33-manual-nvda.php#p1>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

o sistema” (RIANO, 1997, p. 21 *apud* VIDAL; MAIA, 2015, p. 10). Aretio (1994) corrobora Riano (1997) quando afirma que “no ensino a distância, a aprendizagem está baseada no estudo independente por parte do aluno, nos materiais especificamente elaborados para eles” (ARETIO, 1994, p. 42). Dessa forma, para que se possa garantir a autonomia do aluno com deficiência visual, é preciso incluir suas necessidades educacionais em cada planejamento pedagógico, pois “não se pode pensar primeiramente nas tecnologias em detrimento dos conteúdos, dos objetivos e dos sujeitos a serem atendidos” (PIMENTEL, 2000, p. 19). Atender os sujeitos em suas necessidades educacionais é primordial.

Contudo, “as mudanças no sistema educacional só vão ocorrer se primeiro o professor mudar” (PIMENTEL, 2006, p. 13). O processo comunicacional na relação “docente & discente” precisa ser constantemente tensionado, a fim de se promover a evolução desse processo, estimulando o ser docente a perceber as necessidades de ampliar suas ferramentas pedagógicas para dar conta da diversidade do ser discente. Pimentel (2000) atribui ao docente a responsabilidade de “suscitar a aprendizagem por intermédio do planejamento e dos recursos didáticos que utilizará para promover o processo de ensino-aprendizagem” (PIMENTEL, 2000, p. 17). Para tanto, o docente precisará estar atualizado e utilizar todo o potencial dos recursos didáticos disponíveis na EaD para atender às necessidades educacionais de seu tempo. E conforme nos alerta Pimentel (2006), “cursos de formação de docentes precisam ter como base teorias pedagógicas centradas em princípios compatíveis com o momento histórico” (PIMENTEL, 2006, p. 13).

Assim, é preciso considerar também o ingresso cada vez maior de estudantes com deficiência no Ensino Superior que se verifica atualmente. Essa evolução se confirma nos dados do INEP para o último quadriênio (2010-2014)<sup>33</sup> e corrobora a proposta de formação docente e aprimoramento da sua prática para atender às novas demandas educacionais da sociedade contemporânea. Outro dado importante revelado pelo INEP e que também fortalece essa discussão é o crescimento no número de matrículas na modalidade de Educação a Distância compreendido no período de 2006 a 2016, que está próximo de atingir a marca de

---

<sup>33</sup> O INEP registrou um aumento de quase 50% entre os anos de 2010 e 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 25.08.2016.

1,5 milhão no Ensino Superior, representando um percentual de 18,6%<sup>34</sup> do número de matrículas em cursos de graduação.

Dessa forma, considerando que a modalidade de EaD ganha cada vez mais espaço no Ensino Superior, é possível vislumbrarmos que as novas tecnologias poderão favorecer melhores condições para o acesso do aluno com deficiência visual no Ensino Superior se contarem com o apoio da AD, que vem ocupando seu espaço no campo educacional, como dito anteriormente, tornando acessíveis as ferramentas pedagógicas contemporâneas.

Todavia, não cabe somente ao professor essa tarefa de atender os diferentes perfis do público discente. Recobrando o estudo de Pimentel (2006), essa responsabilidade precisa ser compartilhada com as instituições de Ensino Superior e os diversos profissionais que as compõem, pois:

[...] cabe às universidades pensarem e determinarem quais os pressupostos teóricos e metodológicos que devem levar em conta para sua oferta. Essa discussão não pode prescindir dos educadores, comunicadores, programadores, administradores, enfim, de todo um espectro de especialistas para se compor um curso adequado e de qualidade (PIMENTEL, 2006, p. 52-53).

Nessa perspectiva de equipe multifacetada, Vidal e Maia (2015) chamam atenção que se trata de uma missão de todos na instituição garantir a “formação de cidadãos ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos sociais” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 10). Esses cidadãos serão capazes de gerenciar cada vez mais o seu próprio itinerário formativo, terão mais consciência crítica sobre o processo pedagógico e exigirão mais dos docentes em suas relações de aprendizagem. Por isso, considerando que as pessoas com deficiência visual são capazes de atingir esses níveis de participação e criticidade nos processos sociais e, portanto, educacionais, a formação docente que proponho visa dialogar com essa nova era pedagógica e seus diversos atores.

Mas como a modalidade de EaD gerencia esse novo paradigma da relação ensino-aprendizagem, diante da não obrigatoriedade do contato pessoal entre aluno e professor na mesma localização espaço-temporal? De acordo com

---

<sup>34</sup> Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas. Ministério da Educação, Brasil, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Leite (1998 *apud* VIDAL; MAIA, 2015), há quatro princípios que norteiam as ações da EaD, a saber:

- Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também, para os alunos.
- Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades.
- Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem.
- Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma (LEITE, 1998, p. 38 *apud* VIDAL; MAIA, 2015, p. 11).

Cabe então ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo Artigo 80 foi regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, previu, em seu conceito sobre a EaD, os aspectos supracitados que tratam da autonomia do aluno em seu itinerário formativo e da diversificação na oferta de materiais didáticos e metodologias de ensino-aprendizagem:

a educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Em seu conceito sobre EaD, a LDB pressupõe a mediação de recursos didáticos a serem utilizados isoladamente ou combinados entre si e veiculados pelos vários meios de comunicação. Na prática, Pimentel (2000) explica que os professores tendem a preparar as aulas para o sistema EaD (conteúdos, materiais videográficos e atividades de aprendizagem) da mesma forma que o fazem para o sistema de aulas presencial.

[...] a prática comum de gravação de aulas expositivas presenciais para exibição em cursos on-line, resultam em aulas monótonas e dispersivas, que parecem durar eternidades ao serem assistidas na tela do computador (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 3).

Por isso, Pimentel (2000, p. 19) preconiza que “o equilíbrio entre a linguagem e o conteúdo é fundamental para assegurar a qualidade do ensino” e, certamente, tornar as aulas atraentes e estimulantes a todos os alunos. Com base nisso, percebe-se uma lacuna a ser preenchida no tocante a necessidade de

preparo, de instrução ou de formação do professor para que este possa se dar conta da diferença entre as modalidades e, conseqüentemente, da busca pelo equilíbrio entre linguagem e conteúdo, bem como da utilização de recursos didáticos e tecnologias apropriados para veiculação nos diversos meios de comunicação disponíveis e que favoreçam a autoaprendizagem de todos os alunos.

Na relação presencial, é o professor quem atua como mediador pedagógico entre a informação passada e a aprendizagem por parte dos alunos. Nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica se dá através dos textos e outros materiais colocados à disposição do estudante (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4).

Assim, em se tratando especificamente dos alunos com deficiência visual em questão nesta pesquisa, a mediação pedagógica necessita do apoio de recursos de tecnologia assistiva para os materiais disponibilizados, ou seja, tanto o conteúdo como a linguagem necessitam implementar estratégias de suporte para dar conta das informações que esses alunos estão privados de acessar pela visão ocular<sup>35</sup>.

Ao longo deste trabalho, veremos que o professor não está sozinho e que o apoio de um núcleo especializado em práticas pedagógicas com o uso de tecnologia assistiva será imprescindível para que se atinja todo o potencial da aprendizagem.

Após essa breve apresentação da EaD e dos aspectos relacionados ao escopo desta pesquisa, veremos a seguir um breve histórico da EaD no mundo e no Brasil e os marcos regulatórios no sistema educacional brasileiro de nível superior.

#### **2.4.1 Quando tudo começou**

O surgimento oficial da EaD se deu com a primeira iniciativa de que se tem registro de aulas por correspondência. O ano era 1728, e no dia 20 de março o Sr. Caleb Philips anunciava suas aulas na *Gazzette* de Boston (EUA), cujo material didático era enviado aos alunos toda semana (NUNES, 2009, p. 2). Aquela empreitada inaugurava uma nova perspectiva no processo educacional, mas talvez seu idealizador nem tivesse a noção real da dimensão que teria sua brilhante ideia.

---

<sup>35</sup> A partir do conceito de Brandt (2004) sobre a “visão interior”, Mayer (2016) se utiliza da expressão “visão ocular” para distinguir a visão das pessoas com capacidade óptica “normal” das pessoas cegas congênitas (MAYER, 2016, p. 95).

No século seguinte, várias outras iniciativas foram contribuindo para que o ensino por correspondência se apresentasse como uma opção para aqueles que, por algum motivo, não poderiam estudar na modalidade presencial ou porque algum mercado exigia formação descentralizada e com mais agilidade na preparação de determinados profissionais. Assim, há registros de um curso de taquigrafia oferecido por Isaac Pitman, em 1840, de cursos preparatórios para concursos públicos oferecidos pela Skerry's College, em 1880, e um curso de contabilidade ministrado pelo Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service, em 1884, todos por correspondência no Reino Unido (NUNES, 2009, p. 2-3). A comunicação por correspondência marcou, então, o início da evolução tecnológica, como nos orienta Pimentel (2000):

Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de Educação a Distância vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva; pela utilização do telefone e informática, até aos atuais processos de meios conjugados – a telemática e a multimídia (PIMENTEL, 2000, p. 12-13).

Aos poucos, as universidades britânicas e estadunidenses iniciaram suas ofertas de cursos por correspondência. Em seguida, veio a Universidade de Queensland, na Austrália, enquanto que a Alemanha entrava para o grupo de países europeus a empreender iniciativas dessa natureza a partir da criação da Escola Alemã por Correspondência de Negócios. E em 1928, segundo Nunes (2009), uma nova tecnologia de comunicação passa a dar novos rumos na expansão da EaD: o rádio. Nesse ano, a empresa de telecomunicações britânica BBC<sup>36</sup> começou a produzir cursos usando o rádio como meio de comunicação, tecnologia que se expande pelo mundo, chegando no Brasil<sup>37</sup>, inclusive.

No início do século vinte, foram realizadas várias experiências e, conseqüentemente, a introdução de novas metodologias, que foram fortemente influenciadas pelos novos meios de comunicação de massa, fomentados pela segunda grande guerra, como foi o caso do Código Morse<sup>38</sup>. Contudo, somente em 1960 alcançou-se um novo patamar “com a institucionalização de várias ações nos

---

<sup>36</sup> *British Broadcasting Corporation.*

<sup>37</sup> Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, até mesmo, desde a década de 1930, no Brasil (NUNES, 2009, p. 3).

<sup>38</sup> Sistema de representação de letras, algarismos e sinais de pontuação (apenas com uma seqüência de pontos, traços e espaços) através de um sinal codificado enviado de modo intermitente. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo\\_Morse](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_Morse)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes” (PERRY; RUMBLE, 1987 *apud* NUNES, 2009, p. 3).

Em 1950, a televisão aparece como uma nova tecnologia de comunicação que viria a dar suporte às novas plataformas de EaD. A televisão educativa ocupa um lugar de destaque entre as décadas de 1960 e 1980, com várias plataformas de ensino montadas para atender a essa nova aspiração da sociedade da época, com destaque para a Open University, no Reino Unido<sup>39</sup>.

Atualmente, com o advento das novas tecnologias da informação e de comunicação, que incluem a telemática e a multimídia, voltadas para o contexto educacional, a EaD promove uma aprendizagem mais personalizada, que possibilita ao aluno conduzi-la no seu ritmo e atendendo seus níveis de prioridade, em que se percebe um nível bastante avançado de interatividade, superando o desafio inicial da localização espaço-temporal entre o ser docente e o ser discente, e com a possibilidade de materiais e atividades pedagógicos em formatos diversos capazes de serem acessados a qualquer momento.

Os autores ainda nos apresentam uma relação de outros países, além dos comentados até aqui, com destaque na adoção, promoção e desenvolvimento da modalidade de EaD, entre eles Cuba, Canadá, China, Índia, Japão, Nova Zelândia, Rússia, Portugal, Espanha e Venezuela. De acordo com Nunes (2009, p. 3), “atualmente, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes”. Embora sejam muitas as iniciativas em todos os níveis de ensino, sistemas formais e não formais, programas de treinamento de recursos humanos, universidades, empresas, instituições governamentais e não governamentais, não se verificou nesse apanhado histórico qualquer registro de iniciativas educacionais inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência.

Após essa compilação do surgimento e desenvolvimento da EaD pelo mundo, em que se pode verificar uma vertiginosa ampliação dos horizontes educacionais à medida que as distâncias são vencidas por novas metodologias e pela evolução dos meios de comunicação, apresento na próxima seção como a EaD

---

<sup>39</sup> A experiência britânica passou a se configurar em um paradigma desse tempo, tanto por sua qualidade e respeitabilidade quanto pelo método de produção de cursos, a forma de articular as tecnologias comunicativas existentes e a preocupação com a investigação pedagógica (NUNES, 2009, p. 7).

chegou ao Brasil, principais iniciativas e marcos regulatórios, com enfoque no Ensino Superior.

#### **2.4.2 A EaD no Brasil**

A trajetória da EaD brasileira teve seus altos e baixos. No início, as iniciativas buscaram acompanhar aquelas empreendidas nos países considerados precursores, com base na democratização do acesso a uma educação de qualidade e no rompimento de barreiras geográficas que promovessem a descentralização e contemplassem as regiões menos favorecidas (ALVES, 2009, p. 9).

De acordo com Pimentel (2000), nas décadas de 1950 e 1960 foram empreendidos vários projetos voltados para a formação de educadores, utilizando os vários meios de comunicação que compõem o processo evolutivo da EaD. O Brasil já esteve entre os principais países do mundo, conforme revela Alves (2009). Entre os projetos supracitados, vale ressaltar a criação do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília no ano de 1965, com a chancela do Ministério da Educação, e a implantação da Pós-Graduação Tutorial a Distância, em 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior e administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional até o ano de 1983, juntamente com outros esforços e universidades públicas.

Mas antes mesmo dessas iniciativas, há registros de que, no Rio de Janeiro, já circulavam anúncios de cursos de datilografia nos jornais de circulação em 1900, cujos responsáveis eram professores particulares (ALVES, 2009, p. 09). Assim como aconteceu nos países que deram os primeiros passos, a EaD no Brasil utilizou a correspondência como meio de comunicação durante seus primeiros anos.

Somente em 1923 o rádio passou a representar uma nova possibilidade de comunicação na oferta de cursos a distância, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a veiculação de programas educativos. A rádio era privada e funcionou até o ano de 1936, quando foi doada ao Ministério da Educação e Saúde<sup>40</sup>. Em seguida, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, vários programas foram implantados, como *A Voz da*

---

<sup>40</sup> Vale registrar que, até 1930, inexistia um ministério específico para a educação, e os assuntos eram tratados por órgãos que tinham outras funções principais, mas que cuidavam, também, da instrução pública (ALVES, 2009, p. 9).

*Profecia*, que oferecia cursos bíblicos da Igreja Adventista a partir de 1943. Em 1946, o SENAC desenvolveu a Universidade do Ar, com alta capilaridade no Rio de Janeiro e São Paulo, e em 1959, por meio da diocese de Natal (RN), a Igreja Católica criou as escolas radiofônicas que originaram o Movimento de Educação de Base, enquanto no Rio Grande do Sul a Fundação Padre Landell de Moura oferecia vários cursos utilizando o rádio como plataforma (ALVES, 2009, p. 9).

Todavia, após várias iniciativas iluminadas e iluminadoras, a EaD no Brasil teve seu momento de trevas, graças ao golpe militar de 1964<sup>41</sup>, que estabeleceu um regime de ditadura. A censura que se sucedeu com o golpe praticamente pôs fim à rádio educativa brasileira, com isso, o Brasil estagnou e assistiu às outras nações avançando.

A televisão educativa também teve seus dias de glória. Criada pelo Código Brasileiro de Telecomunicações, em 1967, que determinava a transmissão de programas educativos pelas TVs educativas, bem como pelas emissoras de radiodifusão, possibilitou a concessão de vários incentivos para a expansão do sistema, como foi o caso da criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, em 1969, e do Programa Nacional de Teleducação, em 1972, que logo foi suprimido pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) como órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Segundo Alves (2009, p. 10), “as universidades e fundações, por exemplo, receberam diversos incentivos para a instalação de canais de difusão educacional”.

Vale ressaltar que, curiosamente, a TV Educativa e a Rádio MEC estão ligadas à estrutura do Ministério da Cultura mas, segundo Alves (2009), veiculam poucos programas educacionais. Com o advento da TV em circuito fechado, sendo que algumas estão inseridas em sistemas de TV paga com transmissão via satélite (DTH), cabo ou MMDS<sup>42</sup>, cujo serviço é explorado por grandes grupos de

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/o-golpe-militar-de-1964/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>42</sup> TV a Cabo: Por meio de um cabo coaxial ou de fibra ótica, os dados de TV, de internet e de voz sobre IP chegam à casa do assinante. Trata-se de um sistema adotado frequentemente em centros urbanos, já que o sinal necessita da presença física dos cabos. DTH: Sigla em inglês para “direct to home”, que significa “direto para casa”. O sinal é transmitido por satélite até antenas especiais instaladas na área externa da casa do assinante. MMDS: O *Multipoint Multichannel Distribution System* ou serviço de distribuição multiponto multicanal, também chamado de cabo *wireless*, é uma espécie de método alternativo para recepção de sinal de TV ou internet. Ele funciona via micro-ondas e é encontrado em áreas onde a operação do cabo tradicional não é viável economicamente. Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/ultnot/2009/02/13/ult4213u647.jhtm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

comunicação no mundo, foram criadas a TV Universitária, o Canal Futura e a TV Cultura, que têm parte da programação veiculada também na TV em circuito aberto.

Antes de tratarmos da EaD a partir do surgimento dos computadores e da internet, cabe ressaltar que poucas iniciativas utilizaram o cinema como meio de comunicação. Alves (2009) resalta que o alto custo de produção e o interesse quase inexistente da iniciativa privada, que gere a maior parte das salas de exibição do país, subordinada às exigências mercadológicas, são os principais fatores. Podemos pressupor ainda que a chegada dos computadores e as novas perspectivas comunicacionais trazidas pela internet inviabilizaram cada vez mais a utilização do cinema educativo.

Os primeiros computadores que chegaram ao Brasil no campo da educação foram trazidos pelas universidades, em 1970. Depois disso, a popularização do uso dos computadores através dos equipamentos pessoais e a criação da internet, que mudaram o paradigma da comunicação na EaD, alavancaram o processo de desenvolvimento brasileiro nesse campo, a exemplo de outros países, que caracteriza o que Alves (2009) classifica como momento mais moderno da história<sup>43</sup>.

Nesta fase, a ABT<sup>44</sup>, o IPAE<sup>45</sup> e a ABED<sup>46</sup> foram instituições que tiveram papel decisivo na consolidação da EaD no Brasil. A ABT realizou uma série de seminários sobre tecnologia educacional, culminando na publicação da revista Tecnologia Educacional, com mais de 170 edições, além de ministrar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Já o IPAE contribuiu com a realização dos primeiros Encontros Nacionais e Congressos Brasileiros de Educação a Distância. Também participou da elaboração das disposições normativas que foram incorporadas depois na LDB e editou a Revista Brasileira de Educação a Distância, que já atingiu a

---

<sup>43</sup> A história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno (ALVES, 2009, p. 10).

<sup>44</sup> A ABT iniciou sua vida como associação científica no início da década de 1970 como Associação Brasileira de Tele-educação. Na próxima década, para melhor representar um público mais amplo de educadores, mudou seu nome para Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ROMISZOWSKI, 2009, p. 423).

<sup>45</sup> O Instituto de Pesquisas e Administração em Educação (nome nos dias atuais) é uma organização social de iniciativa privada, cujo objetivo é o desenvolvimento da qualidade do ensino. Foi criado em 23 de fevereiro de 1973, estando presente em todo o Brasil. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/site/apresentacao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>46</sup> A Associação Brasileira de Educação a Distância é uma entidade científica sem fins lucrativos que tem como finalidades o estudo, pesquisa e desenvolvimento, promoção e divulgação na área de educação a distância. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento229.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

marca de 80 edições. Por fim, a ABED hoje é a instituição responsável pela organização dos eventos nacionais e internacionais da área. Cabe destacar que a ABED sediou a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do ICDE (*International Council of Open and Distance Learning*), que aconteceu no ano de 2006, no Rio de Janeiro, e que contou com a participação de educadores de mais de 70 países (ALVES, 2009, p. 28).

Pimentel (2000) aponta o Art. 80 da LDB<sup>47</sup> como um dos marcos importantes para essa nova fase da EaD no Brasil:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, contudo, sem tratar de quaisquer aspectos relacionados ao acesso de alunos com deficiência ou oferta de tecnologia assistiva. O que ainda se podia encontrar relacionado ao tema da acessibilidade educacional era o que previa o Artigo 2º do referido Decreto: “a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes”. Também mencionava algo que poderia ser relacionado às pessoas com deficiência, ainda que de forma muito vaga e até mesmo ambígua, no parágrafo único do Artigo 30, item III: “a oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que: II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento” (BRASIL, 2005). Contudo, a lei de cotas para as pessoas com

---

<sup>47</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

deficiência, nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, permitiu o ingresso de um número expressivo de pessoas com deficiência nas EaD das Universidade Federais. Assim, até o encerramento deste trabalho, não obtivemos informações mais atualizadas, principalmente no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência visual na EaD.

Dessa forma, ao relacionarmos com o objetivo desta pesquisa, nesta seção pudemos perceber que a trajetória da EaD no Brasil não contemplou o acesso de pessoas com deficiência. Apesar de tantos avanços tecnológicos, não foi verificada nas obras e documentos visitados a perspectiva da inclusão educacional. Cabe ressaltar que dados estatísticos revelam o aumento da procura e dos índices de acesso dessas pessoas ao Ensino Superior, conforme veremos mais adiante. A seguir, apresentamos os principais marcos regulatórios da EaD brasileira, que nos ajudarão a compreendê-la como política pública.

### **2.4.3 Marcos regulatórios da EaD no Brasil**

A efetivação do direito de todas as pessoas à educação, estabelecido pela nossa mais recente Constituição<sup>48</sup> (1988), que se fundamenta no paradigma da inclusão, na igualdade dos direitos humanos e no respeito às diferenças, foi responsável pelo desencadeamento de uma série de iniciativas que culminaram em políticas públicas importantes no nosso país.

No contexto da EaD, vale destacar a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa por meio da Lei nº 5.198, de 03 de janeiro de 1967, com “o objetivo de produzir, adquirir e distribuir material audiovisual destinado à radiodifusão educativa” (CAMPOS, 2005, p. 79). No final desse mesmo ano, foi criada a TV Educativa da Universidade de São Paulo e, no ano seguinte, era inaugurada a Televisão Universitária de Pernambuco. Por meio de uma lei estadual, teve início no Maranhão, em 1969, a TVE do Maranhão, da Fundação Maranhense de Televisão Educativa, que passou a operar em circuito aberto no ano seguinte.

Vidal e Maia (2015) destacam algumas experiências nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) do país, como foi o caso do

---

<sup>48</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Projeto Saci<sup>49</sup>, que utilizava a televisão para ensino do público de 1º grau, que se propunha a criar uma rede de ensino a distância (VIDAL; MAIA, 2015, p. 13).

Também no ano de 1972, Campos (2005) ressalta que foi criado o Programa Nacional de Teleducação, importante instrumento de suporte aos Departamentos do MEC, das Secretarias e das universidades brasileiras.

O Ceará também se inseriu nesse cenário de avanços no campo da EaD favorecido pelo surgimento da televisão e “em 1974 o Governador César Cals criou a TVE – Televisão Educativa – hoje denominada TVC – Televisão do Ceará<sup>50</sup>” (CAMPOS, 2005, p. 24).

Outros estados brasileiros também pleitearam suas TVEs e a EaD televisiva se expandiu para todas as regiões do país, mas somente no ano de 1996 é que teve início a sua regulamentação. De acordo com Alves (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem origem no ano de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), mas só contemplou a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação na sua reforma, dez anos depois, e somente no contexto do ensino supletivo. Porém, a EaD “é incluída na legislação educacional, com a nova LDB reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 80 da referida lei” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 14).

Apesar do caráter favorável à ampliação e democratização do acesso à educação verificado na Constituição e da regulamentação proposta pela LDB, que caminhava na mesma direção, a EaD passou por muitas dificuldades devido aos atos normativos que dificultavam os avanços, principalmente, no ensino público. Alves (2009) aponta como principais entraves iniciais a dificuldade em se reconhecer estudos feitos fora do país, bem como validar cursos realizados em outros países, a carência de um sistema aberto para todos e a ausência de regulamentação para a

---

<sup>49</sup> Seu objetivo principal foi utilizar a abordagem de sistemas no estudo da aplicação de um satélite brasileiro geoestacionário no aperfeiçoamento da capacidade do sistema educacional do país. O Projeto Saci é, praticamente, o único que tratou da utilização da tecnologia avançada e das técnicas educacionais e processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, como sistema integrado. No que diz respeito, a TVE manteve uma experiência no Rio Grande do Norte, utilizando a distribuição terrestre para simular o futuro serviço do satélite. Posteriormente a TVU de Natal assumiu todo esse programa educativo (CAMPOS, 2005, p. 82).

<sup>50</sup> Em março de 1966 a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará pedia ao CONTEL um canal de TVE para o estado. Por vários motivos, o processo andou até maio de 1968. Em abril de 1970, o canal foi por fim concedido. Em 1973 foi simultaneamente construída a sede da TVE Canal 5 e rigorosamente selecionada e contratada a primeira equipe de técnicos e professores. No ano de 1974, a 7 de março, foi inaugurada a TVE (CAMPOS, 2005, p. 83).

implantação de programas de mestrado e doutorado. Algumas dessas dificuldades ainda não foram completamente superadas nos dias atuais.

Entretanto, uma grande conquista da EaD brasileira foi a admissão de que 20% (vinte por cento) dos conteúdos de cursos já reconhecidos pelo MEC pudessem ser adotados em cursos da graduação (ALVES, 2009, p. 29). Também podemos acrescentar que “em 1996 aparecem os primeiros cursos de mestrado oferecidos com uso de videoconferências, na Universidade Federal de Santa Catarina” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 14). A nova LDB de fato foi um divisor de águas na história da EaD no Brasil. Isso pode ser confirmado em Vidal e Maia (2015):

Esse período pós-LDB foi marcado por experiências diversas com a introdução não só dos recursos pedagógicos já disponíveis – material impresso, videoaulas, tutoria, e professor conteudista – mas pela inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona; o desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta de curso EAD em escala nacional etc.

Também foram criadas estratégias para gestão administrativa e pedagógica visando atender alunos *on line* através de centrais remotas de monitoria e tutoria. Foram organizadas e preparadas equipes e desenvolvidas tecnologias para lançar os primeiros cursos online do país. Entre as instituições pioneiras destacam-se: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi; Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Centro Universitário Carioca (VIDAL; MAIA, 2015, p. 15).

Paralelamente aos acontecimentos supramencionados, desde 1972 o Brasil tentou se inserir na vanguarda da formação a distância mundial, iniciada pela britânica Open University<sup>51</sup> no início da década de 1970. A primeira proposição foi arquivada pela Comissão de Cultura e Educação da Câmara de forma unânime sob o pretexto de que precisava ser amadurecida, embora não se tratasse especificamente da criação da Universidade Aberta brasileira. Sua abordagem tangenciava a permissão de uma frequência livre nos cursos de nível superior.

O projeto de Lei nº 1.878, apresentado pelo deputado Pedro Faria no ano de 1974, significou uma nova tentativa, dessa feita, com o propósito explícito de criação de uma Universidade Aberta no Brasil. O projeto dizia que “entende-se por

---

<sup>51</sup> Não por acaso, a Open University, no Reino Unido, foi criada por um governo trabalhista em 1969, visando ampliar a democratização da educação superior, no bojo do estado de bem-estar (GOMES, 2009, p. 23).

universidade aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância” (BRASIL, 1974, p. 1). Porém, infelizmente, o projeto esbarrou no Conselho Federal de Educação (CFE), que opinou, por meio do parecer nº 2.780/74, que o projeto deveria ser de iniciativa do Ministério da Educação, sendo arquivado definitivamente sem qualquer justificativa plausível. Várias outras tentativas foram novamente frustradas pelo CFE, até que o governo brasileiro, na gestão do então presidente Lula, criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB não possui os princípios norteadores da Open University<sup>52</sup>, até porque nem se trata de uma universidade, mas na verdade de um sistema organizado para que as universidades brasileiras possam atuar em rede na oferta de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância (VIDAL; MAIA, 2015, p. 18). O programa UAB foi criado pela Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e regulamentado pelo Decreto nº 5.800<sup>53</sup>, de 08 de junho de 2006, para oferecer cursos (graduação e pós-graduação) voltados para a formação de professores e servidores da administração pública. Ele foi implementado nas universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e conta com pontos de apoio localizados em vários municípios, a fim de atender à dimensão presencial dos cursos com maior capilaridade (VIDAL; MAIA, 2015, p. 17-18).

Outro avanço trazido pela legislação brasileira que Alves (2009) destaca em sua obra é o reconhecimento da EaD como modalidade de educação e as referências às TICs no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

---

<sup>52</sup> O termo “aberta” se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na universidade está aberta a todo indivíduo, maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama “aberta” no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral (ALVES, 2009, p. 12).

<sup>53</sup> Art. 1º. Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006).

Por conseguinte, outros instrumentos legais foram atualizando posteriormente o que estava posto na regulamentação da EaD, introduzindo novas disciplinas, cursos e programas até o que se tem disponível hoje.

Ao finalizarmos esta seção, compartilhamos o questionamento que Gomes (2009) nos lança em sua obra: “por que a EaD manteve por tanto tempo tão baixo grau de legitimidade? Por que a mão do Estado se fez tão pesada em seu controle?” (GOMES, 2009, p. 23). Não se trata de uma pergunta a ser respondida por esta pesquisa, mas não poderíamos deixar de compartilhá-la para uma reflexão, já que o Estado brasileiro também tem uma enorme dívida no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência. Veremos a seguir de forma bem resumida a origem, os princípios e a interseção da EaD com a Educação Especial, buscando identificar os meios e estratégias educacionais voltadas para pessoas com deficiência.

#### **2.4.4 A EaD e a educação da pessoa com deficiência no Brasil**

Vimos anteriormente que a EaD no Brasil conseguiu superar muitas dificuldades ao longo do caminho, ao mesmo tempo em que pudemos perceber seus avanços e conquistas, graças à vocação dos precursores para adotar novas metodologias e recursos tecnológicos. Nessa perspectiva, a educação especial também desbravou terrenos inóspitos até sua consolidação por meio de importantes instrumentos que resultaram em políticas públicas voltadas para a inclusão educacional das pessoas com deficiência e atendimento às suas necessidades específicas.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que fazem referência ao Censo da Educação Superior realizado em 2014, as matrículas no Ensino Superior cresceram quase 4% entre os anos de 2012 e 2013, ultrapassando 7 milhões em 2013. Em se tratando dos alunos com deficiência, o INEP registrou um aumento de quase 50% entre os anos de 2010 e 2014. Em 2013, o total foi de 30 mil alunos, cerca de 11 mil a mais do que o número registrado em 2010. Vale ressaltar ainda que o INEP registrou

também a existência de mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, sendo que as universidades são responsáveis pela oferta de 90%, atualmente<sup>54</sup>.

Os dados acima apontam para a necessidade de aparelhamento das instituições de Ensino Superior e formação docente para atender satisfatoriamente à demanda já existente de alunos com deficiência e incentivar cada vez mais os mais de 45 milhões de brasileiros com deficiência<sup>55</sup>, revelados pelo último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a buscarem o Ensino Superior completo.

O atendimento educacional formal às pessoas com deficiência tem início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Instituto dos Surdos Mudos (nos dias atuais, Instituto Nacional de Educação dos Surdos), em 1857. Depois disso, já no século XX, outras instituições são criadas e reforçam o atendimento a essas pessoas, como foi o caso do Instituto Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Mas é a partir da primeira LDB, em 1961, que o atendimento às pessoas com deficiência começa a ter visibilidade. Entretanto, a revisão da LDB, em 1971, define tratamento especial para alunos com deficiência e acaba reforçando o preconceito e relegando esses alunos às classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial, que ajudou a desenvolver ações educacionais para as pessoas com deficiência, mas não teve abrangência nacional. Depois da Constituição de 1988, que tratou da igualdade da condição de acesso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, também em 1990, e a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, influenciaram o desenvolvimento de políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2010, p. 11-12). Além disso, outros parâmetros normativos foram importantes para a educação especial, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na

---

<sup>54</sup> Dados do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

<sup>55</sup> Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram 45.606.048 pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

perspectiva da Ed. Inclusiva, de 2008. E mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Com isso, tendo a educação especial os mesmos objetivos da educação em geral, a EaD deverá atender às demandas dos alunos em suas necessidades específicas.

Carvalho (2001 *apud* Rezende, 2009, p. 135-137) apresenta as várias tecnologias de informação aplicadas à EaD e programas de acessibilidade distribuídos por cada tipo de percepção (visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa.

De acordo com Vidal e Maia (2015), as tecnologias utilizadas por instituições brasileiras que mais se destacaram foram: TV por satélite, videoaulas, impressos, videoconferência, telefonia e internet e telefonia móvel (VIDAL; MAIA, 2015, p. 16-17). Podemos destacar, entre essas tecnologias, a TV, a videoaula e a videoconferência como aquelas que se enquadram como produtos ou recursos audiovisuais e que, portanto, precisam de mediação para que os alunos com deficiência visual possam obter acesso às informações contidas nas imagens.

Contudo, por razões do escopo delineado, nos detivemos a tratar unicamente da videoaula como tecnologia a ser utilizada na investigação da viabilidade de traduzi-la por meio da AD, como veremos mais adiante. A seguir, discutiremos sobre a trajetória da EaD na UECE e seus pressupostos teórico-metodológicos.

#### **2.4.5 A EaD na UECE**

A UECE possui uma larga experiência com a educação a distância, iniciada a partir do Programa Especial de Formação Pedagógica, após a publicação da LDB. Primeiramente, constituiu um quadro de professores para formação no uso das diversas TICs na EaD. Vários desses professores que compunham o quadro participaram de um curso de especialização em EaD na Universidade de Brasília no final da década de 1990.

Segundo Vidal e Maia (2015), vários projetos e iniciativas contribuíram para o desenvolvimento da EaD na UECE, entre eles o programa que integrava formação continuada com formação em serviço, voltada para professores que se encontravam em pleno exercício na rede municipal de ensino. O curso possuía

caráter intensivo, com duração de dois anos letivos. Vários municípios foram conveniados, com 40 turmas beneficiadas, aproximadamente.

Depois, em 2002, foi oferecido o Progestão, programa de formação continuada de gestores de escolas públicas, que compreendia cursos de extensão (com 6.067 alunos matriculados) e de especialização (com 4.842 alunos matriculados), resultante de um convênio entre a UECE, a Secretaria da Educação Básica do Estado (SEDUC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Com essa experiência, a UECE adquiriu grande *expertise* na oferta de cursos em EaD: “a utilização de novas tecnologias, como a construção de páginas eletrônicas dirigidas para o curso, correio eletrônico para a comunicação entre cursistas e programas televisivos, em canal aberto” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 46-47). Esse conhecimento foi muito importante posteriormente, quando a UECE passou a integrar o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP).

Em 2005, a reitoria criou a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), que hoje se chama Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE), implementada inicialmente no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), cujos objetivos eram voltados para a elaboração e coordenação das ações, projetos, orçamentos, convênios e unificação da plataforma de EaD da UECE.

O marco inicial de funcionamento da SEAD, conforme Vidal e Maia (2015) nos falam, foi a oferta de um curso de bacharelado em Administração, que ajudou a definir o *Moodle* como o ambiente de aprendizagem a ser utilizado pela secretaria em seus cursos e formar sua equipe técnica. Essa experiência piloto contou com a parceria do MEC e do Banco do Brasil, servindo de modelo para a criação da Universidade Aberta do Brasil mais adiante pelo próprio MEC. Em 2006, a UECE passou a ofertar cursos pelo sistema UAB e, em 2010, aderiu ao PNAP com a oferta de cursos de graduação e especialização.

Assim, a plataforma UAB/UECE tem buscado incorporar novas tecnologias que possibilitem o incremento do grau de interatividade entre professores/alunos, alunos/alunos e alunos/conteúdo, em conformidade com a proposta do sistema UAB, bem como mirar na convergência entre a educação presencial e a educação a distância para “a criação de um modelo de oferta que, na

literatura internacional, denomina-se *blended learning*<sup>56</sup>, que se pode traduzir como cursos híbridos” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 49).

Em se tratando dos processos de interação em EaD na UAB/UECE, que orientam as interações a serem utilizadas nos cursos, Vidal e Maia (2015) explicam que a UECE adota o modelo andragógico de aprendizagem, que estimula as pessoas a desenvolverem seu potencial de autoaprendizagem, aumentar conhecimentos, entre outros objetivos, e apresentam diversas modalidades de interação propostas por vários autores, que poderão ser utilizadas combinadas ou não, destacando que o surgimento de novas tecnologias implica na concepção de novas formas de interação. Assim, na sua proposta de EaD, a UAB/UECE toma como referência os pressupostos teóricos da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire, dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano, de Piaget e Vygotsky, e da educação de adultos, de Linderman.

Apesar das várias modalidades de interação, cada instituição define e implanta as interações em seus cursos de acordo com o seu planejamento pedagógico e as tecnologias disponíveis. No caso da UAB/UECE, Vidal e Maia (2015) informam que são utilizadas as seguintes interações:

- O professor formador trabalha diretamente com os professores conteudistas, os alunos e os tutores auxiliando-os nas atividades de rotina, disponibilizando o feedback sobre o desenvolvimento do curso, buscando proporcionar a reflexão em equipe sobre os processos pedagógicos e administrativos, e, com isso, viabilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem.
- O tutor a distância atua como elo de ligação entre os estudantes e os professores formadores e conteudistas, e entre os estudantes e a instituição. Cumpre o papel de articulador das demandas formativas, mediador do processo de ensino e facilitador da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, fornecendo orientações com vistas a reforçar a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes e, principalmente, estimulando e motivando os alunos.
- O tutor presencial atua como elo entre o estudante, os professores formadores e conteudistas, os tutores a distância, os coordenadores de curso e tutoria e a instituição. Desempenha um papel estratégico nas atividades acadêmicas de apoiadores do processo de aprendizagem nos polos do curso e é responsável pela assistência presencial ao aluno (VIDAL; MAIA, 2015, p. 58-59).

---

<sup>56</sup> Adotando a definição de Graham (2005), podemos afirmar que a *blended learning* consiste na combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual interativa. Nessa perspectiva, se na modalidade presencial pode-se fazer uso sequencial de diversas linguagens, na educação a distância todas podem ser utilizadas simultaneamente, conferindo-se ao processo um potencial maior de comunicação e integração espaço/tempo. Esse modelo apresenta como vantagem o fato de que nas atividades remotas, ou com o apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aluno (VIDAL; MAIA, 2015, p. 49).

Dessa forma, todo esse aprendizado acumulado pela UECE ao longo desses mais de vinte (20) anos resultou no posicionamento estratégico na modalidade de EaD atualmente no estado do Ceará. Os autores Vidal e Maia (2015) destacam que o envolvimento dos profissionais foi fundamental para que o projeto de EaD da instituição assumisse um modelo adequado de convergência entre as modalidades presencial e a distância, seguindo-se um modelo andragógico baseado no *blended learning*.

Considerando a dinâmica de implementação de novas tecnologias de interação e de mediação pedagógica, as perspectivas de aprendizado e o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior, “possibilidades inovadoras se desenham no horizonte, especialmente com os avanços advindos de novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, do funcionamento do cinturão digital e da massificação dos computadores pessoais” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 59).

Os cursos oferecidos pela UAB/UECE disponibilizam vários recursos didáticos, entre eles a videoaula. Todos esses materiais devem funcionar de maneira integrada. Assim, o conteúdo do material impresso (livros) deverá servir de ponto de partida para a definição do conteúdo a ser abordado por uma videoaula, pois tem a função de base do sistema de meios. Isso porque se trata do único elemento físico de comunicação, à disposição permanentemente para o aluno, como nos explicam Vidal e Maia (2015).

A produção do material didático da UAB/UECE é organizada em um sistema de gestão descentralizada, cuja demanda para a gravação de videoaulas parte do professor conteudista ou autor do livro. Há três (03) setores que se encarregam dos encaminhamentos dos materiais didáticos: setor de diagramação/editoração, setor de audiovisual e setor do AVA.

De acordo com Vidal e Maia (2015), o setor de audiovisual é composto por uma “equipe de profissionais responsáveis pela gravação, edição, e formatação final das videoaulas para encaminhamento à empresa responsável para duplicação delas” (VIDAL; MAIA, 2015, p. 67). Contudo, os autores nos falam que os recursos audiovisuais mais utilizados são a videolição e o programa motivador. A videolição equivale à aula expositiva, mas a condução é feita por um programa de vídeo, e não por um professor. Já o programa motivador consiste em apresentar um vídeo cuja temática será abordada pedagogicamente após ser assistido pelos alunos.

Atualmente, a SATE oferece dez (10) cursos de graduação e onze (11) de especialização e tem entre os seus objetivos:

Desenvolver pesquisas na área das TIC;  
Qualificar as TIC como possibilidade de atualização permanente que amplie a organização do trabalho na instituição, favorecido pelo acesso e pela universalização de informações relevantes à comunidade acadêmica;  
Produzir materiais pedagógicos para professores e alunos, como forma de subsidiar novas discussões e debates sobre a formação proposta em cada ação de utilização das TIC (SATE ONLINE, 2018, [s/n]).

A seguir, nos debruçaremos sobre algumas teorias da educação e sua interface com o enfoque desta pesquisa no que diz respeito à acessibilidade de pessoas com deficiência visual.

## 2.5 EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE

A Constituição de 1988 prevê, em seu Artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. No Artigo 208, a Carta Magna brasileira dedica um item para tratar especificamente do direito da pessoa com deficiência de acesso à educação: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Contudo, como vimos na seção anterior, o Estado brasileiro está em falta com relação ao atendimento educacional voltado para pessoas com deficiência, pois, historicamente, essas pessoas foram “invisibilizadas” pelas políticas públicas (ou falta delas) do país. Certamente, há alguns esforços que contribuíram para atender ao Artigo 208 da Constituição, como os já citados Estatuto da Criança e do Adolescente, Decreto nº 5.296, Plano Viver Sem Limite e Lei Brasileira de Inclusão. Todavia, esses marcos legais não evidenciam as medidas que devem ser tomadas na prática, cabendo às instituições e aos seus quadros funcionais, juntamente com todas as pessoas da sociedade, a responsabilidade de efetivar a participação social das pessoas com deficiência em situação de igualdade com as demais.

Na sua tese, Vergara-Nunes (2016) aponta que ações inclusivas têm sido implementadas na educação, contudo a falta de preparo dos professores e a carência de material didático adequado têm representado um grande desafio para

todos. É sabido que, muitas vezes, as leis significam avanços na compreensão de mundo e servem para regular comportamentos e tornar a sociedade melhor para todos, mas os legisladores quase nunca compreendem o *modus operandi* das instituições e o “faça-se cumprir a lei” acaba implicando em ações sem o devido planejamento.

No Guia de Orientação para Aplicação Pedagógica da Audiodescrição no Contexto Escolar (2011), Livia Motta recomenda aos professores se atualizarem e utilizarem nas escolas recursos de acessibilidade que já vêm sendo aplicados em outros contextos, como é o caso da audiodescrição. Ela defende que o conhecimento sobre o recurso, seus benefícios, aplicabilidade e técnicas irão contribuir para a prática docente, criando novas oportunidades de interação com os alunos com deficiência visual.

Vergara-Nunes (2016) chama a atenção para o fato de que a imagem assumiu um papel de destaque na sociedade moderna e sugere que, com a fotografia, o cinema e a televisão convergindo para a tecnologia digital, possivelmente, grande parte do conhecimento disseminado nos materiais didáticos escolares também se utiliza de imagens e que a audiodescrição pode tornar essas imagens acessíveis, favorecendo ao aprendiz com deficiência visual apreender as informações visuais. Motta (2011) orienta que a acessibilidade na escola vai muito mais além da acessibilidade arquitetônica, ela diz respeito ao “pleno acesso às informações, à comunicação, ao mundo das imagens, e com isso conseguir a equiparação de oportunidades” entre todos os alunos, possibilitando que possam “conversar, compartilhar ideias e discutir o assistido, o lido, o apresentado” (MOTTA, 2011, p. 19).

A professora indica que o primeiro passo para a adoção de uma postura mais inclusiva é a conscientização de professores, alunos e pais sobre o recurso, sua relevância e aplicação no contexto escolar para possibilitar o acesso às informações contidas nas imagens e promover maior autonomia dos alunos com deficiência visual. Motta (2011) ainda ressalta que a AD pode beneficiar alunos com deficiência intelectual e até mesmo alunos sem deficiência.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual, estes ainda enfrentam sérias dificuldades com relação aos materiais didáticos adaptados para suas necessidades, como, por exemplo, textos em braille ou com letras ampliadas. Segundo Motta (2011), há uma demora

considerável na providência desse tipo de material e, somada a isso, a falta de habilidade de alguns professores, que não conseguem atender às necessidades dos alunos porque não possuem *expertise* em adaptar suas atividades em sala de aula. Isso acaba representando um grande entrave no processo de interação entre os alunos com e sem deficiência visual, inclusive.

Vergara-Nunes (2016) nos fala sobre a tendência atual para o desenvolvimento de um trabalho voltado à participação interativa entre indivíduos. Porém, diante do entrave provocado pela carência de condições igualitárias apontado por Motta (2011), no tocante ao atraso em providenciar os materiais didáticos adaptados e inabilitação de professores, como poderá haver interação entre os alunos que enxergam e os que não enxergam? Para responder a essa pergunta, vamos recorrer à obra de Vergara-Nunes sobre o impacto da imagem na atualidade:

[...] o oferecimento massivo de imagens estáticas e dinâmicas, como o cinema, a internet, as publicações impressas, inundadas de imagens, de ícones e de símbolos, tem potencializada a apreensão das informações por pessoas sem deficiência visual, deixando as pessoas cegas em nítida desvantagem durante os processos de aprendizagem (VERGARA-NUNES, 2016, p. 25-26).

Dessa forma, é preciso romper com essa desvantagem nos processos de aprendizagem explicitada pelo autor, utilizando-se das tecnologias disponíveis atualmente e, de fato, superar as verdadeiras barreiras impeditivas do aprendizado do aluno com deficiência e de sua interação com os demais. Vygotsky (1997) nos fala que a questão biológica da deficiência não pode ser separada da questão social, pois a sociedade, ao adotar um padrão que ela entende ser de normalidade, cria barreiras que impelem as pessoas com deficiência para a margem, dificultando sua participação em diferentes contextos, entre eles, o educacional. Então, estamos falando para além da eliminação das barreiras enfrentadas pela falta de visão; o desafio maior é eliminar as atitudes preconceituosas que criam as barreiras para a interação social, comprometendo o exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno com deficiência visual pode ser estabelecida nos princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. O autor nos fala sobre o dever que cada um de nós tem de se engajar na luta contra qualquer manifestação de discriminação, por mais difícil que isso possa parecer. “Está errada a educação que não reconhece na raiva que protesta contra

as injustiças um papel altamente formador” (FREIRE, 1996, p. 40). O autor postula, então, que o papel do formador também é olhar para os problemas sociais e se mover para ajudar a resolvê-los.

Consonante, Freire (1996) orienta que a prática educacional não pode prescindir de observar e levar em conta a condição humana de ser discente. Assim, acredito que nós, professores, poderemos assumir posturas mais inclusivas ao nos permitir uma aproximação com alunos que possuem características menos comuns que os demais e nos oportunizar estar em constante processo de evolução.

E no que diz respeito ao aprendizado mútuo entre o ser docente e o ser discente, Freire (1996) preconiza que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, o autor coloca ambos, professor e aluno, numa horizontalidade de saberes em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Vergara-Nunes (2016) considera fundamental que alunos sejam vistos como participantes, como colaboradores do processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, precisam ter sua voz ouvida, exercendo seu protagonismo, inclusive os alunos com deficiência visual. Assim como o operário precisa reinventar sua cidadania à custa do seu trabalho e da sua luta política, a pessoa com deficiência também precisa se engajar numa campanha em favor da redução das desigualdades sociais e da recriação de uma sociedade menos injusta para o exercício pleno da sua cidadania (FREIRE, 1996, p. 102). Dessa forma, será possível eliminar estereótipos, possibilitar o protagonismo e auxiliar os professores a aprenderem mais sobre esse aluno.

Freire (1996), nas suas relações político-pedagógicas, nos ajuda a compreender melhor a necessidade de conhecer e reconhecer os saberes dos alunos:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de ‘leitura de mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 1996, p. 81).

A leitura de mundo a que Freire se refere pode ser entendida como a experiência de vida da pessoa com deficiência visual, que a diferencia das demais

peças, incluindo seus conceitos, conhecimentos e reconhecimento de si mesma no mundo, que precisam ser compartilhados com os professores. Esse aprendizado mútuo de que trata Freire poderá resultar numa melhor interação e desenvolvimento de uma didática mais personalizada.

Podemos inferir, portanto, que o contato dos professores com o alunado com deficiência visual possibilitará aos professores buscar entender melhor os elementos que compõem o perfil de aprendizagem desse grupo, conhecer suas necessidades pedagógicas, suas preferências didáticas e as adaptações que os recursos educacionais precisam oferecer para que, de fato, seja promovida uma situação de igualdade com os demais. Assim, os professores também seguem aprendendo sobre esse universo que, talvez, para muitos, ainda seja um tanto nebuloso. Freire (1996) nos fala dessa relação de construção de saberes em que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Mais uma vez recorrendo a Vergara-Nunes, o autor aponta que são necessárias investigações aprofundadas na área da educação, acerca da utilização de ferramentas, estratégias e tecnologias com o foco na inclusão de pessoas com deficiência visual às informações veiculadas por imagens, com base na audição. Contudo, Vygotsky (1997) indica que a fonte de compensação da falta de visão na pessoa com deficiência visual não é o desenvolvimento do toque ou a maior acuidade na audição, mas a linguagem, isto é, o uso da experiência social, a comunicação com as pessoas normovisuais<sup>57</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 107, tradução nossa).

Então, a capacidade de se comunicar diretamente com professores e demais alunos garante ao aluno com deficiência visual a possibilidade de interação, de se expressar e, portanto, de exigir atendimento às suas necessidades educacionais. Por isso é importante que o professor esteja propenso a manter essa comunicação direta com esse aluno para, juntos, superarem os desafios educacionais que se apresentam. Mais uma vez, encontramos em Freire (1996) uma lição acerca desse elo do par docente-discente quando preconiza que a prática do

---

<sup>57</sup> Original: “La fuente de la compensacion en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oido, sino el lenguaje, es decir, la utilizacion de la experiencia social, la comunicacion con los videntes”.

ser docente precisa ser sensível à condição humana do ser discente: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (FREIRE, 1996, p. 67).

Alinhando-se à perspectiva da EaD, esse elo entre professores e alunos não pode prescindir dos avanços tecnológicos, em que a mediação pedagógica se dá por meio de ferramentas educacionais diferentes daquelas utilizadas em sala de aula presencial. O problema que se verifica, como veremos na seção seguinte, é a dificuldade de as pessoas com deficiência acessarem essas novas tecnologias. Freire (1996) defende que essa é uma questão ética e política, e não tecnológica, e que, infelizmente, os interesses do mercado e do capital estão acima do interesse do bem-estar dos seres humanos.

Assim, em consonância com a lição de Freire (1996) sobre o elo entre professores e alunos, Vergara-Nunes (2016) nos faz lembrar que as pessoas são diferentes umas das outras, não somente pela caracterização atribuída a uma deficiência, mas essencialmente pelas relações e mediações sociais. É isso que torna cada pessoa única no mundo e, portanto, tão complexa. Por isso, há que se considerar também que as pessoas com deficiência visual são diferentes entre si, que possuem experiências distintas na forma de acessarem o mundo, e isso precisa ser levado em consideração pelos professores. Até porque, conforme Vygotsky (1999), a pessoa com deficiência visual tem capacidade de conhecer tudo e de compreender tudo, pois a deficiência não representa um impedimento para o desenvolvimento dessas capacidades e, portanto, sua interação social é totalmente possível.

Dessa forma, ancorados nas teorias de Paulo Freire, pressupomos que a formação docente em audiodescrição poderá evidenciar para os professores que atuam na EaD, que os alunos com deficiência visual possuem condições favoráveis de apreender as informações visuais contidas nos conteúdos transmitidos por suas videoaulas, ou seja, que poderão acessar as imagens, uma que vez que, sensibilizados e instigados com essa possibilidade, possam refletir sobre sua prática e encontrar caminhos para mudanças que possibilitem essa nova perspectiva de ensino que se apresenta.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O

próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

É com base nessa proposição de reflexão crítica sobre a prática que este estudo espera contribuir para melhorar o entendimento sobre a prática docente com alunos com deficiência visual no Ensino Superior, através da mediação pedagógica de videoaulas com audiodescrição. Mas será necessária a disponibilidade do professor para mudar sua prática, pois “as mudanças no sistema educacional só vão ocorrer se primeiro o professor mudar” (PIMENTEL, 2006, p. 13). E essa disponibilidade para mudar precisa ser ainda maior, principalmente, quando se faz parte do processo.

Freire (1996) nos ensina sobre o caráter social do ensino, e isso está relacionado diretamente com a questão posta nos parágrafos anteriores, ao tratarmos da relação entre docentes e discentes com deficiência visual. O autor postula que o caráter supracitado está na perspectiva de o professor, muitas vezes, mesmo sem quaisquer saberes predefinidos, estar predisposto a se aproximar, compreender e procurar estabelecer uma conexão com o aluno para, então, mediar sua aprendizagem.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo (FREIRE, 1996, p. 42).

Assim, considerando a possibilidade de alunos com deficiência visual acessarem sua disciplina, o professor precisa considerar, no seu plano de aula, a adoção de estratégias para interagir com esses alunos e gerar informações que possam ser acessadas por eles por meio do uso de tecnologias assistivas, bem como o desenvolvimento de atividades adaptadas, por exemplo. Seguindo os preceitos de Freire (1996), o professor precisa criar elos com esses alunos. Certamente, o professor irá necessitar de amparo da instituição de ensino, como é o caso de o projeto pedagógico da disciplina prever em seu escopo o levantamento de informações sobre os alunos, suas experiências anteriores e níveis de conhecimento. Essas informações ajudarão o professor na sua ação pedagógica. Outra demanda de apoio ao professor é por formação especializada.

Cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), instituída no ano de 2008, incentivou

o Ministério da Educação a implantar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, voltado para os alunos com deficiência. Os professores que atuam nesses AEEs, que já são especialistas em Educação Especial, precisam passar por capacitações para o atendimento especializado ao aluno com deficiência visual, por exemplo. Contudo, Michels e Silva (2016) constataram que a audiodescrição não faz parte das diversas formações que esses professores recebem do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), instituição responsável por essas formações.

A audiodescrição ainda foi pouco explorada no campo educacional, talvez por isso ainda não faça parte das formações oferecidas nem mesmo pelas instituições ligadas ao movimento da pessoa com deficiência visual. Com isso, há ainda um grande abismo que separa o professor, o aluno com deficiência e as tecnologias educacionais. Acredito que o pouco conhecimento sobre a AD no campo da educação se deva ao fato de que há poucas pesquisas desenvolvidas, embora me pareça um campo bastante promissor e necessário, com possibilidades de interface com a educação inclusiva.

“A audiodescrição usada para fins didáticos é potencializadora da aprendizagem” (VERGARA-NUNES, 2016, p. 201). Na sua pesquisa, Vergara-Nunes (2016) afirma com base nos relatos dos sujeitos participantes que as pessoas com deficiência visual podem aprender novos conteúdos a partir de material imagético. Isso corrobora as premissas de Vygotsky sobre o potencial da capacidade de compreensão da pessoa com deficiência visual que foram apresentadas anteriormente. Vergara-Nunes realizou seus estudos durante um curso de espanhol para alunos com deficiência visual total e congênita e tinha como objetivo verificar a possibilidade de se trabalhar com imagens audiodescritas. A partir dos relatos dos participantes, Vergara-Nunes pôde concluir que é possível utilizar imagens no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, inclusive as mesmas imagens utilizadas com alunos sem deficiência, desde que sejam audiodescritas, pois dessa forma será admissível que todos os alunos aprendam juntos e acessando o mesmo material. Podemos encontrar, no estudo de Vygotsky, a confirmação dessa percepção dos participantes da pesquisa de Vergara-Nunes de que não se deve fazer distinção na forma de educar um ou outro aluno:

[...] a educação dos cegos e dos surdos não é essencialmente diferente da educação da criança normal (p. 76). A educação do cego deve seguir a do vidente (p. 86). Estudando o processo de educação da criança cega, do ponto de vista da teoria sobre os reflexos condicionados, concluímos que, do ponto de vista fisiológico, não há diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente<sup>58</sup> (VYGOTSKY, 1999, p. 109, tradução nossa).

Por conseguinte, não cabe distinção de qualquer natureza, conforme prevê a nossa Constituição. Se todos são iguais perante a lei e a educação é um direito de todos, “façamos cumprir a lei”.

Promover a acessibilidade é promover a cidadania, é mostrar à sociedade que as pessoas com deficiência, como todos, têm suas especificidades, e são tão cidadãos como os demais. Por isso, promover a acessibilidade visual é reconhecer que o aluno cego é tão capaz como os demais (VERGARA-NUNES, 2016, p. 194).

É preciso considerar que a audiodescrição, como ferramenta de mediação do acesso do aluno com deficiência visual às informações imagéticas, certamente, auxiliará na sua compreensão do conteúdo apresentado com maior clareza e amplitude. Contudo, mais importante que isso, ela lhe dará subsídios para sua interação social com os demais alunos e, portanto, uma aprendizagem colaborativa.

O pensamento coletivo é a principal fonte de compensação das conotações da cegueira. Ao se promover o pensamento coletivo, elimina-se a consequência secundária da cegueira, rompe-se com a cadeia criada em torno da deficiência e se elimina a causa real do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores no indivíduo com deficiência visual, implantando, diante disso, enormes e ilimitadas possibilidades<sup>59</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 230, tradução nossa).

Portanto, é preciso o engajamento de todos da sociedade para que possamos concretizar avanços na garantia do acesso de todas as pessoas à educação, com condições favoráveis no espaço pedagógico, seja presencial ou virtual, promovendo a cidadania plena e respeitando os saberes individuais e coletivos.

---

<sup>58</sup> Original: “[...] la educación del ciego y el sordo no se distingue esencialmente en nada de la educación del niño normal. La educación del ciego debe tener como guía la del vidente. Estudiando el proceso de educación del niño ciego, desde el punto de vista de la teoría sobre los reflejos condicionados, llegamos, en su momento, a la siguiente conclusión: desde el punto de vista fisiológico no hay una diferencia de principio entre la educación del niño ciego y del vidente”.

<sup>59</sup> Original: “El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas”.

Na próxima seção, apresentaremos a videoaula, suas características e processo de produção.

## 2.6 A VIDEOAULA

Vimos, nas seções anteriores, um rol de informações acerca da EaD, sua origem e desenvolvimento no mundo e no Brasil, suas principais características e o uso de várias tecnologias na mediação pedagógica, entre elas, a videoaula. Com base nessas informações, ratificamos a existência de um débito histórico das políticas de educação com relação às pessoas com deficiência. Mesmo na EaD, que pressupõe inovação e democratização do acesso, as pessoas com deficiência continuaram à margem. Isso também nos ajudou a compreender o seu processo evolutivo até chegar ao momento em que surge a tecnologia da videoaula no Brasil, cujo caráter embrionário pode ser atribuído à criação da Televisão Educativa, do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais e do Programa Nacional de Teleducação, todos anteriores à década de 1980<sup>60</sup>.

Mas foi no período pós-LDB, ou seja, a partir de 1996, segundo Vidal e Maia (2015), que a videoaula começou a ganhar mais espaço na EaD. A partir da utilização dos recursos pedagógicos nos ambientes virtuais de aprendizagem e da criação de uma estrutura técnica com pessoal qualificado para dar suporte às atividades multimídia nos cursos oferecidos na modalidade de EaD, os modelos foram sendo aperfeiçoados para explorarem mais e melhor essas novas plataformas de ensino-aprendizagem. E, considerando o caráter multimídia que surge no contexto educacional com o uso de novas tecnologias, Barrere, Scortegagna e Lelis (2011) entendem que:

Por ser um recurso audiovisual, uma videoaula desempenha função didática onde as informações transmitidas podem ser ouvidas e visualizadas, facilitando a compreensão das mesmas. Uma videoaula também pode ser considerada, do ponto de vista computacional, como uma aplicação multimídia (BARRERE; SCORTEGAGNA; LELIS, 2011, p. 284).

---

<sup>60</sup> A explosão da produção de videoaulas deu-se durante a década de 1980, com a popularização dos videocassetes, através das fitas VHS. Com o surgimento do DVD e das tecnologias de vídeo digital na década de 1990, houve um aumento na difusão dessa modalidade de produto educacional, entretanto, a forma de exibição continuou muito semelhante à anterior, não refletindo em mudanças significativas nos formatos dos conteúdos. Com a habilitação da internet como meio de exibição de vídeos – através das novas tecnologias e velocidades – esse recurso vem ampliando sua aplicação em cursos *on-line* (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 2).

Dessa forma, a partir do entendimento dos autores de que se trata de uma aplicação multimídia que contém informações sonoras e visuais, a videoaula precisa ser planejada também para quem não ouve ou não vê, considerando a perspectiva da inclusão no campo educacional. Assim, na ótica da nossa pesquisa, o público com deficiência visual necessita ter seu direito de acesso às imagens garantido, para então ser incluído de fato no processo educacional tecnológico em situação de igualdade com os demais públicos.

Barrere, Scortegagna e Lelis (2011) citam, como exemplo de videoaula, a gravação de uma aula presencial que, posteriormente, terá seu material disponibilizado em algum *site* de hospedagem ou de compartilhamento de vídeos, como é o caso do YouTube, um dos mais populares. Contudo, há quem defenda que a gravação de uma videoaula expositiva para veiculação em cursos que se utilizam de plataformas de EaD não seja a forma mais adequada, uma vez que esse modelo não permite que se aproveite satisfatoriamente a linguagem audiovisual, incorrendo numa ferramenta pedagógica monótona e, conseqüentemente, desinteressante para o aluno.

Para corroborar essa defesa, Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) nos apontam que em algumas instituições apenas “transfere-se, para sistemas avançados de comunicação, a forma tradicional pela qual o professor ministra aulas expositivas, tornando, muitas vezes, o processo ainda menos produtor”. Ou seja, é preciso explorar as novas tecnologias disponíveis de forma a superar o modelo tradicional ou, pelo menos, oferecer ao alunato opções diferentes para seu percurso formativo. Os autores supracitados ainda nos apresentam diferentes formatos de linguagem em que a videoaula pode ser oferecida com um potencial comunicativo muito mais adequado e atrativo: “aula gravada em estúdio com cenografia customizada, em cenários reais ou locações vinculadas ao conteúdo do curso, documentários, entrevistas, debates, matérias pré-produzidas, etc.” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 2).

Assim, a concepção que assumimos neste trabalho está alinhada à proposta de reconhecer a videoaula como um recurso pertencente à linguagem do audiovisual, que necessita, portanto, utilizar todas as ferramentas dessa linguagem, sendo amparada na base teórica de Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) quando afirmam que são nas áreas cinematográfica e televisiva que estão sendo buscados os referenciais para a produção de videoaula. Todavia, a videoaula tem

objetivo e características peculiares que a diferenciam de um filme, por exemplo, que também é um produto que pertence à linguagem do audiovisual. Retomaremos mais adiante essa relação da linguagem audiovisual do cinema e da televisão com o gênero videoaula.

Mais uma vez, recorreremos a Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) para compreender, então, a essência do gênero videoaula. Os autores nos chamam a atenção para o objetivo educacional da videoaula, que exige habilidades e competências específicas, uma vez que se tem a internet como principal meio de transmissão atualmente. Mais do que apenas utilizar novas tecnologias, é preciso conhecer a linguagem em que se insere esse gênero, que se constitui essencialmente numa tecnologia a serviço da educação.

O processo de desenvolvimento de uma videoaula objetiva um produto com fins educacionais e deve, portanto, considerar uma dimensão pedagógica, que necessita de atividades e competências profissionais específicas (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 3).

Com base nos autores supracitados, cabe ressaltar que a prática docente com o uso de novas tecnologias educacionais pressupõe que professores e alunos já participem ativamente dessa era digital, que exige atividades e competências específicas para inclusão na sociedade contemporânea da informação, como nos fala Lemos (2011):

Se ler é uma forma de inclusão desde a Grécia antiga até o início da era moderna; se entender o audiovisual (os mídias de massa) e saber 'ler' as informações que nos são despejadas diariamente por centros de informação é uma necessidade para se incluir na sociedade industrial; então, saber lidar com os novos dispositivos e as redes telemáticas são hoje condições necessárias e imprescindíveis para inclusão social na sociedade da informação (LEMOS, 2011, p. 19).

E o que se pode entender por essa sociedade da informação? O autor esclarece que “saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...)”. Mais uma vez, cabe destacar a necessidade de apoiar o público que não enxerga para a leitura nesses diversos formatos e, especificamente no campo da educação, de preparar o professor para utilizar esses diversos formatos em sua prática, até porque há diferentes estilos de aprendizagem.

Gregorc (1979) define os estilos de aprendizagem como características do comportamento que indicam como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que está inserida, uma definição que remete ao indivíduo e sua interação com o contexto (*apud* SCHMITT; DOMINGUES, 2006, p. 363).

Assim, como cada aluno possui uma forma particular de apreender o conhecimento e se diferencia de seus pares por suas preferências entre os diversos modelos<sup>61</sup> existentes, Felder (1996 *apud* PIMENTEL, 2006) confirma a ideia de que as pessoas aprendem de diferentes maneiras: “vendo, ouvindo, interagindo, fazendo, refletindo, de forma lógica, intuitiva, memorizando, por analogias, criando modelos e imagens mentais”. Ainda segundo o autor, as diferentes maneiras de se aprender estão relacionadas aos diferentes recursos ofertados, na maioria, visuais, como é o caso de “imagens, ilustrações, fotos, desenhos, animações, cores, gráficos, vídeos, mapas”, utilizados não somente para ilustrar a didática, mas para chamar a atenção e tornar a apresentação mais atraente, mais dinâmica, como é o caso da exposição de conteúdo na modalidade videoaula.

E essa diversidade apresentada por Felder também nos motivou a desenvolver nossa pesquisa com videoaulas, que incluem a possibilidade de os alunos com deficiência visual aprenderem ouvindo e criando modelos e imagens mentais acerca das informações visuais de que Arroio e Giordan (2006) nos falam:

O vídeo-aula, que é uma modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada, merece uma atenção especial. [...] esta modalidade se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 4).

Portanto, tomando como base a orientação de Dallacosta *et al.* (2004), é necessário realizar um bom planejamento da videoaula, maximizando sua estrutura para mobilizar os alunos a participarem ativamente e, dessa forma, alcançar o nível de eficácia pedagógica desejada. (Dallacosta *et al.* (2004) *apud* Spanho e Spanhol, 2009).

Retomando a discussão sobre a relação do gênero videoaula com os aspectos da linguagem do audiovisual inerentes ao cinema e à televisão, buscamos

---

<sup>61</sup> Apesar da variedade de modelos, os conceitos de estilos de aprendizado vêm ganhando crescente atenção dos educadores. Estes fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes e fornecem melhores oportunidades de aprendizado, dando, assim, um novo sentido ao ensino (LOPES, 2002 *apud* SCHMITT; DOMINGUES, 2006, p. 363).

na pesquisa de Andrade e Santos (2009) informações que pudessem nos ajudar a compreender melhor essa relação.

Andrade e Santos (2009) realizaram uma pesquisa nas instituições de ensino autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a ministrar cursos de graduação a distância, registradas no *site* da Secretaria de Educação a Distância do MEC, entre os meses de julho e setembro de 2008. A pesquisa acessou as *home pages* de cada universidade, verificou se constava o uso de produtos audiovisuais na descrição de metodologias utilizadas nos cursos e também enviou um questionário à assessoria de comunicação dos órgãos de EaD das 107 universidades pesquisadas.

Ao analisarem o material coletado, relataram as informações apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 6 – Resultado de Avaliação das home pages das universidades**

Dados	Consequência	Proposta
<p>Utilizam as palavras combinadas à imagem, mas integram uma grande quantidade de texto escrito e poucas ilustrações.</p> <p>Exploram escassamente as possibilidades estéticas das linguagens cinematográfica e televisual.</p> <p>Não exploram criativamente os recursos da televisão e do cinema herdados pelo multimídia.</p>	<p>Falta de envolvimento do aluno com a forma como o conhecimento é transmitido e, conseqüentemente, sua desistência.</p>	<p>Criar produtos audiovisuais educativos, pensando no padrão de linguagem visual e de composição de elementos que se encontram consagrados na mente do telespectador, para que essa expectativa em relação à qualidade visual não se perca.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com Andrade e Santos (2009, p. 3-4).

O Quadro 16 corrobora a nossa perspectiva de investigação, em que a videoaula precisa adotar uma estética mais complexa do ponto de vista do seu processo de produção e mais atraente na sua abordagem didática. Por isso não se

pode prescindir dos elementos que caracterizam a linguagem do audiovisual, os quais a audiência reconhece e aos quais está condicionada.

Desse modo, as práticas de ensino a distância necessitam de metodologias de ensino-aprendizagem que ultrapassem as técnicas perpetuadas nos ambientes virtuais de aprendizagem – fóruns de discussão online, chats (bate-papo) e material didático impresso ou eletrônico –, empregando linguagens tão sedutoras quanto: vídeos, animações, histórias em quadrinhos online, programas de rádio, jogos eletrônicos, dentre outros (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 2).

De fato, essas linguagens que os autores chamam de “sedutoras” já se verificam em várias plataformas de EaD, como, por exemplo, o *Moodle*<sup>62</sup>, que é utilizado pela SATE/UECE. Segundo nos falam Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009), a democratização do acesso à internet possibilitou aos cursos *online* utilizarem mais videoaulas<sup>63</sup> nas suas plataformas de ensino, graças também aos novos patamares de avanço tecnológico das redes computacionais, cada vez mais velozes e com melhor qualidade para a oferta da EaD.

Considerando o enunciado de Campos (2007), de que “o roteiro é o esboço de uma narrativa”, o roteiro de uma videoaula precisa esboçar a narrativa que se utilizará de imagens e sons para expor o conteúdo ao aluno. (*apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4). Ang (2007) apresenta benefícios de se trabalhar com roteiros cinematográficos no contexto da produção de videoaulas:

- Você sabe o que e por que está fazendo, e isso poupa tempo, esforço e material;
- Qualquer pessoa que o ajude saberá, em qualquer etapa do processo, o que você está fazendo e por quê;
- Os diálogos escritos podem ser melhorados durante as filmagens ou usados como base para o improviso;
- É muito mais fácil orçar a partir do roteiro do que de uma lista de locações ou itens;
- Sendo mais direcionado que uma lista de planos, o roteiro estimula a disciplina nas filmagens, o que, por sua vez, facilita a edição;
- O roteiro obriga você a visualizar os efeitos das mudanças de cena e de andamento, assim como ângulos de câmera e campos de visão;
- O roteiro permite planejar as etapas de edição e pós-produção;

<sup>62</sup> O *Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning)* é um programa para computador destinado a auxiliar educadores na criação de cursos *on-line*. Considerado um sistema de gerenciamento de cursos, via internet, muitas vezes, esses sistemas são também chamados de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (VIDAL; MAIA, 2015, p. 119).

<sup>63</sup> Embora a produção de videoaula para educação a distância já seja uma prática comum desde a década de 1980, a produção de videoaulas específicas para a educação *on-line* é uma atividade recente. Há escassez de literatura a respeito, especialmente em língua portuguesa (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 2).

- Fica mais fácil planejar todos os requisitos, como iluminação, objetos de cena e som;
- O roteiro auxilia na pesquisa de locações;
- Pode-se planejar uma agenda de filmagem econômica, em vez de sair filmando cada ação na ordem em que ocorre o filme;
- O roteiro serve de trampolim para o improviso quando o espírito criativo baixa em você (ANG, 2007 *apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4-5).

Os autores ainda tratam de alguns princípios que orientam a concepção de materiais multimídia com base em Filatro (2008). Esses princípios podem ser aplicados ao roteiro com a finalidade de equilibrar a carga cognitiva de que nos fala Filatro (2008):

[...] é sabido que representamos apenas parcialmente aquilo que vemos ou ouvimos, dependendo da carga cognitiva intrínseca (dificuldade inerente ao material, como quantos elementos são representados e qual a relação entre eles) e da carga cognitiva extrínseca (como a mensagem é organizada e apresentada) (FILATRO, 2008 *apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 7).

Os autores elaboram um quadro com quatro (04) princípios que nortearão o trabalho do *Designer Instrucional*<sup>64</sup> (DI) contendo exemplos de como esses princípios poderão ser aplicados, conforme segue abaixo:

## Quadro 12 – Princípios orientadores para concepção de materiais multimídia

(continua)

Princípio	Exemplo de aplicação aos roteiros de videoaula
Princípio da Multimídia: O aprendizado eletrônico deve incluir tanto textos quanto gráficos, e não apenas um desses dois tipos de informação. Isso se deve ao fato de que os alunos aprendem mais ou melhor quando textos (escritos e falados) e imagens (ilustrações estáticas, como desenhos, ou dinâmicas, como animações) são	O DI pode, por exemplo, baseando-se no princípio da multimídia, sugerir no roteiro o uso de ilustrações estáticas ou dinâmicas, para exemplificar um conceito ou procedimento potencialmente mais complexo. Essa complexidade do conhecimento pode ainda ser avaliada com critérios definidos em taxonomias de descrição de objetivos de

<sup>64</sup> Os *designers* instrucionais ajudam pessoas e organizações nos mais variados contextos, potencializando processos de aprendizagem através do uso deliberado de estratégias de aprendizagem, recursos e tecnologias. Esses profissionais desempenham vários papéis, incluindo analista de desempenho, gerente de projeto, consultor estratégico e de aprendizagem, pesquisador, instrutor, escritor, gerente de projetos, desenvolvedor de mídia e *web*, treinador, avaliador e gerente de ativos (tradução do autor). Disponível em: <<http://ibstpi.org/instructional-design-competencies/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

(conclusão)

combinados, em vez de apresentados separadamente.	aprendizagem.
Princípio da proximidade espacial: Os alunos aprendem mais ou melhor quando textos e gráficos são apresentados de modo integrado, ou seja, quando os textos estão posicionados próximo às imagens a que se referem, poupando aos recursos cognitivos a tarefa de reuni-los.	O princípio da proximidade espacial, bem como outros princípios da teoria da percepção humana, pode auxiliar no <i>design</i> das ilustrações e grafismos da videoaula, entretanto, geralmente essa atribuição é da equipe de <i>design</i> gráfico.
Princípio da Coerência: Descrições textuais detalhadas, histórias que não dizem respeito aos objetivos de aprendizagem, música de fundo em sons incidentais que podem sobrecarregar a memória de trabalho. Alunos aprendem mais ou melhor quando textos, imagens ou sons não relevantes ao assunto são excluídos, evitando distrações que dividam o limitado potencial de atenção com os recursos que realmente contribuem para o significado da unidade de aprendizagem.	O DI pode atuar como um validador do roteiro, filtrando excessos de informação e estímulos que não contribuirão para a aprendizagem. Por exemplo, o DI pode discutir com o professor conteudista a extensão de um vídeo ilustrativo a ser inserido na videoaula para exemplificar algum conceito, ou mesmo sua pertinência.
Princípio da personalização: As orientações instrucionais não devem ser oferecidas em estilo formal. Em vez disso, devem ser expressas em estilo conversacional, auxiliando o aluno em seus processos metacognitivos. Os alunos aprendem mais ou melhor quando a conversa instrucional estabelecida com eles é próxima. Ou seja, quando se usa, por exemplo, construções na primeira pessoa (“eu”, “nós”) e quando se refere diretamente aos alunos como “vocês”.	O DI deve orientar o professor sobre a necessidade de aproximação do aluno e do potencial da linguagem nessa tarefa. O uso de personagens informais em ilustrações ou animações pode contribuir, especialmente quando o professor possuir uma postura de apresentação muito formal. Outro exemplo de aplicação desse princípio pode ser a inclusão de ilustrações, vídeos complementares e tomadas externas (como entrevistas em campo) que representem a problemática em questão em contextos próximos ao cotidiano do público-alvo.

Fonte: Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009, p. 7-8).

Com base nessas orientações, o DI deverá seguir para planejamento da narrativa visual, quando definirá os planos e movimentos de câmera, tomando por base a narrativa textual do roteiro.

Segundo Santos (1993 *apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009), a narrativa visual cinematográfica influente no ocidente, criada por David Griffith, orienta que o tipo de enquadramento de uma cena pode reforçar seu aspecto descritivo, narrativo ou emotivo. De posse desse conhecimento, o DI poderá definir “os planos para cena de motivação, planos descritivos para abordagens mais genéricas, do conteúdo e planos narrativos para conceitos importantes” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Finalizando seu artigo, Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) apresentam, no seu apêndice A, o trecho de um roteiro desenvolvido para uma videoaula de uma disciplina de um curso de graduação, conforme os conhecimentos abordados em seu estudo.

#### Quadro 8 – Apêndice A – Um exemplo de roteiro de videoaula

Cena	Ação	Grafismo	Câmera/Plano	Áudio (script)	Duração estimada
Cena 1: Abertura	Professora de pé apresenta o escopo desta aula	Slides 1	1 / PP  2 / PM  1 / PP	Você acredita no efeito dos chás naturais que sua avó lhe receita?  Hoje abordaremos a formação do conhecimento científico, os demais tipos de conhecimento. E no final, falaremos ainda de documento acadêmico...  Ao final da aula você será capaz de distinguir o conhecimento científico do popular e...	30 seg
Cena 2: Formação do conhecimento científico	A professora expõe o conteúdo com apoio de Slide	Slides 2 a 5 Intercalados com a imagem da professora  Animação ilustrando as leis de Newton	1 / PG   1 / PM	As idéias de Galileu foram bem divulgadas no seu livro O Experimentador, com seus métodos de pesquisa, e foram as bases para uma nova concepção da natureza, que posteriormente seria bem aceita e desenvolvida...  De modo geral, a obra de Newton mostrou que o universo inteiro, incluindo a Terra, é governado por leis naturais, que podem ser expressas em termos matemáticos.	1 min
Cena 3: Encerramento	Professora de pé realiza o encerramento		2 / PM  1 / PP  2 / PP	Nesta aula vimos os tipos de conhecimento. Apresentamos o conhecimento científico e sua importância no desenvolvimento da sociedade...  Gostaria de terminar com uma frase de Sigmund Freud: “Conhecimento é poder”  Sugerir que os alunos assistam ao filme Poeiras das estrelas III. (faltou)	40 seg
Cena 4: Chamada para atividade	Professora narra a chamada da atividade	Animação demonstrando o acesso à atividade no ambiente virtual de aprendizagem		Vocês encontrarão no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, na área desta aula, uma atividade de pesquisa proposta...  Acessem a sala e clique...	20 seg

Fonte: Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009, p. 10).

Concluindo esta seção, vimos alguns conceitos, o objetivo, um breve histórico e os modelos distintos de videoaula e suas aplicações, que subsidiarão nossas discussões no capítulo de análise. A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos acerca do fluxo do processo de produção de videoaulas, sua estrutura e estratégias utilizadas.

### **2.6.1 A produção de videoaulas**

Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que a videoaula se apresenta como uma importante ferramenta de ensino que reúne um conjunto de diferentes recursos dedicados a contribuir para o aprendizado do aluno na modalidade de EaD. Torná-la acessível é romper com seus paradigmas conceituais, pois, mesmo se as informações imagéticas contidas numa videoaula não puderem ser acessadas pelas pessoas com deficiência visual pelo sentido da visão, ainda assim ela cumprirá o seu objetivo, desde que sua concepção considere que essas pessoas poderão acessar tais informações pela audição.

Assim, podemos inferir que a falta de um planejamento adequado no processo de produção de uma videoaula pode representar, para os estudantes com deficiência visual, uma grande dificuldade à sua inclusão educacional. Por isso, consideramos ser possível reduzir ou até mesmo extinguir essa dificuldade, a partir da compreensão de todo o processo e, conseqüentemente, de uma modificação consciente e criteriosa no planejamento para ampliar o acesso desses estudantes.

Para dar início ao planejamento de produção de uma videoaula, faz-se necessário responder à seguinte pergunta: Por que uma videoaula? Muitas vezes, o professor é seduzido ou até mesmo induzido pela perspectiva do uso de novas tecnologias digitais em sua prática docente, mas não sabe ao certo se cabe ou não a utilização de determinadas ferramentas pedagógicas. Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) orientam sobre a existência de um planejamento instrucional maior, que analisa as situações de aprendizagem e indica o desenvolvimento da videoaula como um recurso educacional apropriado para estratégias e objetivos previamente definidos.

Com base na análise realizada por Spanhol e Spanhol (2009) no Laboratório de Educação a Distância (LED) da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), com o objetivo de melhorar o fluxo de processos de produção de videoaula, pudemos entender a importância da sistematização dos subprocessos e das atividades<sup>65</sup>.

Os pesquisadores utilizaram um *corpus* composto por oitenta (80) videoaulas, observando e avaliando minuciosamente todos os aspectos do fluxo de produção durante o período de três (03) meses.

O LED dispõe de uma equipe de produção multidisciplinar, que envolve o trabalho de vários profissionais especialistas (roteiristas, cinegrafistas, profissionais da comunicação, pedagogos, psicólogos, entre outros). Além disso, administra o funcionamento do set de gravação e oferece suporte ao professor no planejamento e na elaboração do roteiro.

Com a expansão da EaD e, principalmente, a oferta de cursos *on-line* com a utilização de material videográfico, Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) apontam que têm surgido muitas empresas especializadas interessadas nesse mercado, produzindo conteúdos para plataformas *on-line*, assim como verificam um aumento de grupos que desenvolvem conteúdo dentro das instituições de ensino, como é o caso da UFSC.

Tais grupos de desenvolvimento de conteúdo geralmente são formados por um grupo multidisciplinar de profissionais, envolvendo designers instrucionais, webdesigner, e equipes de produção de vídeo, quando se produz videoaula (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 1).

Os autores confirmam, então, a necessidade de arregimentar profissionais com várias *expertises* distintas para garantir a qualidade do produto final, dada a complexidade do processo e seu objetivo pedagógico, como se verificou no LED. Destacam ainda que a definição do conteúdo e das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso é de responsabilidade do ser docente, por isso, corroboram Spanhol e Spanhol (2009) sobre a necessidade de o professor interagir com os integrantes da equipe, recebendo suporte no

---

<sup>65</sup> PROCESSO: Sequência de atividades que recebe entradas, agrega-lhes valor e as transforma em resultados. Têm início e fim bem determinados, numa sucessão clara e lógica de ações interdependentes que geram resultados. SUBPROCESSO: Processos em um nível maior de detalhamento, que demonstram os fluxos de trabalho e atividades sequenciais e interdependentes, necessárias e suficientes para a execução de cada processo da organização. ATIVIDADE: É a ação executada que tem por finalidade dar suporte aos objetivos da organização. As Atividades correspondem a “o quê” é feito e “como” é feito durante o processo. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/visao-pratica-conceitos-fundamentais-em-gestao-por-processos/29427/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

planejamento da videoaula, a começar pelo roteiro. “É no roteiro da videoaula que se planeja as ações que promoverão a mediação pedagógica da videoaula” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4).

Barrere, Scortegagna e Lelis (2011) também nos falam sobre o papel do roteiro em seu artigo sobre a experiência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em produzir videoaula para o Videoaula@RNP<sup>66</sup>, serviço que tem como origem um projeto proposto pelo Laboratório LAND da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na análise que os pesquisadores fazem da organização do roteiro, ressaltam a importância de o aluno acessar diretamente um ponto ao navegar na videoaula, caso necessitem, e preconizam:

Sempre que possível devemos utilizar a hierarquia de tópicos e subtópicos. A boa organização do roteiro é um dos fatores de elogio dos alunos, manifestando posições como: ‘o roteiro dessa videoaula facilita rever os pontos da aula que temos mais dificuldades’ (BARRERE; SCORTEGAGNA; LELIS, 2011, p.291 ).

Essa organização proposta pelos autores visa alcançar o objetivo de fornecer informações que levem o aluno a se orientar com mais facilidade durante o percurso do seu aprendizado e, conseqüentemente, ampliar seu interesse pelo conteúdo apresentado. Segundo Oliveira e Stadler (2014), a elaboração do roteiro se apoia no conteúdo-base da disciplina, disponibilizado na plataforma virtual na forma de textos digitais, *e-books* etc. Ao analisarem e descreverem o processo de produção de videoaulas na Universidade Positivo Online, os autores indicaram que o início do processo se deu com uma entrevista aplicada ao professor-autor, em que foram levantados dados sobre o tema da videoaula, de que forma o conteúdo poderia ser apresentado e quais recursos audiovisuais seriam adequados. Em seguida, o *Designer* Instrucional leu sobre o tema e elaborou um pré-roteiro para discutir com o professor-autor. Após discutirem, foram sugeridos recursos (ilustrações, animações, entrevistas, fotocollagens, gráficos, tabelas, efeitos sonoros e palavras que apareciam na tela em sincronia com a locução), de acordo com o objetivo didático-pedagógico (OLIVEIRA; STADLER, 2014, p. 5).

---

<sup>66</sup> A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP, através do projeto de um Serviço de Educação a Distância – EDAD, incentiva a produção de material didático, disponibilizando, de forma gratuita, e operando uma infraestrutura nacional que dissemina em larga escala materiais didáticos multimídia via internet, previamente armazenados no formato de videoaula (BARRERE; SCORTEGAGNA; LELIS, 2011, p. 2).

Após sua finalização, o roteiro passou pela etapa de validação, que compreendeu a sequência de verificações apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 9 – Validação da Videoaula**

Ação	Equipe validadora
Analisou se o conteúdo da videoaula estava de acordo com o ementário da disciplina e se o texto explorava a abordagem prática exigida pela instituição.	Equipe de Metodologia
Verificou se o tempo de produção da videoaula estava em conformidade com o previsto em cronograma e se os recursos audiovisuais sugeridos pelo <i>designer</i> instrucional ficariam didáticos e atrativos no vídeo.	Equipe do Estúdio
Analisou se os temas abordados e os conceitos estavam de acordo com o conteúdo da disciplina.	Professor-autor

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Oliveira e Stadler (2014, p. 5).

Em seguida, foi feita ainda uma revisão textual. Sobre isso, Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) nos alertam que, muito provavelmente, durante a gravação do vídeo, haja a necessidade de ajustes no roteiro que, de acordo com a relevância, precisam ser atualizados pelo *Designer* Instrucional e repassados para a equipe de edição. Assim como descrito por Oliveira e Stadler (2014), Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009), sugerem a etapa de revisão do texto, inclusive com a participação de um revisor linguístico durante a captação das imagens.

Mesmo quando o roteiro passa previamente por uma revisão, muitas vezes o professor não segue estritamente o texto do roteiro, sendo comum, por exemplo, o surgimento de dúvidas quanto a concordâncias ou mesmo erros, que só serão percebidos em fases posteriores e que podem vir a comprometer o trabalho (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Cabe destacar o importante papel do *Designer* Instrucional não somente na finalização do roteiro, mas em todo o processo. Azevedo Junior, Ramos e

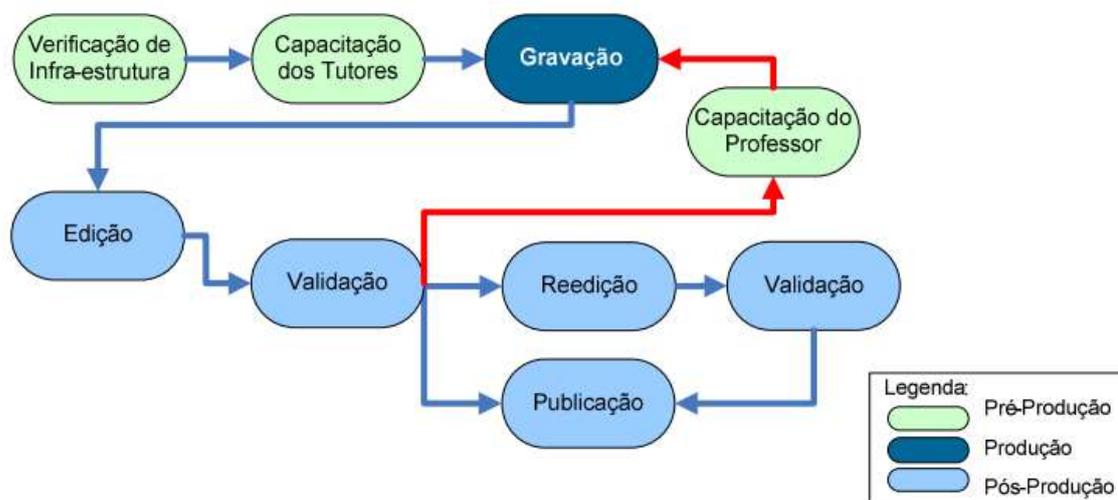
Azevedo (2009) apontam as principais atribuições desse profissional em seu trabalho, que foram inspiradas pelo *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI):

- Analisar as características do ambiente de aprendizagem;
- Analisar o perfil e as necessidades do público-alvo;
- Selecionar, modificar, ou criar um modelo apropriado de design e desenvolvimento para um determinado projeto instrucional;
- Elaborar Planejamento Instrucional;
- Planejar e gerir a produção de material instrucional;
- Selecionar ou modificar materiais instrucionais existentes;
- Desenvolver materiais instrucionais (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 3-4).

Assim, enquanto o professor-conteudista se responsabiliza pelo desenvolvimento do conteúdo, o *Designer* Instrucional se encarrega da estruturação didática das cenas, define planos, enquadramentos e movimentos de câmera, bem como os elementos audiovisuais que deverão ser aplicados junto à mediação pedagógica (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 5).

Retomando a experiência no LED da UFSC, Spanhol e Spanhol (2009) dividem o processo de produção de videoaulas em três (03) fases distintas, a saber: pré-produção, produção e pós-produção. A primeira fase compreende todo o planejamento e, portanto, pode ser considerada a parte mais importante. Na segunda fase, são feitas as gravações das cenas e o professor precisa otimizar a utilização dos recursos disponíveis no estúdio. Por isso, o apoio da equipe é fundamental nessa fase, a fim de verificar os aspectos técnicos relacionados aos planos de câmera, enquadramentos, linguagem audiovisual, tempo, apresentação visual do professor, som e luz, acompanhando o roteiro. Por fim, a última fase compreende a finalização do produto, incluindo edição, inserção de grafismos e validação. Caso não seja validada pela equipe pedagógica, a videoaula pode ser reeditada ou regravada, o que significa retrabalho, atraso na publicação e custos adicionais. Veremos a seguir na Figura 3 o fluxo do processo de produção de videoaulas do LED:

**Figura 3 – Fluxo de Processos de Produção de Videoaula (LED)**



Fonte: Spanhol e Spanhol (2009, p. 4).

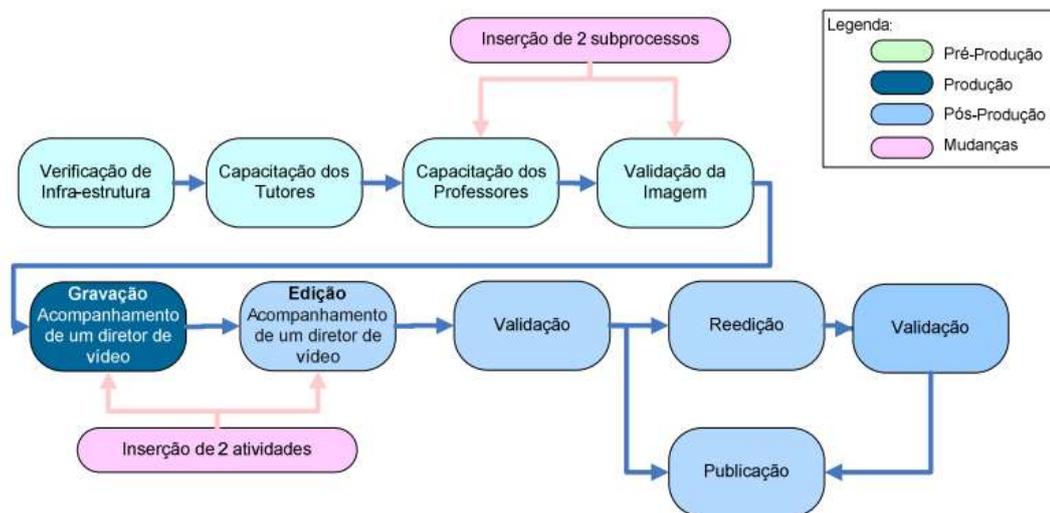
### 2.6.2 A videoaula acessível: o delineamento de uma proposta

Como podemos observar na Figura 3, só há capacitação do professor no caso de a videoaula ser invalidada pela equipe pedagógica, o que resulta em uma nova gravação. Isso porque somente o tutor era capacitado inicialmente. Diante disso, após identificar o alto índice de reedição e regravação, nas primeiras quarenta (40) videoaulas do *corpus*, que já se encontravam gravadas, a pesquisa adotou estratégias de medição de desempenho de cada um dos sub-processos (gravação, edição, validação, regravação, reedição, nível de produtividade, custos), identificou os indicadores de inconformidade (vestimenta inadequada dos professores; *slides* não padronizados, com cores, tamanhos de fonte e formatos inadequados; aulas excedendo o tempo; pouco uso dos recursos; ruídos frequentes devido ao microfone ter sua base na mesa; professores inseguros pela não familiaridade com o ambiente e que acabavam por reiniciar as gravações diversas vezes). Ao final, verificou que 80% dos problemas aconteciam na etapa de gravação, e os 20% restantes, na de edição.

Com base nesses resultados, os pesquisadores reformularam os processos e implementaram dois novos sub-processos, envolvendo a capacitação dos professores e a validação da imagem antes de gravar, e duas atividades, o

acompanhamento de um diretor de vídeo durante o processo de gravação e de edição, conforme poderemos verificar na Figura 6.

**Figura 4 – Novo Fluxo do Processo de Produção de Videoaula do LED**



Fonte: Spanhol e Spanhol (2009, p. 7).

Após implementarem essas modificações, os pesquisadores analisaram as outras quarenta (40) videoaulas produzidas, utilizando os mesmos parâmetros de avaliação, e observaram uma redução no índice de necessidades de ajuste de 55% para apenas 15%, confirmando o impacto positivo com as alterações processadas no fluxo.

Ao final do trabalho, Spanhol e Spanhol (2009) concluíram que a incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação de forma contextualizada e planejada contribuiu sobremaneira para o aperfeiçoamento dos processos de produção do gênero videoaula, que o conhecimento técnico prévio e o uso adequado da linguagem audiovisual favorecem uma maior riqueza de recursos de apoio para o professor, ampliando a compreensão do próprio sobre a linguagem, bem como dos alunos sobre o conteúdo apresentado, e que o acompanhamento contínuo do fluxo e a flexibilidade em se promover modificações foram determinantes para garantir a eficiência e eficácia dos produtos audiovisuais com fins pedagógicos.

A preparação de uma vídeo-aula envolve um fluxo do processo que é bem definido, sendo que este fluxo deve ser constantemente atualizado, pois com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs),

principalmente dos equipamentos de áudio e vídeo é possível enriquecê-los, de maneira a potencializarem cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p. 3).

Kenski (2007 *apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009) chama a atenção para a necessidade de se alinhar as TICs com o caráter pedagógico no âmbito educacional:

[...] para que as tecnologias de informação e comunicação possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença (KENSKI, 2007 *apud* AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4).

Assim, Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) nos orientam que a videoaula deverá possuir uma narrativa própria, pois, diferentemente de um filme, ela não se propõe a contar uma história, mas sim mediar o ensino-aprendizagem de um determinado conhecimento. Os autores indicam, então, uma regra inicial, que consiste em colocar o interlocutor, ou seja, o aluno como prioridade, sugerindo três grupos de estratégias a serem utilizadas na estrutura didática das cenas, conforme apresentamos no Quadro 10:

### Quadro 10 – Estratégias para Estruturação Didática das Cenas

(continua)

Estratégias de Entrada	Estratégias de Desenvolvimento	Estratégias de Encerramento
<p>Nas primeiras cenas da videoaula, despertar a curiosidade do aluno em relação ao tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir a videoaula com uma pergunta instigante, aproximando o aluno através de uma linguagem dialógica e informal.</li> <li>• Apresentar uma visão geral do tema, sua importância na prática dos alunos e o</li> </ul>	<p>Nas cenas de desenvolvimento, encadear os conceitos e experiências de forma a facilitar a construção do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir exemplos e formular perguntas ao aluno.</li> </ul>	<p>Nas cenas de encerramento, procurar envolver o estudante em um processo que tenha uma lógica e que conduza a resultados, conclusões ou compromissos para a prática, de modo que o desenvolvimento anterior venha a convergir num ponto capaz de abrir caminho para os passos seguintes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar um breve resumo, resgatando o objetivo da</li> </ul>

(conclusão)

<p>objetivo da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer referência a uma passagem curiosa em um filme, ou um anúncio de jornal, que ilustre uma problemática que será tratada na aula.</li> </ul>		<p>aula, os principais pontos do desenvolvimento (principais conceitos apresentados) e abrindo <i>links</i> para pontos que se possam aprofundar no futuro.</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009, p. 5-6).

Os autores ainda alertam sobre o que se deve evitar em cada uma dessas estratégias: i) fazer referência a conteúdos anteriores ou de cunho temporal, como, por exemplo, “Como vimos na última aula...”, pois comprometem a reutilização do material em outros contextos; ii) fazer referência ao logo da videoaula e às atividades que deverão ser realizadas pelos alunos, deixando-as somente para o final, pois as atividades possuem uma frequência de atualização maior e dificultam a continuidade das cenas em caso de reedição; iii) gravar as cenas sobre as atividades juntamente com as de conteúdo, pois isso dificultaria sua substituição sem que houvesse prejuízo para o conteúdo.

A seguir, apresentaremos o capítulo metodológico, com informações acerca do contexto da pesquisa, instrumentais de coleta de dados, seleção de participantes e procedimento de análise de dados.

### 3 METODOLOGIA

“Não é possível um compromisso autêntico se aquele que se julga comprometido com a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável”.

(Freire, 1992)

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos, compreendendo o tipo e o contexto de pesquisa, a origem e os critérios de escolha dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e a realização do curso de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição. Ao final, descreveremos os procedimentos que foram utilizados na coleta e análise dos dados obtidos.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se utilizou dos princípios da pesquisa-ação, uma vez que se propôs a emprender a produção de videoaulas acessíveis com a colaboração efetiva de professores responsáveis pelo referido recurso audiovisual pedagógico em plataformas de EaD, que se constituem as pessoas implicadas na problemática verificada.

Com base na experiência vivenciada durante a disciplina de Tradução Intersemiótica do curso de Letras da UECE, nos semestres 2014.2 e 2015.1, e utilizando os parâmetros da tradução audiovisual acessível por meio da AD de filmes, analisamos o processo de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição, a partir da realização de um curso voltado para a formação professores dos cursos de especialização da SATE, que atuam na EaD e utilizam videoaulas.

A SATE é o órgão da UECE responsável pelo desenvolvimento e utilização das ferramentas de tecnologia da informação e da comunicação voltadas para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento educacional. Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), trata especificamente dos cursos de graduação e de especialização oferecidos na modalidade de EaD.

Em 2017, a SATE lançou seus primeiros cursos voltados para a formação prática de profissionais para atender às demandas de mercado no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência visual e surdas no campo da acessibilidade visual e audiovisual. Os cursos de especialização em Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) – Audiodescrição (AD) e de especialização em Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) – Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) têm o propósito de formar especialistas capazes de atuar em qualquer contexto que essas *expertises* sejam necessárias.

Além dos professores, participaram do curso, duas pessoas com deficiência visual, a fim de prestarem consultoria durante todo o processo, acessando as mesmas informações as quais os professores foram apresentados. No trabalho de audiodescrição, a pessoa com deficiência visual que atua como consultor tem a função de avaliar o roteiro e discutir com o roteirista as escolhas tradutórias, contribuindo para adequação de uma linguagem mais apropriada ao entendimento do público com deficiência visual. Segundo Mianes (2016) “os consultores com deficiência visual se inserem na profissão como usuários contumazes e que têm apreço por um ou mais produtos audiodescritos” (MIANES, 2016, p. 12).

Cabe ressaltar que somente a condição de ser uma pessoa com deficiência visual não a credencia a ser consultora em AD. Para atuar na consultoria, essa pessoa precisa reunir conhecimentos e habilidades para construção de um trabalho qualificado. Assim, podemos recorrer novamente a Mianes (2016):

É fundamental que o consultor de AD tenha uma série de competências que lhe permitam construir um pensamento crítico e interpretativo que proporcione a ele condições de aferir a qualidade e a clareza do texto feito pelo roteirista. Isso significa que é preciso que o consultor possua um mínimo de escolaridade, ou até trajetória acadêmica e trajetória de vida, que lhe confirmem capacidade para refletir sobre seu trabalho, tendo uma visão de mundo aguçada aliada ao fato de estar sempre bem informado sobre o que acontece em nossa sociedade (MIANES, 2016, p. 15).

Além disso, o bom conhecimento sobre a língua portuguesa, sobre o produto a ser audiodescrito e sobre os parâmetros da audiodescrição é fundamental para o exercício consciente do trabalho do consultor. Um dos consultores que participarem do curso preenchiam esses requisitos. O outro, como veremos adiante, teve que ser descartado.

Ao final, uma das pessoas com deficiência assistiu às versões da videoaula com e sem audiodescrição produzidas pela turma e avaliaram a diferença entre as elas.

Cabe ressaltar que a expectativa de se realizar uma produção técnica, como foi o caso da videoaula com audiodescrição, focada em uma comunidade específica, que neste caso foram os professores que lecionam no ensino superior, nos motivou a optar pela pesquisa-ação, utilizando o curso como *corpus* de pesquisa. Assim, como não havia como prever quais seriam os resultados obtidos, utilizamos ferramentas de pesquisa que deixassem os participantes mais à vontade e nos permitissem proceder com algumas modificações no planejamento à medida que sentíssemos necessidade, como por exemplo, a antecipação do período de realização do curso.

Nossa expectativa era realizar o curso entre os meses de fevereiro e março de 2018, considerando que seria possível estender o prazo para a defesa da tese por meio de uma solicitação de prorrogação. Contudo, isso não foi possível e tivemos que fazer o agendamento do curso, bem como a divulgação e o convite aos participantes num curtíssimo espaço de tempo, de forma que nos obrigamos a antecipar a realização do curso para janeiro, influenciando na mobilização dos participantes, pois muitos estavam de férias nesse mês. Solucionado este problema, voltamos nossas atenções novamente para os problemas de pesquisa.

De acordo com Thiollent (2002), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos (THIOLLENT, 2002, p. 30). Diante disso, esta pesquisa se relacionou com os dois objetivos, uma vez que esperávamos encontrar um caminho possível para que os alunos com deficiência visual possam ter acesso a videoaulas e que os professores despertem cada vez mais para a possibilidade de planejarem suas aulas de forma mais inclusiva.

Ademais, quando trabalhamos com esse tipo de metodologia, é fundamental a participação ativa dos grupos implicados na problemática dessa pesquisa, e tão importante quanto à do pesquisador. Por isso, nesse estudo buscamos a participação dos grupos de profissionais relacionados ao problema de pesquisa como veremos nas próximas seções.

Ainda sobre suas características, a pesquisa-ação se utiliza de diretrizes menos rígidas que as tradicionais hipóteses de pesquisas, pois suas diretrizes podem ser fortalecidas, alteradas, abandonadas ou substituídas ao longo do percurso. Assim, no capítulo 5, apresentaremos alguns ajustes que necessitamos fazer no planejamento inicial do curso, bem como algumas adequações durante a experiência vivenciada a cada dia, fundamentados nos preceitos da metodologia escolhida.

### 3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A nossa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Inicialmente, seria realizada no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas cidades de Natal-RN e Fortaleza-CE, respectivamente, junto aos Setores de Audiovisual, responsáveis pela produção das videoaulas solicitadas pelos professores que atuam na EaD dessas universidades.

Além da SATE, cuja escolha estava relacionada ao fato de se tratar do órgão responsável pela EaD e a produção de videoaulas da instituição a que o pesquisador e esta pesquisa estão vinculados, a opção de trabalhar também com a SEDIS foi motivada pelas experiências de formação em AD que o pesquisador realizou na UFRN entre os anos de 2012 e 2016, levando-se em consideração a infraestrutura do Setor de Audiovisual, dotado de um estúdio para a gravação e edição das videoaulas produzidas naquela universidade e de um corpo técnico multidisciplinar, incluindo-se os profissionais consultores com deficiência visual.

Ao final desta investigação, esperávamos ser possível disponibilizar, posteriormente, os conhecimentos desenvolvidos por este projeto com as Secretarias participantes de ambas as instituições. Entretanto, no decorrer da pesquisa, tivemos dificuldade em conciliar a agenda do pesquisador com a agenda

dos informantes que participariam da pesquisa no campus da UFRN. Após várias tentativas, infelizmente, fomos obrigados a prescindir da realização do curso no âmbito da SEDIS.

Todavia, vale ressaltar que todas as formações oferecidas por nós na SEDIS/UFRN contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo. Desde o ano de 2012, vimos realizando formações naquela universidade, que estão inseridas no escopo de um projeto de prodocência. Inicialmente, realizamos cursos sobre os princípios da audiodescrição, com a participação de docentes, discentes e servidores daquela instituição. No entendimento dos gestores, essa era uma matéria interdisciplinar e necessitava do envolvimento dos diversos atores que compunham a instituição. Essa primeira oferta despertou o interesse de muitos dos participantes à época, a buscarem mais conhecimento acerca do assunto. Nos anos seguintes, a universidade através da SEDIS, decidiu expandir essa formação para mais pessoas de forma segmentada, com cursos de audiodescrição voltados especificamente para produtos audiovisuais, artes cênicas, eventos ao vivo etc., e envolvendo cada vez mais pessoas, tanto da universidade, como de outras instituições, como o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), de escolas da rede pública de ensino, das instituições de assistência e educação de pessoas com deficiência visual de Natal, dentre outros.

Enquanto isso, atuávamos no grupo LEAD e acompanhávamos as novas pesquisas no campo da audiodescrição como modalidade de tradução audiovisual, o que nos dava suporte para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino a partir dos achados, bem como, de ingressar no mercado e oferecer profissionalmente o serviço de audiodescrição em diferentes eventos, mas principalmente nas produções culturais que compreendiam o audiovisual, as artes cênicas e as artes visuais. Essa atuação diversificada nos credenciou para realizar trabalhos dentro e fora do Ceará e prestar consultoria em audiodescrição também para produtos educacionais, como foi o caso das videoaulas de um curso da UFRN. Essa experiência com a audiodescrição de videoaulas juntamente com a *expertise* que vinha sendo desenvolvida no campo da formação em audiodescrição fortaleceu a decisão de desenvolver a presente pesquisa. Por isso, embora não tenha sido possível realizar o curso também no contexto da SEDIS, as experiências anteriores foram fundamentais para desenvolvêssemos essa metodologia.

Assim sendo, realizamos o curso de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição que se constitui no objeto de estudo desta tese, no Laboratório de Tradução Audiovisual – LATAV da UECE, localizado no Centro de Humanidades, campus de Fátima, em Fortaleza-CE, embora a SATE esteja sediada no *campus* do Itaperi. A escolha do LATAV se justificou por se tratar um espaço dotado de uma infraestrutura adequada para acomodar o número desejado de participantes, os equipamentos de projeção multimídia e uma cabine de transmissão de audiodescrição que serviu para a gravação de algumas cenas e de voz *off* da videoaula produzida pelos participantes, bem como da AD, garantindo-se o mínimo de interferência acústica durante a captação de áudio.

Vale ressaltar que o LATAV abriga os encontros e a realização das pesquisas do Grupo LEAD da UECE, do qual o pesquisador é integrante, coordenado pela professora doutora Marisa Ferreira Aderaldo e vinculado ao grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado Tradução e Semiótica, sob a coordenação da professora doutora Vera Lúcia Santiago Araújo.

### 3.3 PARTICIPANTES

Participaram do curso cinco (05) professores voluntários do Ensino Superior, sendo que quatro (04) deles atuam nos cursos de especialização a distância da SATE da UECE, como professores formadores e/ou conteudistas, e duas (02) pessoas com deficiência visual, sendo que uma delas possuía experiência como consultor em AD, mediante assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, que atende às exigências para pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto de pesquisa, submetido à apreciação do referido comitê e aprovado conforme o parecer de número 2.846.207, previa a participação de vinte (20) professores e cinco (05) pessoas com deficiência visual no total, e foi esta a quantidade de participantes convidados. No entanto, alguns estavam de férias e outros tinham impedimentos de natureza laboral durante o período de realização do curso. Nossa proposta inicial era de que o curso acontecesse no período de 15 a 19 de janeiro de 2018. Porém, devido ao quórum reduzido de participantes confirmados, tivemos que adiá-lo e realizá-lo somente na semana seguinte.

Entre todos os participantes que compareceram ao curso, seis (06) deles eram graduados e/ou pós-graduados e possuíam formação e *expertise* em audiodescrição, sendo que dois deles não estavam lecionando atualmente, mas tinham experiência com a audiodescrição. Um dos participantes ainda não havia ingressado no ensino superior e não possuía *expertise* em audiodescrição. Em se tratando do perfil dos participantes que estavam lecionando, tínhamos: uma professora do curso de Letras/Inglês e de especialização em TAVa – AD da UECE; outra da educação básica e das especializações em TAVa – AD e LSE da UECE; e mais uma das especializações em TAVa – AD e LSE da UECE.

Os critérios de inclusão envolviam professores do Ensino Superior que atuassem, preferencialmente, na elaboração de videoaulas para a modalidade de EaD. Não houve restrição relacionada ao curso, disciplina ministrada, experiência ou gênero, pois não se verificava qualquer relevância com relação ao resultado. As pessoas com deficiência visual deveriam ter idade a partir de 18 anos, com formação de nível superior completo ou não, em qualquer uma das áreas do conhecimento, com deficiência visual total ou parcial e sem distinção de gênero, uma vez que também não verificava nesse grupo qualquer relevância em relação ao resultado.

Assim, embora tenham comparecido a alguns dos encontros, tivemos que descartar dois participantes, sendo que um deles era uma das professoras, por não ter atingido o percentual mínimo de frequência no curso. Pelo mesmo motivo, e somado ao fato de possuir escolaridade abaixo do que estava previsto nos critérios de inclusão de participantes, uma das pessoas com deficiência também teve que ser descartada da coleta de dados.

Em se tratando dos critérios de exclusão, não puderam participar do curso proposto nesta pesquisa, professores com deficiências auditiva e/ou intelectual, pois não utilizaríamos recursos de acessibilidade durante a realização do curso, voltados para esses tipos de deficiência, pois não se aplicava no escopo desta pesquisa. Assim como não poderiam participar do teste de recepção das videoaulas, pessoas com outras deficiências, além da visual.

Adotamos como estratégia para minimizar os riscos de perda de interesse e abandono do curso, apresentar claramente a estrutura do curso no momento do convite de participação, enfatizando que o programa a ser utilizado é intuitivo e muito prático e que a elaboração de um roteiro de AD se trata de uma atividade

subjetiva, portanto, sem a preocupação com escolhas certas ou erradas e faz envolver pesquisas durante o trabalho de roteirização, pois estávamos cientes de que algum(ns) participante(s) poderia(m) se sentir desconfortável(is) para lidar com tecnologia, uma vez que seria utilizado software específico para a elaboração das descrições, ou ainda com produção textual, tarefa intrínseca à fase de elaboração de roteiros de audiodescrição,

Assim, procuramos sensibilizar os professores no primeiro encontro sobre como o processo de produção de videoaulas acessíveis com AD seria importante para o acesso dos estudantes com deficiência visual às tecnologias de aprendizagem no contexto da EaD. Com relação aos participantes do teste de recepção, o risco poderia se configurar na falta de interesse durante a audiência das videoaulas, então, explicamos em detalhes na apresentação do TCLE, a duração máxima de cada videoaula e da coleta retrospectiva de dados.

### 3.4 O CORPUS

O nosso *corpus* de estudo foi o curso de produção de videoaulas acessíveis com AD e os dados obtidos durante o processo, com carga horária de 20 h/a, realizado para a formação de professores e de pessoas com deficiência visual, conforme apresentamos na sessão anterior.

O curso teve como produto final a videoaula produzida pela turma, nas versões com e sem AD. Seguem os *links* para acesso das duas versões: com AD (<https://youtu.be/kb0-eU2mriE>) e sem AD (<https://youtu.be/3rbx90gQPIE>).

Sendo assim, foi analisado o impacto do curso na prática docente, a partir dos dados obtidos junto aos participantes.

### 3.5 MATERIAIS DE PESQUISA

#### 3.5.1 Questionário pré-coleta

A função dos questionários pré-coleta foi identificar e qualificar os participantes, de acordo com o perfil requisitado. No caso dos professores, o questionário também serviu para medir o grau de conhecimento e de envolvimento dos participantes com a audiodescrição, o ensino de pessoas com deficiência visual

e a videoaula. Já com relação às pessoas com deficiência, além da audiodescrição e da videoaula, o questionário também levantou informações sobre a relação do participante com a EaD.

A primeira parte do questionário aplicado aos professores era composta pelos seus dados pessoais para fins de identificação e contato, a saber: nome completo, contatos e nome da instituição a que pertence, conforme segue abaixo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Em se tratando das pessoas com deficiência visual, foram inseridos os dados sobre idade, grau de cegueira e nível de escolaridade, conforme os critérios de inclusão. A partir dessas informações, pude identificar o participante que poderia contribuir na consultoria em audiodescrição, que apresentarei a seguir no capítulo 5.

Ainda sobre o questionário aplicado aos professores, as três primeiras perguntas serviram para a coleta de informações acerca da formação e da experiência docentes e tinham por objetivo revelar as semelhanças e diferenças entre os participantes.

- 1) *É professor(a) de qual(is) curso(s)?*
- 2) *Há quanto tempo é docente da instituição?*
- 3) *Qual a sua formação inicial?*

As perguntas de 5 a 8 procuravam apurar a experiência com o ensino de pessoas com deficiência visual, o uso de tecnologia assistiva e conhecimentos sobre AD.

- 5) *Já trabalhou com alunos com deficiência visual?*
- 6) *Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?*
- 7) *Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.*
- 8) *Já ouviu falar sobre audiodescrição? Comente.*

Por fim, as perguntas 4, 9 e 10 estavam relacionadas à experiência e ao planejamento do professor no uso de videoaulas e ao grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa.

*4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?*

*9) Como você planeja suas videoaulas?*

*10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.*

Vejamos a seguir, os aspectos relacionados ao questionário aplicado às pessoas com deficiência visual. As perguntas 1 e 2 que seguem abaixo, tratavam dos conhecimentos sobre audiodescrição e o nível de contato com produtos audiovisuais audiodescritos.

*1. O que você sabe sobre audiodescrição?*

*2. Você já assistiu alguma produção audiovisual com audiodescrição?*

*( ) Sim ( ) Não*

*Comentário:*

Aproveito para ressaltar que mesmo nas questões objetivas do questionário, foi facultado aos respondentes expressarem comentários que, porventura, desejassem, contribuindo para o enriquecimento da coleta de dados. As contribuições verificadas foram incorporadas e levadas em consideração durante o processo de análise.

Cabe também esclarecer que o questionário foi aplicado oralmente com os participantes com deficiência visual, cujas respostas foram registradas por meio de uma câmera filmadora e transcritas mais adiante. Com essa estratégia foi possível ganhar tempo na aplicação do questionário, se compararmos com a demanda temporal da produção, coleta e análise de um questionário disponibilizado em Braille. Já o registro audiovisual servirá futuramente para fins de comprovação da veracidade das informações obtidas, se necessário. E os formulários preenchidos com os dados coletados foram impressos e anexados ao presente estudo, suprimindo-se o nome dos participantes para garantir o sigilo e preservar sua privacidade, em conformidade com o termo de consentimento da pesquisa.

As perguntas seguintes do questionário faziam relação com o contexto do aluno com deficiência visual no ensino superior e as videoaulas acessíveis no contexto da EaD.

3. *Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?*

4. *O que você sabe sobre Educação a Distância (EaD)?*

5. *Você faz ou já participou de alguma formação na modalidade de EaD?*

(  ) Sim (  ) Não

*Comentário:*

6. *Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, você já assistiu a alguma videoaula?*

(  ) Sim (  ) Não

*Comentário*

7. *Qual seu grau de interesse na utilização de videoaula?*

8. *Qual a sua opinião sobre a produção de videoaulas com audiodescrição para os cursos do ensino superior oferecidos na modalidade de EaD?*

### **3.5.2 Registro videográfico**

A partir da concepção do curso e do esboço da metodologia de coleta de dados durante o trabalho com os participantes em sala de aula, que no nosso caso, foi o LATAV, sentimos a necessidade de ter algum suporte para o processo de investigação que consistia na observação. Para traduzir e relatar esse olhar sobre as discussões, ponderações, problemas enfrentados, processo decisório e soluções encontradas durante o processo de produção da videoaula, lançamos mão de uma câmera de vídeo para registrar diariamente essas ocorrências.

A proposta inicial durante a fase de planejamento do curso era trabalhar com um diário de campo, instrumento que consiste em registrar manualmente em um caderno as informações pertinentes e relevantes para análise posterior. Contudo, optamos por ligar a câmera e registrar o que acontecia no laboratório diariamente. Essa opção foi motivada pelo tempo escasso e pela necessidade de o pesquisador dar suporte aos participantes nas atribuições técnicas de elaboração do roteiro, preparação do cenário para as gravações e, às vezes, operação de câmera.

Assim, os vídeos registrados foram analisados um a um, de onde foram extraídas as informações, selecionadas aquelas com real teor de relevância para a pesquisa e organizadas em um editor de texto numa sessão do próximo capítulo

intitulada Registro Videográfico. Com essas informações foi possível perceber as mudanças de planejamento e suas justificativas com podemos exemplificar abaixo:

Mais adiante, voltaram a discutir sobre a posição da professora-apresentadora na cena de abertura (em pé ou não), os planos de câmera, o enquadramento, a locação, tudo em virtude da linguagem do audiovisual. Dentre as ideias ventiladas, surgiu a intenção de usar a cabine de transmissão da audiodescrição do LATAV. Mas como a mesma possui vidros frontais e laterais, se depararam questões envolvendo os reflexos, a refração da luz. Depois de muita discussão e avaliação de possibilidades, acordaram utilizar o interior da cabine como recurso didático para ilustração da videoaula, uma vez que no teatro a projeção é feita muitas vezes do interior da cabine técnica do teatro. Além disso, levaram em consideração a condição acústica, que poderia favorecer uma melhor captação do áudio. Nesse momento, perceberam que deveriam incluir mais um item no roteiro: cenário (REGISTRO VIDEOGRÁFICO, 2018).

Dessa forma, foi possível analisar mudanças de estratégia como essa apresentada acima, perceber as principais dificuldades enfrentadas e coletar as reflexões do grupo durante a execução da produção técnica para serem analisadas juntamente com as outras informações fornecidas pelos outros instrumentos de pesquisa utilizados, como foi o caso das rodas de conversa que veremos a seguir.

### **3.5.3 Rodas de conversa**

No âmbito desta pesquisa, consideramos a roda de conversa como a nossa principal ferramenta de coleta de dados, uma vez que a pesquisa-ação propõe a participação dos atores envolvidos na problemática. Dessa forma, utilizamos a roda de conversa para ressaltar a voz coletiva a partir de debates, concorrência de ideias e conscientização sobre o que está posto, bem como, sobre o que pode e como pode ser mudado. Essa metodologia foi apresentada aos participantes no momento em que fizemos o convite para participar do curso, tendo sido confirmada sua aceitação por todos no momento de realização.

Realizamos uma roda de conversa no dia do primeiro encontro, em que não foi estipulado propositadamente um tempo de duração, a fim de deixar os participantes bem à vontade para expor suas ideias, conhecimento e experiência sobre videoaulas no contexto da EaD. Após a apresentação do teor da pesquisa, dos objetivos e do perfil predefinido dos participantes do curso e a metodologia de trabalho, os participantes iniciaram as discussões a partir das provocações iniciais do pesquisador.

Vale ressaltar que, como todos possuíam formação e experiência em AD, esse assunto não foi amplamente debatido como as questões ligadas a docência na modalidade de EaD e o uso de tecnologias educacionais. Assim, pudemos ver logo no primeiro momento que o entendimento dos participantes sobre o gênero videoaula se alinhava aos princípios verificados nos pressupostos teóricos que abordamos no capítulo 2 deste trabalho. O trecho abaixo confirma esse alinhamento:

Coletivo: é necessário haver um entendimento de que a videoaula é um produto audiovisual pertencente a um gênero específico, pois se distingue do cinema, por exemplo, pelo seu caráter pedagógico. Por isso, não nos sentimos preparados para produzir uma videoaula com as características que lhe são inerentes (RODA DE CONVERSA, 2018).

Ao final do curso, realizamos outra roda de conversa com o propósito de cotejar as informações coletadas na primeira roda com as impressões dos participantes após vivenciar todos os processos de produção da videoaula ao longo da semana.

Primeiramente, foram registrados os agradecimentos ao grupo pelo empenho e a dedicação de todos com cada uma das atividades desenvolvidas. Em seguida, foram apresentadas algumas das observações feitas durante o processo, tais como o fato de o curso ter possibilitado o “aprender fazendo”, como já fora experimentado em outras experiências desenvolvidas pelo grupo LEAD, em que se teoriza a partir da prática, diante do possível ineditismo da pesquisa e proposta de experimento. Também se destacou a importância de relacionar a experiência de produzir a videoaula, que é um produto audiovisual, com os parâmetros utilizados no cinema e na audiodescrição para o cinema, buscando-se verificar se houve ou não convergência.

Ao facultar a palavra, o pesquisador deu início a conversa a partir de algumas questões disparadoras: O curso poderá ajudar nos próximos planejamentos? Houve alguma mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas a partir dessa experiência pensando na acessibilidade?

P1: Estava procurando formações nessa área, portanto estava aberta a essa experiência, pois não estava me sentindo segura para realizar uma videoaula para meus alunos. Acredito que o modelo de planejamento apresentado no curso foi adequado, em que se pode pensar em todas as etapas. As dificuldades foram ter que executar todos os papéis, não poder contar com o apoio de uma equipe. O que facilitou foi ter trabalhado com uma aula que já se tinha um planejamento, que se sabia o objetivo, que se tinham definidas as atividades. Se os participantes tivessem que criar a aula

pra executar, não teria sido possível concluir o trabalho em 20 horas, principalmente por não se ter o apoio de uma equipe. Então, as coisas só aconteceram nesse contexto por causa da especificidade na formação de cada um. Porque além de professores, nós temos outras formações, audiovisual, informática, audiodescrição, inclusive o professor do curso. Destacou ainda a participação da pessoa com deficiência no processo, porque nós vivenciamos o dia a dia de uma pessoa vidente e, mesmo que queiramos pensar nas possibilidades, nós continuamos com a perspectiva de uma pessoa vidente. Em alguns momentos, a pessoa com deficiência visual sugeriu que fechássemos os olhos e imaginássemos a criação sem fazer uso da visão. Em alguns momentos isso ajuda, mas a nossa referência, inevitavelmente, continuará sendo a de quem vê. Por isso essa participação dela foi importante nesse processo para ressaltar e lembrar sempre que é preciso pensar na acessibilidade. E dentro das nossas limitações, nós fizemos o que foi possível, e a audiodescrição esteve sempre presente no planejamento da nossa videoaula. Inclusive, tentamos inserir informações no texto da professora-apresentadora que pudessem dialogar com a audiodescrição propriamente dita. Reconheço que não distribuimos as tarefas de forma mais organizada, pois todos nós estávamos intensamente preocupados em realizar tudo até o final.

Assim como no trecho acima, as vozes presentes falaram e foram ouvidas na manifestação individual de cada participante (P1, P2, P3, P4 e P5), inclusive eu (KBB). E reunidas, também puderam ecoar como um coro uníssono, ao serem referenciadas pelo vocábulo “Coletivo”, como veremos no capítulo 5. Juntas, essas vozes nos orientaram sobre as duas “fotografias” dos participantes, uma que mostra seus conceitos anteriores ao curso e outra que apresenta o impacto do curso e a nova perspectiva para sua prática de ensino.

Ambas as rodas de conversa foram registradas em vídeo e assistidas posteriormente. Em seguida, os dados obtidos foram organizados num editor de texto, analisados juntamente com dados obtidos nos demais instrumentos de coleta e apresentados no próximo capítulo.

#### **3.5.4 Questionário pós-coleta**

O questionário pós-coleta tinha como objetivo apreciar a recepção das duas videoaulas produzidas durante o curso pelas pessoas com deficiência visual. Esse instrumento nos ajudou a verificar o impacto da audiodescrição com recurso de acessibilidade para essas pessoas, bem como vislumbrar uma nova perspectiva para a produção de videoaulas. Composto por oito questões objetivas, com orientação para respostas afirmativas ou negativas e avaliativas, as primeiras

perguntas identificaram se os respondentes perceberam alguma diferença entre as versões, conforme segue abaixo:

1. *As videoaulas são:*

(  ) *Iguais*

(  ) *Diferentes*

2. *Se diferentes, qual é a melhor?*

(  ) *A primeira*

(  ) *A segunda*

Nas perguntas seguintes, pudemos averiguar se a audiodescrição trouxera algum(ns) benefício(s) para o respondente e, em caso afirmativo, qual(is) benefício(s) seria(m) esses. Vejamos abaixo as demais perguntas que compunham questionário:

3. *Com relação ao seu envolvimento com esta videoaula, você se sente:*

(  ) *Mais envolvido* (  ) *Indiferente* (  ) *Menos envolvido*

4. *Sobre a audiodescrição, como você a classificaria?*

(  ) *Excelente* (  ) *Boa* (  ) *Ruim* (  ) *Péssima*

5. *Você acha que a audiodescrição:*

(  ) *Melhorou sua compreensão da videoaula*

(  ) *Foi indiferente*

(  ) *Comprometeu a compreensão da videoaula*

6. *Você conseguiu identificar os recursos pedagógicos utilizados pelo(a)(s) professor(a)(s)?*

(  ) *Sim, todos.*

(  ) *Sim, alguns.*

(  ) *Nenhum*

7. Sobre a audiodescrição aplicada nesta videoaula, assinale uma ou mais opções que possam melhor caracterizá-la:

(  ) *Enfatiza com clareza os elementos visuais da videoaula.*

(  ) *Usa pausas de forma apropriada.*

(  ) *O ritmo da locução é apropriado para a videoaula.*

(  ) *O tipo de voz é adequado à videoaula.*

(  ) *A velocidade de fala é apropriada.*

(  ) *O volume da voz é adequado.*

(  ) *A articulação é adequada.*

(  ) *Outra.*

Qual? \_\_\_\_\_

8. *Você gostaria de ver mais videoaulas com audiodescrição?*

(  ) *Sim* (  ) *Não*

Com base nas informações obtidas com esse questionário, foi possível concluir preliminarmente que os parâmetros da AD de filmes com base nos parâmetros de Jiménez-Hurtado (2007, 2010), também se aplicam ao gênero videoaula, uma vez que aferiu a qualidade de uma videoaula com AD, ressaltando sua importância em promover um maior envolvimento das pessoas com deficiência visual, favorecer o acesso aos recursos pedagógicos utilizados pelo professor e destacar as características que conduzem a melhoria na compreensão da audiência.

Igualmente como foi feito com o questionário pré-coleta, a aplicação deste questionário aconteceu oralmente, tendo sido registrada em vídeo sua aplicação para resguardar a veracidade de todas as respostas, que foram registradas na versão anexada ao no final deste trabalho.

### 3.6 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, solicitei à coordenação da SATE, por meio de um ofício a autorização para realizar a pesquisa no âmbito daquela secretaria e, conseqüentemente, entrar em contato com os coordenadores dos cursos. Vale ressaltar que também convidei os técnicos responsáveis pela produção de videoaulas daquela secretaria, por intermédio da coordenadora, mas ela me

retornou informando que talvez eles não pudessem participar em virtude de os cursos estarem em andamento. Após o retorno positivo da coordenação da secretaria deferindo minha solicitação, entrei em contato via e-mail com os coordenadores dos cursos de especialização em Tradução Audiovisual Acessível – Audiodescrição, em Tradução Audiovisual Acessível – Legendagem para Surdos e Ensurdecidos e em Ensino de Língua Inglesa para solicitar a lista dos contatos dos professores. Em seguida, encaminhei o convite por *e-mail* aos professores dos dois primeiros cursos. Com outros, fiz o convite por telefone. Com relação ao curso de Inglês, a coordenadora não retornou minha solicitação com os contatos dos professores. Nesse ínterim, telefonei também para as pessoas com deficiência visual e fiz o convite. Todos receberam o TLCE via *e-mail*, bem como a programação do curso, que segue abaixo na íntegra.

<b>ATIVIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>TURNO</b>	<b>PERÍODO</b>
CURSO	20 h/a	TARDE	22 A 26/01/2018
<b>NOME DO CURSO:</b> <b><u>PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AUDIODESCRIÇÃO</u></b> <b>Professor: Klístenes Braga</b>			

**EMENTA:**

*Estudo da produção de videoaulas no contexto da Educação a Distância (EaD) e da prática tradutória envolvendo a Audiodescrição (AD) como modalidade de tradução audiovisual acessível para pessoas com deficiência visual.*

**OBJETIVO GERAL:**

*Produzir videoaulas acessíveis com audiodescrição.*

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Produzir videoaulas;
- Realizar audiodescrição (roteiro e locução) das videoaulas produzidas.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

1. A audiodescrição (AD) como modalidade de tradução audiovisual acessível.
2. A educação a distância (EaD) e as videoaulas.
3. A produção de videoaulas: roteirização e gravação.

4. A produção da AD: roteirização e gravação da locução.

**ROTEIRO:**

<b>Aula 01</b>	<b>22/01</b>	<i>Aplicação do questionário pré-coleta. Roda de conversa inicial. Aula expositiva sobre Audiodescrição.</i>
<b>Aula 02</b>	<b>23/01</b>	<i>Aula expositiva sobre a EaD/videoaulas. Produção de roteiros para videoaulas.</i>
<b>Aula 03</b>	<b>24/01</b>	<i>Filmagem das videoaulas</i>
<b>Aula 04</b>	<b>25/01</b>	<i>Elaboração do roteiro de AD das videoaulas com uso da ferramenta Subtitle Workshop. Gravação da locução da AD.</i>
<b>Aula 05</b>	<b>26/01</b>	<i>Exibição das videoaulas audiodescritas e teste de recepção com os consultores com deficiência visual. Discussão dos resultados. Roda de conversa final.</i>

**METODOLOGIA:**

1. Apresentação de textos especializados;
2. Produção de vídeoaulas e da audiodescrição das mesmas;
4. Exibição, teste de recepção e discussão das videoaulas audiodescritas.

**AVALIAÇÃO:**

O aluno será aprovado se obtiver 75% de frequência e desenvolver as seguintes atividades:

1. Participação nas discussões e atividades.
2. Produção de uma videoaula.
3. Produção da audiodescrição da videoaula produzida.

A programação do curso foi elaborada a partir dos modelos utilizados durante o estágio de docência no curso de Letras da UECE.

No primeiro encontro, coletamos a assinatura dos participantes no TLCE e aplicamos o questionário pré-coleta (Apêndice A), cuja função era identificar e qualificar os participantes. Assim, o questionário nos garantiu ter informações precisas sobre o perfil de cada participante e, além disso, serviu para medir o grau

de utilização do recurso da videoaula em sua prática docente e a proximidade e conhecimento com a audiodescrição.

A outra técnica utilizada para a coleta de informações foram as rodas de conversa, que nos possibilitaram estabelecer um paralelo entre as percepções e expectativas anteriores à participação do curso e as impressões, achados e constatações depois de sua realização. Uma delas foi realizada no primeiro encontro, após a formalização da participação na pesquisa e aplicação do questionário pré-coleta, e tratava das perspectivas da pesquisa e as condições propostas para tornar a videoaula acessível e coletar as impressões acerca da produção de videoaulas no contexto da EaD e do contato com alunos com deficiência visual. Ambas as rodas de conversa foram gravadas com o auxílio de uma câmera filmadora digital, a fim de que o registro em vídeo pudesse nos auxiliar, posteriormente, na etapa de análise de dados. Esses dados puderam ser confrontados ainda com aqueles obtidos pelos outros instrumentos de coleta. Ressaltamos que todos os dados obtidos estão arquivados para futuras consultas.

O objetivo geral do curso era fazer com os participantes produzissem uma videoaula acessível com audiodescrição, passando por todas as etapas do processo. Por isso, a ementa do curso abordava a prática tradutória da AD no contexto da acessibilidade de pessoas com deficiência visual, além dos estudos sobre a produção de videoaulas. Então, os participantes tanto trabalharam a produção técnica da videoaula, como a produção técnica da AD, suportados por referências teóricas acerca da AD de produtos audiovisuais, da educação a distância e da produção de videoaulas.

Os cinco (05) encontros de quatro (04) horas/aula cada, foram distribuídos no período de uma semana, no horário vespertino das 14h às 18h, totalizando vinte (20) horas/aula. Os dois primeiros encontros foram dedicados à introdução teórica sobre os temas abordados no curso. Nos três últimos, os participantes ficaram dedicados à elaboração de ambos os roteiros (videoaula e audiodescrição), revisão dos roteiros, gravação e edição.

Ao final do curso, as duas versões da videoaula produzida foram assistidas analisadas pelo participante com deficiência visual. Em seguida, aplicou-se o questionário pós-coleta com os participantes com deficiência visual e realizou-se a roda de conversa final.

Um exemplo do que esperávamos constatar como problema era a ausência de informações na videoaula que o próprio professor poderia acrescentar durante a sua exposição, que favoreceria uma compreensão mais ampla do contexto imagético por parte do estudante com deficiência visual. A segunda roda de conversa foi realizada no último encontro e tinha o propósito de coletar os relatos sobre possíveis mudanças na percepção do participante sobre sua prática docente diante da necessidade de atender alunos com deficiência visual por meio da acessibilidade nas videoaulas.

Como visto em uma das seções anteriores, durante as aulas do curso, utilizamos uma câmera de vídeo para registrar as informações que poderiam nos ajudar a perceber a necessidade de mudança de estratégias no decorrer do curso, inclusão ou supressão de processos e pontos para reflexão, que nos auxiliaria, posteriormente, durante o processo de análise dos dados. Essas informações também nos serviram para dirimir dúvidas surgidas durante o processo.

A primeira etapa deste estudo compreendeu a leitura da bibliografia acerca da AD, dos princípios da educação relacionados à acessibilidade de pessoas com deficiência, da EaD e da produção de videoaulas no contexto dessa modalidade de educação. Após a revisão bibliográfica, planejamos os passos metodológicos que nortearam a pesquisa, definindo os critérios de escolha dos participantes, organizando os procedimentos para a coleta de dados e traçamos o plano de realização do curso.

Em seguida, solicitamos o espaço, convidamos os participantes e realizamos o curso de produção de videoaulas acessíveis por meio da AD. Cada um dos participantes foi contatado por e-mail inicialmente, e depois o convite foi reforçado por telefone, como dito anteriormente. Na oportunidade, o LATAV ficou inteiramente disponível para a realização da nossa pesquisa.

No primeiro encontro do curso, todos os participantes receberam o TCLE e o assinaram. Em seguida, foi aplicado o questionário pré-coleta. No caso dos praticantes com deficiência visual, fizemos a leitura das questões e coletamos as respostas por meio de um gravador de voz. Por fim, foi realizada a primeira roda de conversa.

Ao encerrarmos as atividades do curso, no quinto e último dia, apresentamos detalhadamente o roteiro da videoaula com audiodescrição, contemplando todas as informações do conteúdo e da AD, uma vez que houve

tempo hábil para a edição e finalização do produto. Então, realizamos as sessões das videoaulas com e sem AD para o participante com deficiência visual, aplicamos o questionário pós-coleta e gravamos as respostas em vídeo, utilizando um aparelho smartphone. Por fim, realizamos a segunda roda de conversa.

Vale ressaltar que mantivemos o sigilo da identificação dos respondentes, com o objetivo de cumprir com o que está expresso no termo de consentimento assinado e evitar qualquer tipo de constrangimento que viesse a prejudicar o resultado da pesquisa.

Ao final da coleta de dados, iniciei a última etapa, que compreendeu tabular os dados obtidos nos questionários pré e pós-coleta, este último aplicado somente aos participantes com deficiência visual, analisar os vídeos das rodas de conversa e do registro videográfico, transcrever e organizar as informações relevantes.

Ao final, utilizando os procedimentos de análise definidos na próxima seção, analisei os dados coletados após serem organizados e conferidos, e os apresentarei no próximo capítulo.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Analisamos o processo de produção de videoaula em suas três fases estruturais: pré-produção, produção e pós-produção. Com relação ao curso, a análise envolveu o mapeamento do fluxo das tarefas a serem executadas em cada uma das fases, descrevendo e discutindo sobre a atuação dos participantes.

Em seguida, buscamos identificar em que fase e de que forma o processo de audiodescrição foi inserido, bem como compreender se o seu fluxo seguiria concomitante ou se seria integrado ao da produção da videoaula.

Mais adiante, checamos as impressões dos participantes, coletadas antes de iniciar e ao final do curso, e confrontamos com os dados do registro videográfico, com as orientações dos textos de referência, introduzidas no início do curso e reforçadas no decorrer do curso por meio de *hand out's*, e a relação com o fluxo de tarefas supracitado, a fim de verificar se houve e como se deu a interface. Esses dados juntamente com os que foram coletados através do questionário Pré-Coleta nos auxiliaram na análise do impacto do curso na prática docente.

Também analisamos os relatos dos participantes com deficiência visual após assistirem as videoaulas com e sem AD através do questionário Pós-Coleta. Esses dados foram tabulados e, juntamente com os dados do questionário Pré-Coleta, permitiram medir o grau de contribuição da audiodescrição para o acesso a videoaula.

O planejamento desses procedimentos nos levou a verificar, ao final, como o professor enxergava o planejamento das videoaulas antes e como passaria a enxergá-lo depois da experiência do curso. E de posse dos dados revelados também pelas pessoas com deficiência visual, foi possível identificar um caminho para a produção de videoaulas com acessibilidade visual por meio da AD.

No capítulo seguinte, anunciaremos a análise dos dados obtidos por todos os instrumentos de coleta utilizados, ampliando nosso entendimento sobre o resultado da experiência realizada com os participantes e os prováveis rumos que a pesquisa deverá apontar.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

“O fundamental, portanto, é que os alunos assumam uma atitude filosófica; que sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais se defrontam e, no caso da Educação, que sejam capazes de refletir sobre os problemas educacionais”.

(Saviani, 1996)

Neste capítulo, abordaremos a análise dos dados obtidos com o curso, as rodas de conversa e os questionários de pré e de pós-coleta, apresentando e discutindo os resultados das sessões das videoaulas para os participantes com deficiência visual, e discuto os roteiros da videoaula e de AD

### 4.1 O CURSO

O curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição foi uma iniciativa inédita, até onde se tem conhecimento, idealizado a partir das nossas experiências anteriores com formação em audiodescrição, destacando-se a experiência anterior vivenciada durante a disciplina de Tradução Intersemiótica do curso de Letras da UECE, nos semestres 2014.2 e 2015.1, com a participação de vinte (20) professores em formação em cada turma. Essa experiência esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, uma vez que se tratou dos estágios de docência I e II a serem cumpridos pelo pesquisador.

Dessa forma, essa experiência motivou o pesquisador a planejar um curso com características similares às da disciplina, levando em consideração que o trabalho anterior havia sido desenvolvido com professores em formação, e que a nova experiência deveria ser realizada com professores profissionais e, preferencialmente, que já possuíssem conhecimento ou experiência no uso de videoaulas.

A escolha do Laboratório de Tradução Audiovisual – LATAV da UECE para a realização do curso, se justificou por se tratar um espaço dotado de uma infraestrutura adequada para acomodar o número desejado de participantes, os equipamentos de projeção multimídia e uma cabine de transmissão de

audiodescrição. Além disso, o LATAV abriga os encontros e a realização das pesquisas do Grupo LEAD da UECE, do qual o pesquisador é integrante, e está vinculado ao grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado Tradução e Semiótica, sob a coordenação da professora doutora Vera Lúcia Santiago Araújo.

Conforme a programação do curso, os encontros aconteceram à tarde, sempre das 14h às 18h. Após as palavras de acolhida do pesquisador, este fez uma breve apresentação do teor da pesquisa, dos objetivos, dos instrumentos e dos procedimentos de coleta, do perfil predefinido dos participantes do curso e da metodologia de trabalho. Em seguida, fez a leitura em voz alta do TLCE e do programa dos cursos. Finalizadas essas leituras, o pesquisador aplicou o questionário de pré-coleta com todos os participantes.

Na etapa final de todo esse ritual de iniciação, pediu autorização ao grupo para ligar a câmera filmadora e deu início a roda de conversa, a partir de suas provocações iniciais.

## 4.2 PRÉ-COLETA

No capítulo quatro (04), vimos que participaram efetivamente do curso quatro (04) professores voluntários do ensino superior, que atuam nos cursos de especialização a distância da SATE da UECE, como professores formadores e/ou conteudistas, e uma (01) pessoa com deficiência visual, que possuía experiência como consultor em AD. A seguir, apresentaremos uma análise dos questionários aplicados aos quatro (04) professores. Mais adiante, faremos o mesmo com os dados coletados junto à pessoa com deficiência.

A primeira parte do questionário aplicado aos professores era composta pelos seus dados pessoais para fins de identificação e contato, a saber: nome completo, contatos e nome da instituição a que pertence, conforme segue abaixo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

---

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Em se tratando da pessoa com deficiência visual, foram inseridos os dados sobre idade, grau de cegueira e nível de escolaridade, conforme os critérios de inclusão.

As três primeiras perguntas serviram para a coleta de informações acerca da formação e da experiência docentes e tinham por objetivo revelar as semelhanças e diferenças entre os participantes.

- 1) *É professor(a) de qual(is) curso(s)?*
- 2) *Há quanto tempo é docente da instituição?*
- 3) *Qual a sua formação inicial?*

Conforme os dados colhidos no questionário, P1, P2 e P4 eram docentes dos cursos de especialização em Tradução Audiovisual Acessível da SATE, e já trabalhava na instituição há cerca de um (01) ano. Já P3 se declarou professor não atuante.

Todos os participantes eram graduados em Letras, sendo que P2 e P4 em Letras Inglês e P1 e P3 em Letras Português. Apenas P3 declarou possuir outra graduação, esta em Informática. Também informou que possuía mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e especialização em tradução.

As perguntas de 5 a 8 procuravam apurar a experiência com o ensino de pessoas com deficiência visual, o uso de tecnologia assistiva e conhecimentos sobre AD.

- 5) *Já trabalhou com alunos com deficiência visual?*
- 6) *Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?*
- 7) *Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.*
- 8) *Já ouvi falar sobre audiodescrição? Comente.*

A partir destas questões, tomamos conhecimento de que todos os participantes já tinham trabalhado com alunos com deficiência visual, e, ao

responderem a pergunta oito (08), revelaram ter formação e experiência profissional em audiodescrição.

Com relação à pergunta seis (06), dois deles se mostraram mais otimistas, embora com ressalvas, como demonstrado abaixo:

P1: Eu avalio de forma positiva, contudo, ressalto a importância dessas instituições se prepararem para receber esses alunos o que geralmente não acontece.

P3: Um passo evolutivo no processo educativo.

Já os outros dois foram mais críticos, principalmente, com relação à falta de oferta de acessibilidade:

P2: Acho complicado. Desde a inscrição em sites, que geralmente não são acessíveis a leitores de tela, até o processo de seleção que, às vezes, não disponibiliza leitores ou audiodescrição das imagens do vestibular. Mas acredito que está melhorando.

P4: Ainda considero o ingresso, como o acesso das pessoas com deficiência visual bem incipiente.

Sobre a questão envolvendo o conhecimento acerca de tecnologia assistiva, todos revelaram ter um bom conhecimento, citando vários tipos, inclusive. Não por acaso, a audiodescrição foi citada por todos entre os tipos de tecnologia assistiva elencados. Essa informação nos mostra claramente que o conhecimento sobre a AD torna o perfil dos participantes homogêneo nesse aspecto. Como veremos mais adiante, essa característica exerceu um impacto bastante positivo nas reflexões do grupo, bem como, na prática de cada participante.

Para finalizar a coleta de dados por esse instrumento, as perguntas 4, 9 e 10 tratavam da experiência e do planejamento do professor no uso de videoaulas e do grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa.

*4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?*

*9) Como você planeja suas videoaulas?*

*10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.*

Quase todos os participantes tinham pouca experiência com videoaulas na sua prática docente. Apenas P3 respondeu não ter qualquer experiência, ou seja,

nunca trabalhou com esse recurso pedagógico. Apesar disso, P1, P2 e P4 relataram uma metodologia própria para planejar suas videoaulas, a partir de leituras sobre o assunto ou mesmo com base em suas experiências em sala de aula, muito provavelmente, conforme podemos constatar nos relatos abaixo:

P1: Já li sobre videoaulas, mas confesso que ainda não conheço uma forma específica de planejá-las, necessito de uma formação pra isso.

P2: Penso no objetivo e os passos para chegar nele. Começo com uma introdução dizendo o objetivo da videoaula, desenvolvimento e conclusão.

P3: Faço o planejamento de acordo com os objetivos e tema de cada um dos tópicos da disciplina.

Por fim, sobre o grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas, mesmo diante da pouca ou nenhuma experiência nessa prática, todos os participantes se declararam positivamente receptivos a adquirirem mais conhecimento sobre o assunto e aplicar esse conhecimento de forma imediata nos seus próximos planejamentos de material videográfico, além de se mostrarem bastante sensíveis a essa questão. Seguem abaixo as respostas e comentários de cada participante:

P1: Sou extremamente receptiva a isso, na verdade estou buscando uma prática educativa para a produção deste tipo de material.

P2: Estou receptiva, pois só tive a experiência em uma disciplina e sinto que não tenho conhecimento para desenvolver essas videoaulas.

P3: Total. Por não ter experiência, estou disposto a participar de todas as práticas.

P4: Totalmente, receptiva, acho indispensável a reflexão sobre o gênero videoaula e seus desdobramentos na minha didática em sala de aula.

Como vimos no capítulo anterior, embora outros dois participantes tenham comparecido a alguns dos encontros, tivemos que descartá-los por não atingir o percentual mínimo de frequência no curso, como podemos constatar na lista de frequência (ANEXO C), ou possuir a escolaridade preestabelecida, uma vez que o escopo da pesquisa era voltado para o ensino superior.

No questionário aplicado à pessoa com deficiência visual, coletamos dados sobre idade, grau de cegueira e nível de escolaridade, a fim de verificar a compatibilidade com os critérios de inclusão de participantes na pesquisa. Ressalto que o questionário foi aplicado oralmente e as respostas foram registradas por meio de uma câmera filmadora. P5 respondeu ter 48 anos com grau de cegueira total e formação de nível superior completo.

As respostas de P5 às duas primeiras perguntas indicaram que o participante tinha amplo conhecimento em AD, tanto como usuário, quanto consultor, conforme um trecho da sua declaração:

P5: Acompanhando os trabalhos lá na UECE dos meninos do LEAD, mas também já assisti peças no José de Alencar, uma peça de dança inclusive, que não havia diálogos e era um monólogo. Eu assisti e foi uma experiência muito boa, porque me possibilitou, assim, algo que eu achei fantástico, por exemplo, se eu tivesse lá e pegasse uma pessoa leiga, que não tivesse essa experiência com AD, a pessoa ia falar muito e dar pouca informação. A AD que foi feita pelos meninos e eu estava lá com o receptor no ouvido, eu e outros deficientes visuais, outras pessoas com deficiência visual, me desculpa, nós tínhamos as informações de tudo o que estava acontecendo ali, naquela cena, naquele espetáculo teatral, era espetáculo de dança.

Com relação ao ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior, P5 indicou que ainda há muito que avançar:

P5: Nós não vemos a academia totalmente preparada para receber a pessoa com deficiência, aliás, a academia não está preparada para receber a pessoa com deficiência. Não, porque não adianta cuidar somente da parte arquitetônica, é que isso também a gente vê nas faculdades que não é aquilo que a gente sonha. Mas também não é só isso, tem a questão atitudinal, né, as pessoas, até mesmo de alunos dentro da faculdade.

Essa questão da barreira atitudinal apontada pelo participante é uma das principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, pois enquanto os outros tipos de acessibilidade são exteriores ao ser humano, a sensibilização sobre essa questão precisa florescer no interior de cada pessoa.

Em seguida P5 no relata sua percepção com a EaD, bem como sua experiência nessa modalidade de educação:

P5: [...] Muita gente as vezes não tem condições de frequentar uma sala de aula física, condições de chegar no espaço físico de uma faculdade, de um cursinho, enfim, aproveita para fazer seus cursos a distância, ali no seu computador, né, na tela do seu computador, aproveitando as videoaulas, as videoconferências, enfim. [...] A minha experiência com educação a distância, foi uma formação que eu tive agora, pela ONCB, Organização Nacional de Cegos Brasileiros, que ela deu um curso na área de radiodifusão e monitoramento de políticas públicas

Notamos que P5 possui uma compreensão adequada do caráter inclusivo e democrático da EaD, embora só tenha uma única experiência como educando de um curso a distância. Podemos inferir que, possivelmente, considerando a formação

de nível superior e a autonomia do participante, essa pouca experiência relatada se deve ao fato da tímida oferta de cursos a distância com acessibilidade audiovisual.

Em se tratando do conhecimento e experiência específica com videoaulas, P5 mostrou bastante otimismo e empolgado com a possibilidade do uso dessa tecnologia educacional, mas criticou algumas instituições que não pensam em todos os públicos:

P5: [...] eles não fazem as aulas direcionadas a um público em geral, que o público em geral são as pessoas com e sem deficiência, eles só se preocupam com as pessoas sem deficiência. [...] O meu interesse nas videoaulas, primeiro é o conteúdo, né, segundo é que aquela questão da gente às vezes te a correria do dia a dia e a gente não tem tempo de frequentar um curso presencial e a videoaula, a gente pode baixar as videoaulas e estudar de acordo com o nosso tempo que a gente tem disponível, a videoaula você pode assistir até pelo celular você assiste num momento de folga do seu local de trabalho, no intervalo da faculdade, enfim. Você pode fazer vários cursos profissionalizantes, através de videoaula e também estudar para prestar concurso público que uma coisa que a gente usa muito videoaula.

Ao final, o participante opinou sobre a produção de videoaulas com AD e expôs o grande desafio para que isso se torne uma prática comum:

P5: [...] Pra mim a importância da AD nas videoaulas que são ministradas nas universidades, nas questões da EAD, ela é muito importante assim como qualquer produção audiovisual, porque ela vem tornar a aula mais interessante para a pessoa com deficiência visual. [...] as aulas geralmente são preparadas para quem vê, para quem enxerga e não para quem tem deficiência visual. [...] como eu disse as aulas são preparadas para quem vê e pra quem ouve e não são feitas com a preocupação de tem pessoas com deficiência visual

Os dados coletados por este instrumento nos ajudaram a conhecer o perfil do participante e reconhecer que seu olhar sobre a educação para pessoas com deficiência é diferenciado, pois enxerga que os principais desafios estão na reformulação dos modelos e na postura das pessoas.

Veremos a seguir as análises dos dados coletados nas rodas de conversa, registro videográfico e questionário pós-coleta (teste de recepção à AD da videoaula).

### 4.3 RODA DE CONVERSA INICIAL

A roda de conversa foi a nossa principal ferramenta de coleta de dados, uma vez que a pesquisa-ação propõe a participação dos atores envolvidos na problemática. Dessa forma, a roda de conversa nos ajudou ouvir com mais clareza a voz coletiva que ecoou durante as discussões, a troca e o embate de ideias e conscientização sobre o que está posto, bem como, sobre o que pode e como pode ser mudado.

A roda de conversa inicial teve início logo após a aplicação do questionário pré-coleta. Propositadamente, não estipulamos o tempo de duração, a fim de deixar os participantes bem à vontade para expor suas ideias, conhecimentos e experiência sobre AD e videoaulas no contexto da EaD.

As vozes presentes falaram e foram ouvidas na manifestação individual de cada participante (P1, P2, P3, P4 e P5), inclusive eu (KBB). E reunidas na forma de uma síntese das ideias, também puderam ecoar como um coro uníssono. Assim, como forma de representação voz do grupo, referenciei esse fenômeno no texto com vocábulo “Coletivo”.

Como já contemplado na sessão anterior, todos possuíam formação e experiência em AD. Por isso, a aula expositiva sobre esse assunto foi suprimida da programação do dia, a fim de aproveitarmos melhor o tempo do curso e tornar os encontros mais dinâmicos. Isso só foi possível devido à expertise dos participantes. Apesar disso, a AD não deixou de ser discutida durante na roda, pois tinha lugar cativo nas falas de cada participante. Como exemplo disso, podemos citar as falas de P1 e P2:

P2: “[...] já inclui a audiodescrição em minha videoaula, pois havia alunos deficiência visual na turma”.

P1: P.1 Mas você incluiu a AD porque tinha formação nessa área e na área de edição, inclusive.

Recorrendo ao questionário Pré-Coleta, verificamos que P2 possui graduação em Informática. Isso justifica a afirmação de P1 sobre a formação específica de P2 na área de edição. No capítulo 2, vimos que uma das etapas da AD compreende a edição de áudio e vídeo, que precisa ser executada por um

profissional habilitado, quando o audiodescritor não possui essa expertise. Um dos softwares utilizados para edição e mixagem do áudio da AD é o *Adobe Premiere*.

Os participantes iniciaram a conversa destacando que:

Coletivo: é necessário haver um entendimento de que a videoaula é um produto audiovisual pertencente a um gênero específico, pois se distingue do cinema, por exemplo, pelo seu caráter pedagógico. Por isso, não nos sentimos preparados para produzir uma videoaula com as características que lhe são inerentes.

Reconhecer que a videoaula é pertence à linguagem audiovisual revela o grau de compreensão dos participantes sobre o terreno em que estavam pisando, de certo modo, mostrando-se inclinados a refutar o conceito que de que se trata simplesmente da gravação de uma aula expositiva. Talvez por isso, denunciam seu despreparo diante do desafio de produzir uma videoaula, o que possivelmente, aconteça com outros professores que lidam com essa ferramenta pedagógica. O entendimento do grupo alinha-se ao conceito trazido por Barrere, Scortegagna e Lelis (2011) no capítulo 3, de que a videoaula desempenha uma função didática utilizando-se da linguagem audiovisual

Em seguida, o grupo iniciou uma longa discussão sobre suas experiências com videoaulas no contexto da UAB/SATE, destacando os procedimentos seguidos, suas percepções e propostas:

P1: Verifiquei na videoaula de outros professores que alguns trechos das suas falas eram destacados através de informações verbais no vídeo. Então, perguntei aos técnicos onde seriam exibidas essas informações na minha videoaula, a fim de que pudesse fazer referência e orientar os alunos com deficiência visual durante a minha fala, ou seja, informar a localização em que as mesmas estariam dispostas no vídeo. Embora tenha sido informada que tais informações só apareceriam apenas do lado esquerdo (considerando o ponto de vista de quem olha para a tela), essas informações foram distribuídas em vários outros lugares deliberadamente no produto finalizado, de forma que eu só tomei conhecimento dessa dissonância entre o local indicado por mim e a localização espacial das referidas informações no vídeo depois do produto ser veiculado na plataforma. É preciso haver mais apoio ao professor durante a gravação da sua videoaula.

A videoaula é um produto feito a várias mãos. Como vimos no capítulo 2, o processo de produção envolve uma equipe multidisciplinar, em que cada profissional cuida de tarefas específicas, auxiliando o professor durante o planejamento do roteiro e a gravação. Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009)

confirmam a necessidade de arremeter profissionais com várias expertises distintas para garantir a qualidade do produto final, dada a complexidade do processo e seu objetivo pedagógico.

Seguiu-se o debate com mais intervenções dos participantes:

P.2: As tarefas não são executadas em tempo hábil. Enviamos o material em cima da hora, ocasionando a supressão da etapa de verificação e validação da videoaula antes de a mesma ser colocada à disposição dos alunos.

P.1 Mesmo tendo encaminhado o material com tempo suficiente para que houvesse a verificação, não foi possível verificar antes de os alunos terem acesso.

P.4 Acho que o processo se resume ao envio do texto que será falado para que seja disponibilizado no teleprompter. No meu caso, eu apenas gravei um vídeo de apresentação da disciplina.

Podemos inferir nos relatos de P.1, P.2 e P.3 que não há um procedimento rigoroso para atender às expectativas do professor ao solicitar uma videoaula. Os participantes compartilharam ainda suas impressões acerca da necessidade de um roteiro e de mais expertises na equipe técnica para dar suporte ao professor.

O roteiro é, de fato, o guia de planejamento de todo o processo. Nele estão contidas as informações acerca das cenas, dos planos de câmera, texto do professor-apresentador, duração etc. A preparação do roteiro com base no plano de aula elaborado pelo professor, possibilitará a todos na equipe antever problemas e ajustar o que for preciso antes de seguir para a gravação. “É no roteiro da videoaula que se planejam as ações que promoverão a mediação pedagógica da videoaula” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 4). Veremos mais à frente, como o roteiro da videoaula foi desenvolvido pelos participantes durante o curso.

O grupo então abordou a necessidade de um protocolo mais rigoroso:

Coletivo: O professor deveria solicitar a gravação da videoaula. Em seguida, ele deveria receber da equipe técnica, uma solicitação do seu plano de aula, para que fosse feita a roteirização. Esses seriam os primeiros procedimentos para uma sistematização dos processos.

No capítulo 2, vimos que o material didático da UAB/UECE é organizado em um sistema de gestão descentralizada, cuja demanda para a gravação de videoaulas parte do professor conteudista ou autor do livro. Segundo Vidal e Maia (2015), há três (03) setores que se encarregam das demandas de materiais

didáticos, dentre eles, o setor de audiovisual, que é o responsável pela gravação, edição, e formatação final das videoaulas, que são encaminhadas posteriormente à empresa responsável pela duplicação das mesmas (VIDAL; MAIA, 2015, p. 67). Contudo, os autores nos falam que os recursos audiovisuais mais utilizados são a videolição e o programa motivador. Assim, podemos entender que o foco do trabalho do setor de audiovisual não é a produção de videoaulas.

Uma das participantes destacou:

P1: O treinamento oferecido aos professores que ingressam no corpo docente de um curso da SATE poderia contemplar também essa formação acerca da produção de videoaulas (a especificidade do gênero, o como fazer, a elaboração do roteiro etc.), pois o treinamento oferecido atualmente só trata da Plataforma Moodle e suas ferramentas pedagógicas.

O caráter propositivo da discussão denota o envolvimento dos participantes com o tema e sua predisposição para engajamento no processo, visando aperfeiçoá-lo. Também percebemos que há carência de formação nessa área apontada pelos participantes da pesquisa. Inclusive, apontaram como um desafio, “a preparação da tutoria para auxiliar o processo de produção de videoaulas no contexto da EaD”.

Cabe destacar, então, o papel dos tutores nos cursos a distância oferecidos pela UAB/UECE, para nos auxiliar a avaliar a proposta do grupo de capacitá-los e incluí-los no processo de produção das videoaulas:

- O tutor a distância atua como elo de ligação entre os estudantes e os professores formadores e conteudistas, e entre os estudantes e a instituição. Cumpre o papel de articulador das demandas formativas, mediador do processo de ensino e facilitador da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, fornecendo orientações com vistas a reforçar a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes e, principalmente, estimulando e motivando os alunos.
- O tutor presencial atua como elo entre o estudante, os professores formadores e conteudistas, os tutores a distância, os coordenadores de curso e tutoria e a instituição. Desempenha um papel estratégico nas atividades acadêmicas de apoiadores do processo de aprendizagem nos polos do curso e é responsável pela assistência presencial ao aluno (VIDAL; MAIA, 2015, p. 58-59).

Com podemos apreender em Vidal e Maia (2015), o papel dos tutores é fundamental na mediação pedagógica, portanto, prepará-los para apoiar o professor durante a produção e, eventualmente, até mesmo apresentar a videoaula nos

parece uma medida plausível. Inclusive, esse profissional participa ativamente da produção de videoaulas do LED/UFSC, recebe treinamento e auxilia o professor na gravação, conforme vimos no capítulo 2.

A roda continuou e os participantes falaram sobre experiências que têm conhecimento em outras universidades, cujo processo contempla um maior aparato técnico e um desenho processual mais rigoroso:

Coletivo: Em algumas universidades, o início se dá com o envio do plano de aula do professor para a equipe técnica. A partir do plano é elaborado o roteiro da videoaula, que será posteriormente analisado, discutido, avaliado e aprovado juntamente com a intervenção do professor, momento em que são sugeridos imagens, tipo de locação (interna ou externa) etc.

Os participantes também trataram de exemplos voltados para a infraestrutura:

Coletivo: Há universidades que possuem uma infraestrutura mais próxima do ideal, compreendendo uma equipe multidisciplinar para dar conta do audiovisual e da acessibilidade do material produzido, sistematização bem definida dos processos etc.

Recorrendo novamente à experiência do LED/UFSC, confirmamos que há estruturas que podem ser tomadas como parâmetro. No LED, o processo de produção de videoaulas se divide três (03) fases distintas, a saber: a pré-produção, que compreende todo o planejamento e, portanto, pode ser considerada a parte mais importante; a produção, fase em que são feitas as gravações das cenas e o professor precisa otimizar a utilização dos recursos disponíveis no estúdio. Nesta fase, o apoio da equipe, incluindo os tutores, é fundamental, a fim de verificar os aspectos técnicos relacionados aos planos de câmera, enquadramentos, linguagem audiovisual, tempo, apresentação visual do professor, som e luz, acompanhando o roteiro; e a pós-produção, que compreende a finalização do produto, incluindo edição, inserção de grafismos e validação.

É preciso destacar ainda a SEDIS/UFRN, que possui um Setor de Audiovisual muito bem estruturado, dotado de um estúdio para a gravação e edição das videoaulas produzidas naquela universidade e de um corpo técnico multidisciplinar, e um Setor de Acessibilidade, incluindo-se profissionais audiodescritores e consultores com deficiência visual em audiodescrição, dentre outros, que atende as demandas dos alunos com deficiência dos polos de EaD.

Estruturas com essas servem de parâmetro para instituições que desejam ampliar seu atendimento na modalidade de EaD, com material acessível para todos os alunos.

Em meio a essa discussão sobre a estruturação necessária para o desenvolvimento de videoaulas em maior escala e com mais qualidade, surgiu outro ponto importante para incluir no debate, relacionado à postura do professor:

Coletivo: Há resistência de alguns professores em se adaptar ao conceito e às especificidades da videoaula e assumir uma mudança na sua prática docente. Então, mesmo com todo um protocolo bem estruturado, o trabalho de produção de algumas videoaulas pode ser comprometido pela barreira atitudinal verificada no professor. Daí, é necessário se trabalhar a sensibilização do professor para este contexto da videoaula.

Portanto, havemos de concordar que “as mudanças no sistema educacional só vão ocorrer se primeiro o professor mudar” (PIMENTEL, 2006, p 13). E, ancorados nas teorias de Paulo Freire, pressupomos que a formação docente em audiodescrição poderá contribuir para que os professores reflitam sua prática e encontrem caminhos para as mudanças que possibilitem essa nova perspectiva de ensino que se apresenta.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Vislumbramos ainda que a formação proposta nesta pesquisa contribua para aproximar docentes e discentes com deficiência visual, possibilitando a sensibilização de ambos para a necessidade de trabalharem conjuntamente na perspectiva da acessibilidade educacional. Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

O grupo também levantou um provável perfil do professor que apresenta mais resistência na hora de seguir determinadas orientações para a produção de videoaulas e que dificilmente irá mudar sua prática:

Coletivo: Professores mais maduros, com idade superior a 50 anos, que apresentam a mesma dificuldade que a maioria das pessoas tem de lidar com a câmera e com a linguagem do audiovisual, acomodados pelo fato de que há 30 ou 40 anos utilizam uma mesma metodologia em sala de aula presencial, que não acham necessário usar videoaula dentre as várias ferramentas pedagógicas da EaD e que não consideram o recurso de um avatar ou de um ator como possibilidade de lhe substituir diante das câmeras.

Porém, P1 destacou:

P1: Existe resistência inclusive entre os professores mais jovens e que a gestão da instituição é, muitas vezes, responsável também pela inovação ou não dos processos que envolvem os professores e suas práticas. Às vezes, o professor se mostra sensível, inclinado a mudar sua prática, e toma iniciativas no sentido de inovar, mas não recebe apoio ou até mesmo é tolhido pela própria gestão.

Pimentel (2006) ressalta que não cabe somente ao professor assumir essa tarefa da inovação, da mudança. Inovar é mudar e mudar dá trabalho. Por isso, essa responsabilidade de oferecer o novo precisa ser compartilhada com as instituições de ensino superior e os diversos profissionais que as compõem, pois

[...] cabe às universidades pensarem e determinarem quais os pressupostos teóricos e metodológicos que devem levar em conta para sua oferta. Essa discussão não pode prescindir dos educadores, comunicadores, programadores, administradores, enfim, de todo um espectro de especialistas para se compor um curso adequado e de qualidade. (PIMENTEL, 2006, p. 52-53).

Outro ponto de desconforto revelado durante a discussão é o mundo virtual, temido por muitos professores, motivado principalmente pelo desconhecimento.

P4: Algumas questões ligadas ao acesso (ou a falta de acesso) à linguagem audiovisual podem provocar resistência de alguns professores em se colocar diante das câmeras. Isso tem relação com o fato de que o grande veículo difusor do audiovisual no Brasil, a TV, propõe na mente dos telespectadores um modelo, ou seja, introduz no imaginário da maioria das pessoas que há um padrão estético apresentado no enquadramento audiovisual televisivo a ser seguido. Com isso, o que se verificam com frequência são estigmas, pois quem mais teve acesso a essa linguagem historicamente foram pessoas no sul do país, como se o país se resumisse à cultura daquela região. Talvez por isso, a maioria das pessoas tenha dificuldade de se aceitar na tela e sejam incapazes de se sentir empoderada.

Somado a isso, P3 ressaltou que

P3: Alguns professores só conhecem e reconhecem uma única forma de mediar as informações para o aluno, e que muitos alunos também se prendem a um único modo de estudar: ler o livro, marcar trechos que chamaram atenção, ler de novo até fixar o conteúdo, como se não houvesse outras formas de estudo.

Assim, durante o curso, apresentamos aos participantes vários modelos de videoaulas, analisamos conjuntamente seus pontos positivos e negativos, procuramos relacionar os aspectos observados com as orientações encontradas nos textos especializados utilizados em sala de aula e destacamos as estratégias de valorização do plano de aula para aproximar o aluno do conteúdo. Consideramos que a adoção dessa estratégia possa contribuir para sensibilizar, reduzir o índice de rejeição e, conseqüentemente, aproximar mais professores do uso de todo o potencial da tecnologia da videoaula.

Em seguida, os participantes chamaram atenção para algumas informações visuais:

Coletivo: Há necessidade de o conteúdo apresentado pelo professor em sua fala estar alinhado às imagens utilizadas, por exemplo. E é possível ilustrar o conteúdo a partir da escolha dos elementos cenográficos a serem utilizados.

A escolha das imagens influenciará no texto da videoaula e vice-versa, uma vez que serve de apoio didático para o professor. A observação dos participantes é pertinente, pois, caso se perceba que alguma imagem não se encaixa no texto e contexto depois de finalizada a videoaula, o processo terá que ser refeito, implicando em custo adicional. Spanhol e Spanhol (2009) orientam que a gravação só deve ser feita após o processo de validação da imagem, minimizando o risco de retrabalho.

A preparação de uma vídeo-aula envolve um fluxo do processo que é bem definido, sendo que este fluxo deve ser constantemente atualizado, pois com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente dos equipamentos de áudio e vídeo é possível enriquecê-los, de maneira a potencializarem cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p. 3).

Os participantes continuaram a discussão concluindo:

Coletivo: existem vários modelos de videoaulas para atenderem melhor um ou outro tipo de aula, e que essas videoaulas são elaboradas a partir de pré-roteiros, cujo modelo foi adaptado do cinema, contemplando planos de

câmera, por exemplo. Por isso essa tarefa não pode ser apenas do professor.

Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) nos apresentam diferentes formatos de linguagem em que a videoaula pode ser oferecida com um potencial comunicativo muito mais adequado e atrativo: “aula gravada em estúdio com cenografia customizada, em cenários reais ou locações vinculadas ao conteúdo do curso” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 2). E mais uma vez o grupo ressalta a importância de um trabalho em equipe para não sobrecarregar o professor.

O grupo pressupõe que talvez o tipo de plano de câmera seja orientado pelo tipo de diálogo que se queira manter com o aluno através daquela videoaula e fez as seguintes indagações: “Porque utilizar este ou aquele plano de câmera? A falta de justificativa para a escolha do plano se dá por desconhecimento do professor ou da equipe técnica? Ou seria pela limitação de recursos técnicos ou de tempo?”.

Para ajudar a responder a esses questionamentos, recorreremos a Ang (2007), que destaca alguns benefícios ao se trabalhar com roteiros cinematográficos no contexto da produção de videoaulas:

- Você sabe o que e por que está fazendo, e isso poupa tempo, esforço e material;
- Qualquer pessoa que o ajude saberá, em qualquer etapa do processo, o que você está fazendo e por quê;
- Os diálogos escritos podem ser melhorados durante as filmagens ou usados como base para o improviso;
- É muito mais fácil orçar a partir do roteiro do que de uma lista de locações ou itens;
- Sendo mais direcionado que uma lista de planos, o roteiro estimula a disciplina nas filmagens, o que, por sua vez, facilita a edição;
- O roteiro obriga você a visualizar os efeitos das mudanças de cena e de andamento, assim como ângulos de câmera e campos de visão;
- O roteiro permite planejar as etapas de edição e pós-produção;
- Fica mais fácil planejar todos os requisitos, como iluminação, objetos de cena e som;
- O roteiro auxilia na pesquisa de locações;
- Pode-se planejar uma agenda de filmagem econômica, em vez de sair filmando cada ação na ordem em que ocorre o filme.
- O roteiro serve de trampolim para o improviso quando o espírito criativo baixa em você (ANG, 2007, apud AZEVEDO JUNIOR; RAMOS E AZEVEDO, 2009, p. 4-5).

Com base nessas informações acerca do roteiro e na experiência do LED/UFSC, propusemos ao grupo trabalhar a roteirização da videoaula tomando por

base o modelo de Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009), que apresentaremos mais adiante.

Outro exemplo discutido foi o de uma videoaula gravada em estúdio.

Coletivo: O professor se utilizava apenas do apoio de uma TV, cujo enquadramento mostra o professor e a TV ao seu lado, onde o conteúdo da aula é exibido, causando a falsa impressão de uma videoaula idealizada em seu conceito mais amplo, só por estar usando a tecnologia da TV como recurso de apoio. Porém, a TV cumpria função similar a do quadro “negro”.

Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) indica que em produções como essa descrita pelo grupo, apenas “transfere-se, para sistemas avançados de comunicação, a forma tradicional pela qual o professor ministra aulas expositivas, tornando, muitas vezes, o processo ainda menos produtor”.

Na prática, Pimentel (2000) corrobora com essa indicação dos autores e explica que os professores tendem a preparar as aulas para o sistema EaD (conteúdos, materiais videográficos e atividades de aprendizagem) da mesma forma que o fazem para o sistema de aulas presencial. E preconiza: “o equilíbrio entre a linguagem e o conteúdo é fundamental para assegurar a qualidade do ensino” (PIMENTEL, 2000, p. 18)

Em seguida, o grupo pôs-se a discutir sobre a participação do designer instrucional, inclusive, para propor a indumentária do professor, no que diz respeito às cores, ao uso de estampas, listras.

Coletivo: O professor precisa ser orientado sobre essas questões e de que forma elas influenciarão na qualidade da imagem e estética visual, a fim de se respeitar/observar os aspectos inerentes ao gênero daquele produto audiovisual.

De fato, o Designer Instrucional é um profissional fundamental numa equipe de desenvolvimento de material didático. Na produção da videoaula, enquanto o professor-conteudista se responsabiliza pelo desenvolvimento do conteúdo, o Designer Instrucional se encarrega da estruturação didática das cenas, define planos, enquadramentos e movimentos de câmera, bem como os elementos audiovisuais que deverão ser aplicados junto à mediação pedagógica.(AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 5).

Spanhol e Spanhol (2009) relatam em seu estudo que um dos indicadores de inconformidade adotados para a medição de desempenho de cada sub-processo

do fluxo de produção de videoaulas do LED/UFSC foi a vestimenta dos professores inadequada para a televisão. Com base nos resultados obtidos, os pesquisadores reformularam os processos e implementaram dois novos sub-processos, um deles envolvendo a capacitação dos professores e o outro a validação da imagem antes de gravar, além de duas atividades, o acompanhamento de um diretor de vídeo durante o processo de gravação e de edição. Ao final, observaram uma redução no índice de necessidades de ajuste de 55% para apenas 15%, confirmando o impacto positivo com as alterações processadas no fluxo.

A preparação de uma vídeo-aula envolve um fluxo do processo que é bem definido, sendo que este fluxo deve ser constantemente atualizado, pois com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente dos equipamentos de áudio e vídeo é possível enriquecê-los, de maneira a potencializarem cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p. 3).

Portanto, cada detalhe importa e precisa ser levado em consideração ao lidar com o gênero videoaula.

Seguindo-se, o debate girou em torno da qualidade dos recursos utilizados, sua acessibilidade e caráter intuitivo.

Coletivo: Alguns ambientes virtuais, sites, aplicativos, não conseguem oferecer esse conjunto de aspectos que servem para promover uma interação motivadora do usuário. Se não houver essa motivação, o usuário acaba perdendo o interesse e desiste.

Contudo, de acordo com Azevedo Junior; Ramos e Azevedo (2009), a democratização do acesso a internet possibilitou aos cursos online utilizarem mais videoaulas nas suas plataformas de ensino, em virtude do avanço tecnológico das redes computacionais, e, possivelmente, tornando a experiência do curso mais atrativa e interessante.

Contudo, uma das participantes relata uma experiência pessoal com um curso online, cujas características tornaram a experiência desinteressante, levando-a desistir e resistir às várias investidas dos administradores para que ela retomasse:

P1. O material didático se assemelhava a um livro físico digitalizado, cujo manuseio não me pareceu prático, e não uma publicação digital de fato. Não me senti atraída em continuar o curso, considerando os vários recursos que poderiam ter sido utilizados, mas não foram.

Embora o objetivo de um material didático seja contribuir para a construção da aprendizagem, faz-se necessário que o mesmo possua características que provoquem o interesse do aluno. Portanto, ser funcional é atrativo e, conseqüentemente, importante para que garantir esse interesse.

E se tratando dessa necessidade de tornar o produto educacional atrativo, surgiu o seguinte questionamento no grupo: “como tornar esse produto atrativo visualmente para quem é cego”?

Esse é o cerne da questão. Como vimos em Andrade e Santos (2009), a videoaula tem que ser atrativa visualmente e, por conseguinte, a AD tem que dar conta desse atrativo.

P1. E como tornar atrativo uma videoaula em que o professor está de frente pra câmera falando durante 40 minutos? Não teria praticamente nada pra descrever numa videoaula dessa natureza. Isso porque, a audiodescrição teria dificuldade em tornar atrativo para o aluno com DV algo que não é atrativo para o aluno sem DV. Seria o caso de orientar o professor a usar outros recursos de que a videoaula dispõe, tornando-a atrativa para todos.

O grupo debateu em seguida sobre essa questão da necessidade de tornar a videoaula atrativa.

Coletivo: A necessidade de despertar no aluno o maior interesse possível por uma videoaula nos moldes do que seria uma videoaula atrativa, não poderia ser motivo de frustração ao se deparar com outras propostas pedagógicas videográficas que não apresentasse todos os atributos a que já estava habituado?

Coube a mim como professor do curso ressaltar a essência da videoaula:

KBB: Não se trata de torná-la um produto audiovisual para o entretenimento do aluno. Seu objetivo é informar, instruir, mediar o conhecimento. Contudo, conforme orientação dos textos de referência, as ferramentas utilizadas na EaD precisam gerar empatia no aluno, aguçar seu interesse, independentemente do uso de artifícios para entretê-lo ou não.

Assim, me refiro ao fato de que a videoaula online é assistida por meio de um computador, na maioria das vezes. Ocorre que as redes sociais, jogos, outras janelas de navegação estão disponíveis e, geralmente, sendo acessadas de forma simultânea. O resultado disso é que o receptor pode explorar vários estímulos quase que ao mesmo tempo, o que dificulta sua concentração. Dessa forma, há uma maior

concorrência por sua atenção, exigindo do conteúdo educacional maior eficiência na sua comunicação (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 2).

Numa outra discussão, o enfoque do grupo foi o caráter narrativo da videoaula:

Coletivo: O encadeamento de ideias precisa fazer com que o aluno possa retomar ao final, aquele conteúdo do começo ao fim, percebendo claramente o percurso trilhado. Os elementos do audiovisual deverão ajudar na narrativa da videoaula, auxiliando o aluno a perceber o encadeamento das informações que irá precisar ao final. A videoaula não se trata de uma ferramenta pedagógica com interatividade bidirecional entre professor e aluno. Diferentemente da aula presencial, em que o professor pode usar o contato direto com o aluno a qualquer momento, na videoaula isso precisa ser compensado por outras estratégias de comunicação. O desafio que se apresenta na sensibilização do professor é orientá-lo a preparar uma videoaula que possibilite ao aluno recontar em partes bem definidas aquela videoaula, num processo semelhante ao da decupagem característico do cinema, de forma que o aluno possa compreender o todo a partir de uma percepção clara e ordenada das partes que o compõem. Assim, é preciso racionalizar o encadeamento narrativo das informações de tal forma que possibilite o aluno retomar o começo e contar aquela “história”. E essa é uma tarefa muito difícil até mesmo na modalidade de ensino presencial.

Barrere, Scortegagna e Lelis (2011) elucidam essa questão discutida pelo grupo. Em seu estudo, discorrem sobre o papel do roteiro, a partir da experiência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em produzir videoaulas. Os pesquisadores ao falarem da organização do roteiro, ressaltam a importância de o aluno acessar diretamente um ponto ao navegar na videoaula, caso necessitem.

Com essa organização proposta pelos autores, podemos perceber que o objetivo é fornecer informações que levem o aluno a se orientar com mais facilidade durante o percurso do seu aprendizado e, conseqüentemente, ampliar seu interesse pelo conteúdo apresentado.

Em sintonia com os autores supracitados, o grupo chegou ao entendimento de que

Coletivo: Sem uma boa organização da videoaula, o aluno poderá ter dificuldades de perceber e compreender o conteúdo que foi abordado e ficar com dúvidas. Por isso é interessante partir de uma estrutura: assunto, objetivo e percurso bem definidos e apresentados ao aluno.

Certamente, um bom planejamento possibilitará uma melhor estruturação e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento do aluno. “Quando bem planejada,

consegue fazer com que os alunos participem ativamente” (Dallacosta et al., 2004, p.1).

Na sequência, o grupo se deparou com a seguinte questão:

Como utilizar na videoaula, os elementos narrativos de entretenimento que o cinema utiliza, mantendo-se o caráter primordial de ensino e aprendizagem e conquistando a atenção do aluno até o final?

Segundo Santos (1993 apud AZEVEDO JUNIOR; RAMOS E AZEVEDO, 2009), a narrativa visual cinematográfica influente no ocidente, criada por David Griffith, orienta que o tipo de enquadramento de uma cena pode reforçar seu aspecto descritivo, narrativo ou emotivo. De posse desse conhecimento, o DI poderá definir “os planos para cena de motivação, planos descritivos para abordagens mais genéricas, do conteúdo e planos narrativos para conceitos importantes” (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS E AZEVEDO, 2009, p. 8).

Assim, esse conhecimento mais amplo sobre a linguagem cinematográfica carece de maior aprofundamento e do envolvimento de profissionais especialistas no assunto. Certamente, que é importante o professor adquirir esse conhecimento, ainda que superficial, e poder discutir do o Designer Instrucional, por exemplo, para uma construção dialógica e consciente do desenho daquele produto educacional que se espera obter ao final.

O grupo então começou a debater sobre a relação ensino e aprendizagem estar inserida no contexto em que vive o aluno e P1 lançou a seguinte pergunta: “Para que possamos produzir uma videoaula acessível para pessoas com deficiência visual é preciso entender como essas pessoas entendem o mundo”?

Coletivo: Provavelmente sim, tal qual é preciso entender o gênero videoaula. Mas é preciso observar que esse produto audiovisual educacional não deverá atender apenas um ou outro segmento, é preciso pensar no conceito mais amplo de acessibilidade, em que aquele produto poderá ser acessado por todos.

Daí, P1 fez mais um questionamento, gerando um debate muito relevante com P5:

P1: O que seria essa videoaula atrativa para o aluno com deficiência visual, levando em consideração que não se deve segregar os públicos?

P5: realizar uma atividade com pessoas que enxergam e que trabalham com videoaulas, que consiste em assistir a uma videoaula sem o recurso da

imagem, para que possa refletir com essa experiência se foi capaz de entender ou não, se a mesma foi ou não atrativa.

P1: Uma das participantes chamou a atenção para o fato de que mesmo uma pessoa normovisual passando pela experiência da não vidência, ela tenderá a querer buscar a referência imagem, acessando sua memória visual. E retomou a questão: sobre o que seria uma videoaula atrativa para a pessoa com deficiência visual?

P5: Seria uma videoaula com vida, destacando a entonação, um jeito de falar que não seja mecânico e, portanto, chato, evitar excessos na espontaneidade para limitar o grau de intimidade e não causar estranheza. Para tanto, não há necessidade de informar tudo o que está aparecendo no vídeo, é preferível se deter à essência da aula e do que está sendo exibido. Assim, o desempenho do profissional que está lecionando somado à contribuição da audiodescrição é que irão tornar a videoaula atrativa. É preciso, inclusive, tomar cuidado para que a descrição dos elementos presentes na imagem não acabe desviando o foco do aluno do que realmente é mais importante. É importante definir como audiodescrever um momento em que o professor utiliza de algo diferente, um slide, por exemplo, mas continua falando.

Com base nas discussões anteriores, P3 sugeriu: “que a audiodescrição não deveria ser, necessariamente, algo separado da aula. Que o texto da audiodescrição poderia ser incluído na fala do professor”.

Diante dessa proposta, P2 relatou uma experiência semelhante:

P2: O texto da audiodescrição foi incluído na fala do professor, em virtude da falta de tempo disponível para as inserções. Então, foram recrutados um técnico de informática e profissionais de audiodescrição para produzir uma videoaula, sendo que nenhum dos profissionais envolvidos tinha expertise na produção de videoaulas e/ou em didática. Como resultado, tiveram que refazer todas as videoaulas.

Assim, com base na proposta de incluir audiodescrição na fala do professor da videoaula, todos concordaram em propor “que houvesse um profissional capacitado para se responsabilizar pela acessibilidade durante o processo de produção, auxiliando o professor e os demais técnicos envolvidos”.

Então, enquanto caminhávamos para o momento final da roda, P3 perguntou: “O objetivo do curso era preparar o professor ou preparar uma equipe de apoio para o professor, baseado na experiência de universidades que possuem estruturas mais evoluídas”?

Então, ratifiquei:

KBB: O objetivo do curso é produzir videoaulas com audiodescrição, focado na prática dessa produção. No escopo da pesquisa em que o curso está inserido, cuja metodologia é a pesquisa-ação, os envolvidos no problema identificado irão ajudar na construção da solução. Portanto, não há um caminho preestabelecido. Até aquele momento da roda de conversa, a

percepção era que a produção de videoaulas precisaria ser melhor sistematizada para atender os estudantes com deficiência visual. Assim, o professor é parte do problema, pois é ele o responsável pela aula, e, estando inserido no processo, poderá perceber melhor sua prática docente na EaD, conhecer e compreender a possibilidade de a audiodescrição auxiliá-lo na mediação pedagógica com o aluno com deficiência visual, utilizando videoaulas acessíveis, e refletir sobre sua prática docente diante desse cenário de educação inclusiva. Então, até que ponto o professor está aberto a uma possível mudança na sua prática? É possível comprovar tecnicamente que a audiodescrição funciona, indicar o caminho metodológico para que a mesma possa ser inserida no processo de produção de videoaulas, mas a importância da participação do professor em todas as etapas do processo por meio desse curso reside na possibilidade de quebra da barreira atitudinal que muitos professores possivelmente tenham perante a necessidade de mudança na sua prática, conforme identificado no início dessa conversa. Então, é muito importante que o professor possa se sensibilizar, compreender que é necessária uma mudança para que de fato essa mudança aconteça.

No encerramento dessa primeira roda de conversa, as impressões sobre o material colhido foram muito boas, ficando combinado que, durante o curso, as informações seriam compiladas e repassadas nos dias seguintes com a expectativa de que pudessem ajudar na construção da metodologia e no processo de produção da videoaula.

Os participantes destacaram ainda a importância da participação de uma pessoa com deficiência no curso:

Coletivo: A participação de uma pessoa com deficiência visual assumindo a função de consultoria em audiodescrição durante todo o curso seria muito vantajoso, pois ela poderia acompanhar todo o processo, de forma que conheceria o percurso, sentiria as dificuldades vividas pelos demais, perceberia claramente porque foram tomadas determinadas decisões e, então, compreenderia com mais facilidade a solução encontrada.

Por fim, foi definido que a turma trabalharia como uma equipe única, a fim de que as funções pudessem ser distribuídas de acordo com as preferências e/ou afinidades. A expectativa de produção de um bom produto final, uma videoaula acessível com audiodescrição, era animadora, considerando as expertises de cada um dos envolvidos.

Em seguida, propus que a turma decidiria o tema da videoaula e sua duração, pois a decisão conjunta poderia favorecer um melhor aproveitamento das experiências e habilidades de cada um, desde que fosse com foco no ensino superior, para atender o contexto da pesquisa em que o curso estava inserido. Então, foi proposto e aceito que a videoaula seria sobre a projeção de legendas para surdos e ensurdecidos no teatro, conteúdo da disciplina Legendagem para Teatro,

ministrada por P1 no curso de especialização Tradução Audiovisual Acessível – Legendagem para Surdos e Ensurdidos, oferecido pela SATE/UECE.

A partir da definição do tema da videoaula, que seria inclusive utilizada no contexto real de um curso na modalidade de EaD, foram discutidas algumas estratégias que dialogassem com os pontos levantados durante a roda de conversa, como por exemplo, uma narrativa mais envolvente, que torne a videoaula interessante, a utilização de diferentes planos de câmera.

A videoaula teria com objetivo principal ensinar os alunos a projetarem legendas para surdos e ensurdidos no teatro, orientando-os a realizarem uma simulação utilizando a gravação em vídeo de uma peça teatral, que inclusive serviria de atividade de avaliação da disciplina. Então, os alunos iriam utilizar as legendas que eles já tinham produzido em outra atividade, transpor essa legenda para o programa de criação, edição e exibição de apresentações gráficas e optar por um dos três modelos que seriam apresentados durante a videoaula: utilizando um projetor multimídia com legendas projetadas na imagem do espetáculo, um monitor para projetar as legendas ao lado da projeção do vídeo do espetáculo ou duas janelas simultâneas na tela de um computador.

Em seguida, discutiu-se sobre os passos que os alunos deveriam seguir e os programas de computador a serem utilizados (Power Point, oCam). A gravação poderia ser feita até mesmo por meio da câmera de um aparelho celular, pra facilitar a produção do aluno. Na sequência, a discussão abordou a audiodescrição: o que descrever, como descrever, quem irá descrever. Um ponto que suscitou muita dúvida no grupo foi a descrição das imagens da peça que seria utilizada na videoaula pra ilustrar e exemplificar, bem como, a leitura das legendas da mesma. A videoaula poderia ensinar a pessoa com deficiência visual a projetar as legendas? Uma das limitações seria a impossibilidade de ler as legendas durante a videoaula. O que poderia ser incluído na fala da professora seriam informações acerca do tipo de legendas que estariam sendo apresentadas, como por exemplo, informa que havia uma legenda indicando música.

Diante dessas dúvidas, foi destacada a importância do trabalho de consultoria durante o processo, a participação nas discussões, e não somente no final, quando o produto já estaria pronto. Como o objetivo da videoaula era ensinar o aluno a projetar legendas no teatro, os recursos de acessibilidade precisariam

possibilitar que todas as pessoas fossem minimamente capacitadas a fazer esse tipo de projeção.

Levou-se em consideração, então, o contexto da disciplina. Uma das participantes explicou detalhadamente que os alunos do curso de legendagem para teatro já foram orientados sobre os parâmetros (condensação, efeitos sonoros, como por exemplo, músicas etc.) e a metodologia de elaboração de legendas, de forma que já executaram tarefas de legendagem de peças teatrais gravadas em vídeo. Assim, diante da inviabilidade de se colocar os alunos numa situação real, testando a projeção das legendas num teatro durante a apresentação de uma peça, usou-se da estratégia de simulação com vídeos de peças. Numa situação real, em que se tenha o público surdo juntamente com o público com deficiência visual, a audiodescrição irá informar para as pessoas com deficiência visual a presença das legendas sendo projetadas em algum lugar do teatro, da mesma forma que se faz quando há um intérprete de LIBRAS ao fazendo a tradução ao vivo. Contudo, como as pessoas com deficiência visual estão ouvindo os diálogos, não há necessidade de que se leiam as legendas. Isso só seria necessário, caso o idioma falado pelos atores fosse algum idioma estrangeiro que a plateia não tivesse domínio.

Portanto, como não se trata de um conteúdo de abertura, só cabe propor essa videoaula para os alunos que aprenderam a legendar em uma aula anterior, ou seja, sabendo a metodologia de legendagem, esse aluno irá aprender, então, sobre como projetar as legendas no teatro.

A partir dessa perspectiva de que a videoaula em questão não teria o caráter de abrir a disciplina, surge então uma nova discussão em torno da metodologia. Ela [a videoaula] deveria resgatar resumidamente o conteúdo visto anteriormente ou talvez fazer pelo menos alguma referência?

Uma das participantes alertou para fato de alguns tutoriais orientarem que não se deve fazer esse resgate ou referência, porque aquele vídeo pode ser utilizado posteriormente. Então, é preciso evitar indicar a dimensão temporal da videoaula, ou seja, ela precisa ser atemporal e, assim, poder ser usada em outras turmas, bem como poderá sofrer alterações no decorrer do curso, sendo veiculada em qualquer momento do curso, por exemplo. A participante citou o exemplo de uma aula em que a professora informava datas de realização das atividades em anos passados, provocando dúvidas e confusão dos alunos com relação ao ano vigente.

Outra participante tomou como exemplo, a estratégia utilizada por determinados seriados, em que são retomadas como lembrete no início de capa capítulo/episódio, informações resumidas sobre o último. Fazendo uma analogia com um curso, em que as aulas são sequenciais, as videoaulas de um determinado curso ou disciplina são como uma série.

Outro ponto discutido foi como o aluno assiste às videoaulas, pois ele poderá decidir não assistir na sequência proposta pelo professor/curso.

Essas informações levaram o grupo a uma reflexão conceitual acerca da necessidade de se gravar periodicamente uma nova videoaula para atualização do conteúdo. É preciso considerar ainda que, inevitavelmente, a aparência do professor muda com o passar do tempo. Com isso, o roteiro de AD também precisará ser atualizado e o fator custo estará implicado.

Mas foi lembrado que essa videoaula em questão estaria justificada pelo contexto, ou seja, não seria necessário fazer referência ao conteúdo anterior. Retomando a orientação dos tutoriais discutida em grupo, é preciso adotar estratégias que favoreçam readequar o contexto para utilizar uma videoaula, se valendo, por exemplo, da estratégia de gravar uma “cabeça” padrão para a videoaula, fazendo alterações somente no “corpo” do vídeo, o que poderia representar uma contenção no custo.

Um dos participantes ponderou que esse “aproveitamento” da videoaula em várias turmas talvez se deva ao caráter histórico, quando o custo de produção de vídeos era muito maior antes do advento da tecnologia digital. Hoje em dia, as câmeras digitais de ótima qualidade estão mais acessíveis, sem falar na tecnologia de câmera nos celulares smartphones. Assim, o grupo ficou de analisar se realmente seria necessário entrar nesse debate de que a produção de novas videoaulas precisa ser contínua. Independentemente se é a mesma universidade e/ou a mesma disciplina, mas se o ano letivo e a turma são outros, é necessário produzir outra videoaula. Usar o mesmo recurso de uma turma pra outra pode dar a entender que o professor não se atualizou.

Uma das participantes relatou sua experiência com o site de uma instituição que costumava acessar videoaulas. As videoaulas mais recentes de um determinado professor continuavam com a mesma estrutura de suas videoaulas mais antigas, ou seja, não foram atualizadas. A “atualização” parecia ter sido apenas na aparência do professor. Embora aquele material mais antigo sirva como material

de pesquisa, de memória, mas sua obsolescência será inevitável. Os participantes citaram alguns exemplos de áreas do conhecimento cuja dinâmica de atualização é acelerada: informática, nutrição.

Afinal, a videoaula tem prazo de utilização regulamentado?

Ao finalizar a roda de conversa, o grupo chegou ao consenso de uma videoaula com duração de 10 minutos.

Nos três dias seguintes, registrei o trabalho do grupo utilizando uma câmera filmadora digital. Em seguida, analisei o conteúdo das gravações e organizei as ideias de forma que pudesse refletir sobre o trabalho do grupo e os pressupôs teóricos que utilizamos. Apresentarei a seguir a discussão dessas informações.

#### 4.4 REGISTRO VIDEOGRÁFICO

Adotamos como metodologia de observação durante o trabalho com os participantes no LATAV, para traduzir e relatar esse olhar sobre as discussões, ponderações, problemas enfrentados, processo decisório e soluções encontradas durante o processo de produção da videoaula, o registro videográfico diário de tudo o que acontecia.

Motivado pela escassez de tempo e necessidade de acompanhar e dar suporte aos participantes nas atribuições técnicas de elaboração do roteiro, preparação do cenário para as gravações e, às vezes, operação de câmera, optei por substituir a proposta metodológica de uso do diário de campo, inicialmente planejada para fazer esse registro.

Dessa forma, após o registro em vídeo, analisei minuciosamente um a um, e extraí as informações, selecionei criteriosamente usando o princípio da relevância, aquilo que dialogava com os textos de referência e a experiência realizada durante o estágio de docência.

Não há registros videográficos sobre os dias 22 e 23, que correspondem às aulas 1 e 2 da programação do curso, por se tratarem dos encontros dedicados à aplicação dos instrumentais de coleta de dados e às aulas expositivas. Ressalto que todos os dias eram coletadas as assinaturas na lista de frequência, que constam no ANEXO C.

#### 4.4.1 Aula 3 | 24/01

Após a apresentação do conteúdo sobre EaD, roteirização e produção de videoaulas no dia anterior, foram exibidos e discutidos vários modelos de videoaulas pesquisados no YouTube, cuja finalidade era despertar os participantes para as diversas possibilidades que poderiam ajudar a decidir sobre o que era desejável ou não aplicar.

O grupo se reuniu em uma roda para discutir o roteiro da videoaula. Primeiramente, retomaram a ideia do tema para a videoaula, discutido no primeiro encontro durante a roda de conversa inicial. Havia uma demanda da disciplina de Legendagem para Teatro do curso de Tradução Audiovisual Acessível – Legendagem para Surdos e Ensurdidos, oferecido pela Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais – SATE da UECE, o qual uma das participantes era professora. A demanda consistia em elaborar um tutorial para o programa OCAM, pois uma das atividades propostas para os alunos era simular a projeção de legendas no teatro. Como não era viável trabalhar com uma situação real, a proposta era que os alunos exercitassem a projeção de legendas por meio de uma simulação, a qual deveria ser produzida em casa e entregue para obtenção da nota parcial da disciplina.

Para isso, a professora da disciplina havia disponibilizado dois vídeos de uma peça teatral. Na medida em que cada vídeo fosse exibido, os alunos iriam soltar as legendas previamente elaboradas e inseridas numa apresentação do tipo Power Point. No exercício proposto, os vídeos eram da mesma peça, porém de apresentações realizadas em datas diferentes, a fim de que os alunos pudessem apreciar as mudanças que, porventura, acontecessem em cada uma delas, motivada pelos imprevistos e imprevistos que são episódios recorrentes numa apresentação teatral.

A videoaula teria como objetivo ensinar de que maneira eles poderiam fazer essa simulação. Recorrendo à Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009) para compreender, então, a essência do gênero videoaula, temos que

o processo de desenvolvimento de uma videoaula objetiva um produto com fins educacionais e deve, portanto, considerar uma dimensão pedagógica, que necessita de atividades e competências profissionais específicas (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 3)

Desta forma, foi disponibilizado um modelo de roteiro de videoaula utilizado pelo LED da UFSC, composto por seis colunas (cena, ação, grafismo, câmera/plano, áudio (script) e duração estimada), que foi reproduzido pelo grupo, conforme o segue abaixo no Quadro 11:

**Quadro 11 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Vinheta	Apresentação das instituições.	Imagens da vinheta	-	-	Trilha instrumental	Descrição da vinheta, descrição do cenário e do professor.	9 segundos
Abertura	A professora apresenta o escopo da aula.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Trechos de vídeos com legendas no teatro (ópera ou espetáculo).	Cabine	PM com profundidade.	Olá, eu sou a professora Bruna Leão. Na aula de hoje, falaremos sobre a projeção da LSE no teatro. Você já assistiu a um espetáculo de teatro com projeção de legendas? Vejamos alguns exemplos.	Audiodescrever os vídeos com os exemplos.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	30 segundos

Fonte: Turma do Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Como podemos observar, o Quadro 11 contém o trecho do roteiro em que estão descritas a vinheta e a cena de abertura. De imediato, o grupo decidiu acrescentar uma coluna para as informações da Audiodescrição, antes da coluna da

Duração Estimada, e outra para as de Cenário, antes de Câmera/Plano, conforme destacadas no Quadro 11.

Inicialmente, foi sugerido que a videoaula tivesse um tempo total estimado em 5 minutos, mas o grupo chegou ao consenso de que seriam necessários 10 minutos para atender essa demanda. A ideia inicial era mostrar apenas como essa simulação poderia ser feita no computador, utilizando duas janelas abertas: uma para o vídeo da peça e outra para as legendas. Contudo, o grupo acabou decidindo ensinar também outras duas formas:

1. Projetando-se a peça e as legendas na parede, utilizando-se dois projetores multimídia;
2. Projetando-se as legendas numa tela de TV, enquanto a peça era projetada na parede, utilizando-se um projetor.

Dessa forma, o acréscimo de tempo na duração da videoaula teve uma motivação pedagógica, na medida em que o grupo decidiu ser mais proveitoso para os alunos da videoaula, terem acesso a mais duas possibilidades de como se podem ser projetadas as legendas no teatro, ampliando o alcance do seu aprendizado. No modo de apresentação, do lado esquerdo, é possível ver a legenda que está sendo projetada; embaixo, as próximas legendas; e, do lado direito, os comentários explicativos preparados para cada slide. Essas legendas e comentários funcionam como rubricas e servem para indicar ao legendista o momento exato em que a legenda deve ser solta durante a projeção. Portanto, se eles tivessem elaborado a tarefa somente na tela do computador, perderiam esse valioso conteúdo para sua formação. A demonstração completa do processo ressaltou também que nem todos os slides da legenda têm texto, pois são utilizados slides sem texto para indicar momentos de silêncio.

Após essa discussão preliminar, iniciaram a elaboração do roteiro, preenchendo a coluna “ação” da tabela reproduzida a partir do modelo apresentado. Nesse momento, surgiu uma dúvida sobre qual deveria ser o enquadramento da professora-apresentadora<sup>67</sup> na abertura da videoaula. A ideia era fugir do enquadramento mais básico, frontal, em primeiro plano. Ao invés disso, o grupo

---

<sup>67</sup> Denominação utilizada para destacar a professora que conduziria a videoaula frente à câmera.

preferiu o plano médio, com a professora-apresentadora sentada e focalizada da cintura para cima junto a uma mesa e de frente para a câmera.

As ideias preliminares foram sendo apresentadas em seguida, sobre a posição da professora-apresentadora, a utilização de chroma key ou de uma TV para compor o cenário. Uma das participantes questionou se deveria haver a divisão das tarefas, a fim de organizar e agilizar o trabalho, embora o grupo inteiro fosse pensar no todo. Apesar desse questionamento, a divisão não foi feita.

Em seguida, trataram sobre o local mais adequado para a gravação da locução, refletindo se tudo seria gravado mesmo no laboratório ou poderiam ser feitas imagens externas no próprio campus, considerando que o tema da videoaula envolvia o teatro. No entanto, P3 alertou para o fator tempo. P1 chamou a atenção para a questão da captação do áudio, que poderia ficar prejudicada, pois a ideia era usar o microfone da própria câmera. Mas logo P4 colocou seu gravador à disposição, pois o mesmo poderia captar com boa qualidade, caso fosse necessário, o que ajudaria na etapa de edição e finalização.

Voltaram então para o roteiro com a proposta de estruturar as cenas. Começaram pela abertura da videoaula, mas lembraram que precisariam de uma vinheta de abertura. P2 informou que teria que ser a vinheta da instituição realizadora do curso e todos concordaram.

A discussão sobre as ações era seguida da definição da duração de cada uma delas. Então, P1 ficou encarregada de compilar as ideias aprovadas no roteiro, ocupando-se de registrar as informações utilizando uma tabela no Word.

Para ilustrar e orientar os participantes, eu rerepresentei o fluxograma do processo de produção de videoaulas do LED/UFSC (Figura 47) para fomentar a discussão do primeiro passo para a gravação de uma videoaula: a solicitação expedida pelo professor.

Geralmente, há uma ficha de solicitação estruturada para a solicitação da videoaula, a qual o professor preenche e encaminha para o setor competente. P1 relatou sua experiência com a SATE. Primeiro, ela falou com a coordenadora do curso para solicitar o agendamento da gravação da videoaula, podendo ainda ser agendado diretamente com a equipe técnica; a partir dessa solicitação, o estúdio foi reservado; por fim, ela criou o texto que seria lido através do *teleprompter* e enviou. Nesse momento, pode-se também encaminhar slides para serem apresentados durante a videoaula. Contudo, outras participantes relataram que o procedimento

com elas foi diferente, caracterizando que ainda não há uma sistematização bem definida desse processo naquela instituição.

A partir dos relatos dessa experiência vivenciada por algumas participantes, que revelou uma necessidade de melhor sistematização de processos, uma vez que não se verificou um protocolo bem definido, foi sugerido que o grupo pensasse em como poderia ser e fizesse uma proposta. Logo, o grupo debateu sobre como poderia ser estruturado esse protocolo definiu assim a proposta:

- i. O professor deveria enviar as informações acerca da videoaula solicitada à SATE;
- ii. O órgão competente da SATE receberia e validaria, retornando caso faltasse alguma informação e, no final, procederia com o agendamento e confirmaria para o professor, informando data, hora e local da gravação;
- iii. A equipe técnica por sua vez, ao receber a solicitação com as informações do plano de aula juntamente com outras que o professor julgasse pertinentes, teria melhores condições para analisar e definir os planos de câmera, o enquadramento.

Assim, o grupo assimilou a ideia de que era necessário sinalizar com clareza como se dá o início desse processo de criação num contexto educacional, considerando o modelo que está servindo de parâmetro durante o curso (Quadro 18). Ao criar uma ferramenta pedagógica para uma plataforma de EaD, neste caso, da SATE, seria preciso seguir um fluxo de procedimentos que promova benefícios para todas as partes envolvidas: professores, equipe técnica, gestores e alunos.

Por fim, o grupo considerou como as informações indispensáveis na solicitação de videoaula:

*Nome do professor(a)*

*Nome da disciplina*

*Tema da aula*

*Plano de aula*

*Data de veiculação*

No debate seguinte, o grupo analisou o planejamento da videoaula inserida no planejamento da disciplina, pois isso estaria diretamente ligado ao prazo

de antecedência necessário para a gravação. Então, quando o professor fizesse o planejamento da disciplina, ele deveria ter noção de quando o aluno teria acesso a determinado conteúdo através da videoaula. Isso ajudaria tanto o professor, quanto a equipe técnica planejar a data da gravação, com margem de tempo suficiente para revisão/validação, regravação se for o caso, edição, reedição, se for o caso, finalização e veiculação na plataforma.

Um dos participantes alertou sobre a importância das informações da solicitação expedida pelo professor (nome do professor, nome da disciplina, tema da aula, plano de aula e data de veiculação), para que não haja ruído na comunicação e a videoaula não seja gravada em tempo hábil, por exemplo, e atrase o fluxo de aprendizagem do aluno.

Diante dessa discussão, P1 apresentou o plano da disciplina para a qual a videoaula seria produzida, dando ciência aos demais participantes. A partir dessa ação, sugerimos a criação de um formulário de solicitação de gravação de videoaula, com base nesse plano, conforme segue abaixo no Quadro 12:

### Quadro 12 – Modelo de formulário de solicitação de videoaula

(Continua)

<b>Logo da instituição</b>	
<b>Formulário de Solicitação de Videoaula</b>	
Data: ____ / ____ / ____ .	
Nome do(a) professor(a)	
Nome da disciplina	
Tema da aula	
Plano de aula	

(Conclusão)

Data de veiculação	
OBS:	
	Assinatura do Professor(a)
Recebimento	Deferimento
Setor de Audiovisual	Coordenação
Responsável	Coordenador(a)

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Mais adiante, uma das participantes lembrou a orientação dos textos de referência com relação à abertura, o desenvolvimento e o encerramento da videoaula.

### Quadro 13 – Estratégias para Estruturação Didática das Cenas

(Continua)

Estratégias de Entrada	Estratégias de Desenvolvimento	Estratégias de Encerramento
Nas primeiras cenas da videoaula, despertar a curiosidade do aluno em relação ao tema: • Abrir a videoaula com uma pergunta instigante, aproximando o aluno através	Nas cenas de desenvolvimento, encadear os conceitos e experiências de forma a facilitar a construção do conhecimento: • Incluir exemplos e formular perguntas ao aluno.	Nas cenas de encerramento, procurar envolver o estudante em um processo que tenha uma lógica e que conduzam a resultados, conclusões ou compromissos para a prática, de modo que o

(Conclusão)

<p>de uma linguagem dialógica e informal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar uma visão geral do tema, sua importância na prática dos alunos e o objetivo da aula.</li> <li>• Fazer referência a uma passagem curiosa em um filme, ou um anúncio de jornal, que ilustre uma problemática que será tratada na aula.</li> </ul>		<p>desenvolvimento anterior venha a convergir num ponto capaz de abrir caminho para os passos seguintes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar um breve resumo, resgatando o objetivo da aula, os principais pontos do desenvolvimento (principais conceitos apresentados) e abrindo links para pontos que se possa aprofundar no futuro.</li> </ul>
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009, p. 5-6).

O grupo se voltou para a continuidade do roteiro e retomou a ideia de usar a vinheta do próprio curso com duração de 9 segundos. Decidiu-se então copiar a vinheta já criada pela equipe da SATE. O grupo considerou também a possibilidade de inserir a audiodescrição da professora no tempo da vinheta, pois julgou inviável que ela própria descrevesse suas próprias características físicas e vestimentas e essa estratégia provocasse algum desconforto para os alunos normovisuais. Vejamos abaixo o trecho da AD que destaca essa estratégia:

Vinheta. Triângulos verdes se multiplicam sobre fundo azul.  
SATE. UAB. UECE.  
**Numa cabine, há uma mulher branca de cabelos negros.**

Diante da possibilidade de condução do processo de criação da videoaula concomitante ao processo de AD da mesma, sugerimos em situações semelhantes o redimensionamento da vinheta, com a extensão do tempo de exibição necessária para considerar a AD. Isso representaria um novo olhar sobre a produção do gênero videoaula, pautado pela acessibilidade e inclusão de todos.

Mais adiante, voltaram a discutir sobre a posição da professora-apresentadora na cena de abertura (em pé ou não), os planos de câmera, o enquadramento, a locação, tudo em virtude da linguagem do audiovisual. Dentre as ideias ventiladas, surgiu a intenção de usar a cabine de transmissão da audiodescrição do LATAV. Mas como a mesma possui vidros frontais e laterais, se depararam questões envolvendo os reflexos, a refração da luz. Depois de muita

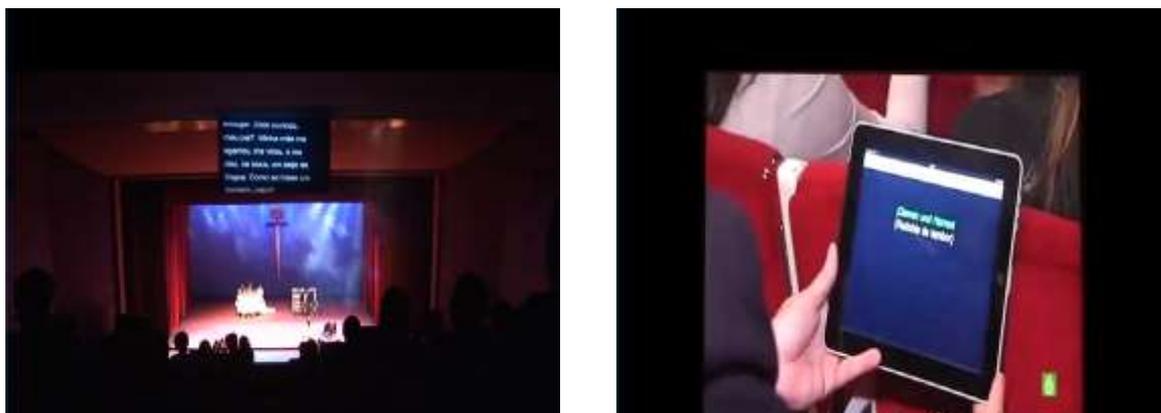
discussão e avaliação de possibilidades, acordaram utilizar o interior da cabine como recurso didático para ilustração da videoaula, uma vez que no teatro a projeção é feita muitas vezes do interior da cabine técnica do teatro. Além disso, levaram em consideração a condição acústica, que poderia favorecer uma melhor captação do áudio. Nesse momento, perceberam que deveriam incluir mais um item no roteiro: o cenário.

A decisão de inclusão da coluna de cenário depois daquela dedicada ao grafismo se justificava pelo fato de que videoaula não seria gravada em um único cenário, daí a necessidade de planejar previamente quais cenários seriam utilizados, o que auxiliaria na etapa de gravação. Como se pretendeu mostrar uma simulação o mais próximo possível de uma situação real e havia chance de utilizar uma cabine, então resolveram utilizá-la como cenário da videoaula. Pensaram que isso também ajudaria a aproximar o aluno do contexto em que a disciplina se aplica, instigando seu interesse em continuar assistindo à aula.

Mais uma vez, foi justificado que a estrutura e os recursos disponíveis limitaram o grupo a gravar cenas internas, ou seja, todas no interior do LATAV, pois se a gravação fosse realizada na área externa do campus, seriam necessários um bom microfone para captação do áudio, algum tipo de equipamento de iluminação, cenário e, principalmente, tempo hábil. Talvez algumas cenas merecessem locações externas, como por exemplo, o pátio onde há um pequeno palco em se que poderia fazer alusão ao teatro. Mas concluíram que não seria possível desta vez e seguiram com a elaboração do roteiro.

Durante a discussão da cena de abertura, foi sugerido inserir trechos de peças com projeção de legendas, a fim de exemplificar para os alunos, iniciando o texto da professora-apresentadora com perguntas do tipo: “Você gosta de teatro?”; “Você já foi ao teatro?” “Você já viu o trabalho de legendistas no teatro?”. Alinhando-se às estratégias de entrada proposta por Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009), idealizaram mostrar alguns trechos de peças com legendagem para chamar a atenção dos alunos após as perguntas, conforme mostram as Figuras 6 e 7.

### Figuras 6 e 7 – Frames da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**



Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Após chegarem ao consenso sobre a cena de abertura, em que seriam exibidos dois (02) trechos de peças teatrais com projeção de legendas em tela cheia, decidiram sobre o cenário (cabine), o plano (médio com profundidade), o movimento de câmera (parada) e o texto da professora-apresentadora (apresentações pessoal e da disciplina, de forma que essas informações servissem para dar acesso ao público com deficiência visual. Assim sendo, primeiramente, ela deveria se apresentar; depois apresentar o conteúdo da videoaula; e, finalmente, fazer as perguntas. Essa apresentação pessoal feita pela própria professora-apresentadora se justifica pelo fato de o público com deficiência visual não acessar legendas de personalização do falante, pois esse recurso é comumente utilizado em vídeos para produções dessa natureza), conforme mostra a Figura 8.

### Figura 8 – Frame da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**



Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Para o texto da professora-apresentadora, o grupo debateu sobre a construção textual mais adequada para dar conta das necessidades dos alunos com e sem deficiência visual, estabelecendo um elo com as perguntas de abertura e os vídeos das peças utilizados para exemplificar, conforme podemos ver no Quadro 14.

**Quadro 14 – Trecho do roteiro da videoaula *Projeção de LSE no Teatro* (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Abertura	A professora apresenta o escopo da aula.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Trechos de vídeos com legendas no teatro (ópera ou espetáculo).	Cabine	PM com profundidade.	Olá, eu sou a professora Bruna Leão. Na aula de hoje, falaremos sobre a projeção da LSE no teatro. Você já assistiu a um espetáculo de teatro com projeção de legendas? Vejamos alguns exemplos.	Audiodescrever os vídeos com os exemplos.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	30 segundos

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Depois disso, os vídeos seriam exibidos como exemplos. Então, o grupo optou por incluir no texto da professora-apresentadora a seguinte informação “vejamos alguns exemplos”. Com essa estratégia, não seria necessária a informação sobre a mudança de cena para o aluno com deficiência visual, pois essa

chamada daria conta disso. Finalizaram o roteiro da cena de abertura com a definição do tempo de duração.

Seguiram com a elaboração das cenas de desenvolvimento da videoaula, explicando o que é e como acontece a projeção de legendas no teatro, adotando a mesma metodologia de trabalhar cena por cena e item por item de cada cena.

Uma das dificuldades sentidas pelo grupo na elaboração do roteiro, diz respeito ao fato de que as colunas do roteiro da videoaula, conforme vimos no Quadro 14, não são preenchidas na ordem em que se lê, da esquerda para a direita. A coluna do grafismo, por exemplo, só poderia ser preenchida depois que o texto falado pela professora-apresentadora fosse definido, uma vez que se trata de um recurso de apoio dela. “A escolha das imagens influenciará no texto da videoaula e vice-versa, uma vez que serve de apoio didático para o professor” (RODA DE CONVERSA INICIAL). Assim, durante quase todo o processo, havia uma tendência de se preencher coluna por coluna seguindo a ordem da esquerda para a direita.

Durante a elaboração do desenvolvimento da videoaula, surgiu a ideia de se usar os dois projetores disponíveis no laboratório, sendo um para a projeção do vídeo da peça no plano de fundo e o outro para a projeção das legendas.

Ao incluir a peça que seria exemplificada na videoaula (Hermanoteu na Terra de Godah), o grupo optou por incorporar as informações da sinopse, pois entendeu que serviriam ao caráter didático. A coluna Áudio/Script do Quadro 15 apresenta essa informação:

### Quadro 15 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)

(Continua)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 3	Contextualização do espetáculo que serve como exemplo da atividade da aula.	Imagens do espetáculo.	Sala de aula, plano de fundo a projeção do espetáculo.	PA	A peça Hermanoteu na Terra de Godah foi escrita em 1995 e nós utilizamos	Audiodescrever os trechos da peça.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição.	2 minutos

(Continuação)

				<p>s as versões disponibil izadas no youtube dos anos de 2009 e 2016. <b>A peça conta a história de Herman oteu, um hebreu da Pentesc opéia, que recebe uma missão de Jeová para ir até a terra de Godah libertar o último hebreu que ficou preso no Egito. [grifo nosso]</b></p> <p>As legendas do espetácul o foram elaborad as no subtitle</p>	(DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	
--	--	--	--	---	---------------------------------	--

(Conclusão)

					workshop , segundo os parâmetr os já estudado s. Após a elaboraç ão no subtiltle, fizemos a transposi ção das legendas do bloco de notas para o power point. Agora veja como isso foi feito.		
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Outra discussão relevante foi sobre a construção da narrativa que tratava da apresentação da peça a ser utilizada. P2 insistia que, primeiramente, fosse apresentada a peça sem legendas, depois o processo de legendagem e, por fim, a peça com legendas. P1, porém, achava que aquela estratégia era redundante e não dialogava com a linguagem da câmera. Contudo, seguiram com a ideia de apresentar todo o processo, inclusive mostrando a utilização do programa *Subtitle Workshop*.

Nesse momento, P1 apresentou e explicou a sequência de cenas construídas até o presente momento, para P5, que ouviu atentamente e teceu alguns comentários.

Ao ouvir explicação de P1 sobre as cenas construídas, que inclusive, faz referência à posição da professora-apresentadora nas cenas, ora sentada, ora em pé, P5 questionou como isso seria contemplado na audiodescrição. P1 questionou

se isso seria extremamente importante, propondo que seria mais interessante dar preferência à mudança de cena, até porque não seria possível descrever tudo. Então, por não haver tempo suficiente, priorizou-se a descrição das mudanças de take, como podemos observar o Quadro 16. A pessoa com deficiência disse ter compreendido essa questão em função do tempo curto.

#### Quadro 16 – Trecho do roteiro da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 2	Explicar o que é e como acontece a projeção de legendas no teatro.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Imagem da TV	Cabine	PM com profundidade.	Como você viu no capítulo 3, há diversas formas de disponibilizar as legendas no teatro. Nesta aula, vamos apresentar a metodologia de como projetar as legendas, utilizando o Power Point. Iremos mostrar duas formas: uma utilizando um projetor e a outra utilizando um monitor, que no nosso caso será uma TV.	<b>Inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)</b>	1 minuto

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

P1 relatou ainda o exemplo de uma videoaula em que realizou o trabalho de audiodescrição. A videoaula em questão só tinha um único plano, com o mesmo enquadramento e com o professor sempre na mesma posição. Assim, a audiodescrição pode ter ficado monótona, na medida em que se limitou a descrever apenas a mudança de cena, quando na verdade, poderia ter sido mais interessante se houvesse tempo para descrever o conteúdo dos slides utilizados, por exemplo.

Nas cenas que compunham uma das sequências da etapa de desenvolvimento, o grupo decidiu que alguns participantes entrariam em cena, auxiliando a professora-apresentadora da videoaula. Também foi discutida a

inserção das descrições do cenário no texto da professora-apresentadora. O Quadro 17 traz essa informação com o destaque feito pelo grupo:

### Quadro 17 – Trecho do roteiro da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**

(Continua)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 5	Exibição da peça com legenda, utilizando o projetor.	Projeções de um trecho do espetáculo e das legendas.	Plano de fundo com a projeção do espetáculo.	PG	<p>Nesta simulação, estamos utilizando nossa legenda e a apresentação de 2009, que serviu de base para a sua elaboração.</p> <p>Temos o projetor que está exibindo o vídeo na parede, simulando uma apresentação ao vivo da peça, a partir de um computador; e à frente deste projetor temos outro que está projetando as legendas, a partir de outro computador que está ao seu lado.</p> <p>Esta é a professora Alexandra, que está soltando</p>	<p>Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.</p> <p>Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).</p>	3 minutos

(Conclusão)

					<p>as legendas, ela foi legendista desta versão.</p> <p><b>Audiodescrição explicando os exemplos.</b></p> <p>Agora, temos a mesma legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescrição explicando os exemplos.</b></p> <p>Como você pode ver, algumas falas foram improvisadas e não estão na nossa legenda.</p> <p>A improvisação faz parte do teatro e requer muita atenção do legendista, pois este deve perceber quando uma nova fala for inserida ou quando uma fala for suprimida.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

No final do dia, em virtude do atraso na chegada de alguns participantes, o grupo encerrou as atividades com uma pequena parte do roteiro ainda para ser feita no dia seguinte, dia em que seria cumprida a etapa de gravação.

#### 4.4.2 Aula 4 | 25/01

No início dos trabalhos, entreguei aos participantes um *hand out*, conforme o APÊNDICE D, contendo uma síntese dos referenciais teóricos sobre EaD e instruções para a produção da videoaula apresentados no segundo encontro. Este material chamava a atenção dos participantes para os aspectos técnico-metodológicos, cujo objetivo era manter o foco dos participantes na perspectiva educativa daquele produto audiovisual, bem como para o caráter pedagógico que a videoaula exige. Com isso, esperava-se que o material contribuísse para a revisão do roteiro antes da etapa de gravação.

Neste dia, o grupo iniciou os testes de projeção das legendas e de projeção do vídeo da peça na parede do laboratório, que seria usada como plano de fundo. Usando dois projetores, cada um deles ligado a um notebook, uma das participantes colocou os projetores em cima de mesas e as posicionou lado a lado. Depois, ajustou as alturas dos projetores, a fim de que as legendas fossem projetadas do lado esquerdo da imagem do vídeo da peça. A Figura 9 ilustra essa composição:

**Figura 9 - Fotografia**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Enquanto isso, os outros participantes davam continuidade ao roteiro. O debate principal naquele momento era sobre a utilização de duas versões do vídeo da peça, ou seja, duas gravações de apresentações realizadas em datas diferentes, a fim de que se pudesse mostrar que uma apresentação pode ter mudanças no texto falado pelos atores de tal forma que as legendas feitas a partir de outra apresentação não irão contemplar.

Durante os testes de projeção, uma das participantes sugeriu que as legendas fossem projetadas na parte inferior da imagem da peça e de forma centralizada, seguindo-se o padrão convencional das legendas em vídeos. Assim, os participantes que estavam cuidando dessa montagem alinharam as mesas uma atrás da outra e ajustaram a altura dos projetores, de forma que projeção das legendas ocupasse a parte inferior da projeção da imagem do vídeo. A Figura 10 mostra essa nova composição:

**Figura 10 - Fotografia**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Enquanto alguns participantes continuavam o trabalho com o roteiro, outros desenvolviam artefatos para ajudar na projeção das legendas, como foi o caso do redutor do campo de luminosidade do projetor. Como as legendas ocupavam pouco espaço no slide projetado, havia um campo de luminosidade muito extenso e que, portanto, vazava para imagem do vídeo da peça, prejudicando a visualização do todo, uma vez que uma imagem estava sendo projetada sobre a outra. Assim, foi desenvolvido um artefato usando papel branco, cartolina preta, tesoura e durex que possibilitou reduzir o campo de luminosidade, permitindo que

somente o campo ocupado pelas legendas fosse visualizado. Consistia numa espécie de “tapa-olho” para a lente do projetor, com um espaço retangular recortado na dimensão necessária para luminosidade exclusiva do espaço das legendas. Podemos ver uma síntese dessa solução nas Figuras 11, 12 e 13:

### Figuras 11, 12, e 13 - Fotografia



(11)



(12)



(13)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois disso, como poderemos ver na Figura 14, organizaram a cabine, puseram uma cadeira dentro e aproximaram a TV, para que fosse projetada a imagem da peça como plano de fundo, enquanto a professora-apresentadora falava.

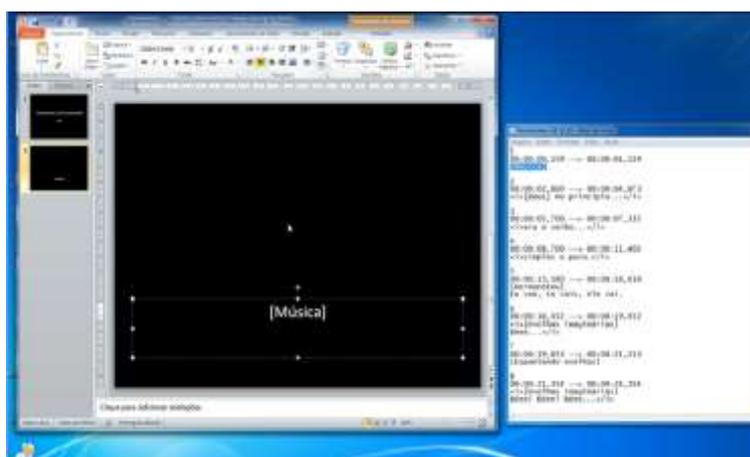
### Figura 14 - Fotografia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalizado o roteiro, o grupo fez uma revisão coletiva, fazendo ajustes finais no roteiro da videoaula em si, bem como no roteiro de audiodescrição. Os ajustes envolveram abandonar algumas ideias, como por exemplo, a cena que mostrava a tela do *Subtitle Workshop* no momento de elaboração das legendas, porque esse conteúdo já fora apresentado em um momento anterior da disciplina; acrescentar outras, como foi o caso da inserção da cena que mostrava a metodologia de transposição das legendas do bloco de notas para os slides, cortando do quadro da professora-apresentadora em sala de aula para a tela do computador, como podemos verificar na Figura 15.

**Figura 15 – Telas dos programas Power Point e Bloco de Notas utilizadas para a transposição das legendas.**



Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Por isso, essa cena foi realizada utilizando o recurso de voz *off* da professora-apresentadora.

Com a inserção da cena em que é mostrado o percurso da transposição das legendas para os slides, surgiu uma dúvida: a pessoa com deficiência visual teria como navegar nas telas, usando inclusive o Power Point, mesmo que não conhecesse esse programa? P1 explicou que, considerando que a disciplina em questão era a sétima do curso e que para fazer esse curso o aluno precisaria ter um conhecimento prévio sobre esses programas, em especial, o *Power Point*, era de se esperar que o aluno com deficiência visual navegasse nas telas dos programas demonstrados. Considerando ainda que se trata de um curso de especialização na

modalidade de EaD, esperava-se que o aluno já tivesse o nível superior concluído, conhecimentos em informática e familiaridade com o contexto audiovisual. Nesse momento, foi possível retomar os referenciais teóricos vistos na aula sobre EaD. No segundo encontro, foi visto que tanto o professor, quanto o aluno precisam se adaptar ao uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, à nova realidade da EaD.

No começo da EaD, é possível considerar que os cursos por correspondência favoreciam a participação do aluno com deficiência visual, pois alguém poderia ler o material para ele ter acesso. Atualmente, há necessidade de ele estar inserido nesse contexto educacional tecnológico. Então, para o aluno participar de um curso como esse, ele precisa ter alguma familiaridade com esses programas. E caso o aluno ainda não o tenha, ele terá que buscar essa formação em outro momento, pois não há tempo planejado no curso para ensinar isso. Nem mesmo na disciplina de introdução à educação a distância é ensinado ao aluno utilizar ferramentas tais como o Power Point.

P1 concluiu informando que tudo o que compreende os parâmetros de legendagem e uso dos programas necessários já foram vistos nas disciplinas anteriores.

No momento da revisão, outro ponto discutido foi o nível de detalhamento das informações do roteiro, tomando-se como exemplo os trechos do vídeo da peça utilizada na videoaula (Hermanoteu na Terra de Godah). Na etapa de roteirização, quando foi decidido que se utilizaria dois trechos dessa peça, poderia ter sido definido também o tempo inicial e o tempo final de cada trecho para indicar no roteiro. A adoção desse procedimento ajudaria na etapa de gravação, evitando-se dúvidas sobre qual trecho seria, dificuldade em encontrar o trecho mais adequado etc.

Na seqüência, o grupo teve que tomar mais uma decisão a respeito da AD. Inicialmente, havia o plano de inserir a audiodescrição do trecho da peça, até porque já estava pronta, pois fora feita para uma disciplina do curso de especialização em TAVa - Audiodescrição. Contudo, durante a revisão, o grupo se questionou sobre qual seria a prioridade: descrever a ação do legendista soltando as legendas ou descrever as imagens do espetáculo, uma vez que não era possível descrever tudo? Assim, considerando que a ação do legendista soltando as legendas era mais relevante para o contexto da aula, pois a peça naquele momento

da videoaula serviria apenas de ilustração. Como as legendas eram soltas na medida em que os atores falavam, optou-se por priorizar o caráter didático de mostrar a tarefa do legendista.

Na cena em que seriam exibidos os vídeos das duas apresentações da peça, gravados em 2009 e em 2016, cujo propósito era mostrar que foram inseridas algumas falas dos personagens na apresentação de 2016 que não estavam contempladas nas legendas feitas para a apresentação de 2009, surgiu uma discussão sobre a questão da improvisação no teatro. O grupo iria trabalhar com o plano aberto mostrando a professora-apresentadora em pé junto da parede onde estavam sendo projetados os vídeos da peça e as legendas. A composição da cena contaria ainda com a legendista soltando as legendas e o professor auxiliar projetando os vídeos, como mostra a Figura 16.

**Figura 16 – Frame da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**



Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Na proposta inicial, a ideia era mostrar tudo, a professora-apresentadora em cena chamando atenção para os vídeos e enfatizando que ora as legendas correspondiam, ora não correspondiam às falas nos trechos nas apresentações de 2009 e 2016, respectivamente, e os outros dois professores, por isso a escolha do plano aberto. Desta forma, a cena ficaria muito verborrágica, deixando-se de utilizar melhor a linguagem da câmera. Essa discussão acabou provocando mudanças na cena, com a construção de novos planos para destacar apenas com as imagens, quando as legendas correspondiam e não correspondiam. Ao final da exibição dos exemplos, a cena retornaria para a professora-apresentadora em primeiro plano,

para explicar o porquê daquela diferença verificada nas imagens. A Figura 17 mostra um dos exemplos, com a mão da legendista em primeiríssimo primeiro plano soltando as legendas na imagem da peça projetada na parede. Já na Figura 18, mostra o momento posterior, em que a professa explica o que aconteceu antes.

### Figuras 17 e 18 – Frame da videoaula *Projeção de LSE no Teatro* (2018)



(17)



(18)

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Com essa mudança no planejamento original, o grupo se utilizou melhor da linguagem da câmera, de forma que a imagem foi de fato a responsável por chamar a atenção sobre a sincronia ou não entre as legendas e as falas dos personagens.

Decidido sobre essa forma de construção da cena, coube à audiodescrição traduzir essa informação imagética contida nos exemplos para dar acesso a alunos com deficiência visual. No Quadro 18, podemos ver o planejamento para a intervenção da AD, conforme destacado pelo grupo:

### Quadro 18 – Trecho do roteiro da videoaula *Projeção de LSE no Teatro* (2018)

(continua)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 5	Exibição da peça com legenda, utilizando o projetor.	Projeções de um trecho do espetáculo e das legendas.	Plano de fundo com a projeção do espetáculo.	PG	Nesta simulação, estamos utilizando nossa legenda e a apresentação de 2009, que serviu de base para a sua	Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição.	3 minutos

(continuação)

				<p>elaboração.</p> <p>Temos o projetor que está exibindo o vídeo na parede, simulando uma apresentação ao vivo da peça, a partir de um computador; e à frente deste projetor temos outro que está projetando as legendas, a partir de outro computador que está ao seu lado.</p> <p>Esta é a professora Alexandra, que está soltando as legendas, ela foi legendista desta versão.</p> <p><b>Audiodescriçã o explicando os exemplos.</b></p> <p>Agora, temos a mesma legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescriçã o explicando os exemplos.</b></p> <p>Como você pode ver, algumas falas</p>	(DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).	
--	--	--	--	---	----------------------------	--

(conclusão)

					foram improvisadas e não estão na nossa legenda.  A improvisação faz parte do teatro e requer muita atenção do legendista, pois este deve perceber quando uma nova fala for inserida ou quando uma fala for suprimida.		
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

No Quadro 18, verificamos que, logo após a segunda inserção da AD, o texto da professora faz referência apenas à supressão de algumas falas: “Como você pode ver, algumas falas foram improvisadas e não estão na nossa legenda” (ROTEIRO DA VIDEOAULA PROJEÇÃO DE LSE NO TEATRO, 2018). Isso justifica audiodescrever os exemplos na cena anterior, conforme podemos confirmar no Quadro 19:

#### Quadro 19 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**

(continua)

Nº Ordem	TCR	Descrição
13	00:03:43,439 --> 00:03:49,207	Detalhe da mão de Alexandra soltando as legendas no computador. Ao fundo, vê-se a projeção da peça.
14	00:03:49,564 --> 00:03:54,288	Nesse exemplo, <b>as legendas correspondem às falas dos personagens. [grifo nosso]</b>
15	00:04:05,846 --> 00:04:07,558	De volta à professora.

(conclusão)

16	00:04:15,992 --> 00:04:22,561	Novamente, detalhe da mão de Alexandra soltando as legendas no computador. Ao fundo, vê-se a projeção da peça.
17	00:04:38,760 --> 00:04:43,816	<b>Esta última fala de Hermanoteu não corresponde ao texto da legenda. [grifo nosso]</b>
18	00:04:50,555 --> 00:04:52,197	De volta à professora.

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Portanto, como pudemos aferir no Quadro 19, a AD se encarregou de traduzir que as legendas projetadas ora correspondiam, ora não correspondiam às falas dos personagens. Conforme Jiménez-Hurtado, é preciso contemplar na AD os elementos visuais verbais da produção, sejam eles diegéticos ou não. Sem essa tradução, os alunos com deficiência visual teriam acesso apenas às falas dos personagens e não conseguiriam entender a diferença nas legendas de cada exemplo, portanto, não compreenderiam a explicação dada pela professora-apresentadora ao final.

Podemos concluir com essa análise, que os participantes foram capazes de refletir e reformular o planejamento inicial, permitindo-se criar soluções para fazer melhor uso da linguagem audiovisual e conseguir tornar possível o acesso dos alunos com deficiência visual em situação de igualdade com os demais. Os alunos com deficiência visual, por sua vez, poderão compreender melhor e discutir com mais propriedade os conteúdos imagéticos com autonomia por meio da utilização da audiodescrição também no contexto educacional.

#### 4.4.3 Aula 5 | 26/01

Em virtude de atraso na finalização da roteirização, a etapa de gravação só aconteceu neste último dia do curso.

Primeiramente, foram gravadas as cenas de abertura e de encerramento da videoaula, utilizando a cabine e uma TV de 42' como plano de fundo. Para

completar a composição do cenário, foi adicionado um notebook, equipamento utilizado numa situação real de projeção de legendas no teatro.

Durante as gravações, utilizou-se um plano de claquete<sup>68</sup> (APÊNDICE E), que serve para anotação das cenas e das tomadas realizadas, indicando o(s) melhor(es) *take*(s) para localização mais rápida na etapa de edição. Segue um trecho do plano de claquete utilizado durante o processo do Quadro 20, em que os takes aprovados estão identificados com um círculo vermelho:

**Quadro 20 – Plano de Claquete**

Cena	Plano	Take
Abertura	PM com profundidade	1 – 2
Cena 2	PM com profundidade	1 – 2 – 3 – 4
Cena 8.1	PM com distanciamento para PG.	1 – 2 – 3 – 4
Cena 8.2	PM com distanciamento para PG.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Em seguida, foi discutido por um longo tempo, algumas questões ligadas às informações prévias da audiodescrição. Alguns participantes defendiam que a audiodescrição deveria ter sido elaborada na forma de um texto preliminar, de acordo com a definição dos planos e enquadramentos de cada cena.

Embora tenham sido incorporadas ao texto da professora-apresentadora algumas descrições, como estratégia de tornar a cena acessível também para os alunos com deficiência visual, outras cenas não tiveram sua audiodescrição planejada previamente, conforme podemos constatar no Quadro 21.

<sup>68</sup> Com a claquete sua equipe de externa poderá dominar todas as fases de uma produção, e na hora da decupagem, ir direto para as cenas boas ou as que valerem. O uso dela está diretamente ligado ao roteiro. Na verdade, ela é o esteio chave para o bom funcionamento do roteiro. Das cinco ou mais *tomadas* captadas o diretor vai escolher as melhores para edição. Essa escolha é feita no ato da captação. Isso facilita o momento da edição em dois aspectos: 1. Para a edição vão apenas as cenas boas, diminuindo o número de material bruto em ilha; 2. Diminui também o tempo de escolha das cenas, uma vez que não será necessário recorrer ao bruto a cada momento que se precisar de uma cena. [...] ao iniciar a captação os *planos* que compõe a *Cena*, o diretor ou seu assistente anota diretamente no roteiro as melhores tomadas de cada plano, como indicadas anteriormente no roteiro. Basta um círculo com caneta que o editor saberá que só aquela cena é a que vale. Disponível em: < <http://kekosinclair.blogspot.com.br/2011/05/trabalhando-com-claquete.html> >. Acesso em: 19 jan. 2018.

**Quadro 21 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Vinheta	Apresentação das instituições.	Imagens da vinheta	-	-	Trilha instrumental	Descrição da vinheta, descrição do cenário e do professor.	9 segundos
Abertura	A professora apresenta o escopo da aula.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Trechos de vídeos com legendas no teatro (ópera ou espetáculo)	Cabine	PM com profundidade.	Olá, eu sou a professora Bruna Leão. Na aula de hoje, falaremos sobre a projeção da LSE no teatro. Você já assistiu a um espetáculo de teatro com projeção de legendas? Vejamos alguns exemplos.	Audiodescrever os vídeos com os exemplos.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	30 segundos

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Como podemos ver no Quadro 21, destacamos que houve um planejamento prévio do momento em que as inserções da AD seriam encaixadas, porém não foi feito um texto base, considerando que já estavam pré-definidos alguns elementos de caráter visual.

Já com relação às inserções incorporadas pelo texto da professora-apresentadora, podemos verificar uma dessas ocorrências no Quadro 22, quando ela informa e localiza espacialmente alguns objetos que compõe a cena:

## Quadro 22 – Trecho do roteiro da videoaula **Projeção de LSE no Teatro (2018)**

(continua)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 6	Exibição da peça com legenda, utilizando o monitor.	Sala de aula. Projeção + imagens do monitor.	Plano de fundo a projeção do espetáculo	PG	<p>Nesta outra simulação, estamos utilizando nossa legenda e novamente a apresentação de 2009.</p> <p>Continuamos com o projetor que está exibindo o vídeo na parede e, ao lado dele, temos um monitor ligado a um computador, no qual aparecem as legendas.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Agora, temos a mesma legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Caso seja possível, é</p>	<p>Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.</p> <p>Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).</p>	3 minutos

(conclusão)

					<p>importante fazer uma revisão das legendas, acompanhar os ensaios e conversar com os atores, a fim de minimizar os improvisos durante a peça.</p> <p>Você verá, a seguir, os procedimentos para a gravação da simulação através do programa o'cam, que você terá que enviar para avaliação.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Outros participantes defendiam que o tempo estimado para o curso foi um desafio, tanto para a produção da videoaula, como para inserções de AD na videoaula, o que acabou comprometendo esse planejamento. Além disso, tiveram que produzir tudo, assumindo todas as funções inerentes ao processo.

Contudo, apontei que, em se tratando do tempo para as inserções das descrições, era preciso considerar que a videoaula estava sendo produzida desde o início com a perspectiva da acessibilidade via audiodescrição, portanto, caberia ao grupo dimensionar o tempo de todas as cenas, de forma a incluir a audiodescrição de forma sistematizada, diferentemente do que acontece quando se audiodescreve um produto audiovisual já finalizado. Em outras palavras, o grupo tinha condições de dimensionar e decidir sobre o tempo necessário para inserir as descrições. É importante chegar ao momento da gravação com essas informações pré-definidas na etapa de roteirização, porque, depois de finalizadas as gravações da videoaula e

definida a estrutura narrativa a partir da montagem, caberá ao audiodescritor fazer os ajustes no roteiro, submeter à apreciação do consultor com deficiência visual e finalizá-lo, enviando-o para a gravação e, posteriormente, edição e mixagem.

P3 perguntou se essas questões não deveriam fazer parte das conclusões da pesquisa, em que se chegaria a uma proposta de modelo ideal a partir dessa experiência e levando-se em consideração o que havia sido feito diante da limitação dos recursos disponíveis no curso. Então, expliquei que era possível promover ajustes ao longo do processo, de acordo com a metodologia adotada, pois o registro desses ajustes, discussões e reflexões durante a experiência seriam até mais importantes do que o produto final. Mesmo chegando ao consenso de não promover mudanças, considera-se importante levar para as conclusões se essa decisão foi acertada ou não e justificar. A experimentação representa o momento de criação e de recriação dos processos. Por isso, se faz necessário mapear os momentos importantes de discussão, a tomada de decisão e suas consequências. Tomou-se como exemplo a prática com a audiodescrição de peças teatrais, em que se prepara um roteiro prévio a partir de uma apresentação gravada em vídeo, e depois se faz os ajustes *in loco*, na data da apresentação.

Seguiu-se com as gravações. A metodologia de gravação consistia em gravar todas as cenas que utilizavam a mesma locação/cenário, anotando-se as tomadas realizadas no plano de filmagem: Plano Médio (PM), Plano Geral (PG) e Plano Americano (PA). Vejamos o Quadro 23:

**Quadro 23 – Plano de Claquete**

Cena	Plano	Take
Abertura	PM com profundidade	1 - 2
Cena 2	PM com profundidade	1 - 2 - 3 - 4
Cena 8.1	PM com distanciamento para PG.	1 - 2 - 3 - 4
Cena 8.2	PM com distanciamento para PG.	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Cena 3.1	PA	1 - 2 - 3
Cena 3.2	PA	1 - 2

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

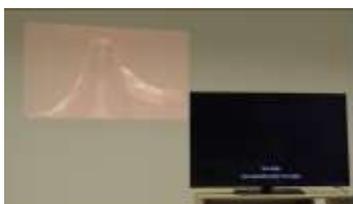
Com base no Quadro 23, podemos observar que a cena 8 foi gravada antes da cena 3, a fim de se aproveitar a mesma locação/cenário e até mesmo a posição da câmera. Vale ressaltar que as cenas 4 e 7 não aparecem no plano de claquete porque se tratam das cenas em que não foi usada a câmera. São cenas que ensinam o passo a passo da utilização dos programas Bloco de Notas, Power Point oCam, que os alunos teriam que utilizar no exercício de criação das suas simulações de projeção de legendas.

Durante as gravações, alguns planos foram alterados, possibilitando novas perspectivas de diálogo com o espectador a partir da linguagem da câmera. Nas Figuras 19, 20 e 21, percebemos essa utilização da linguagem da câmera, mostrando a professora em um plano americano, depois o exemplo da simulação utilizando uma TV em plano médio e, por fim, novamente a professora em primeiro plano.

#### **Figuras 19, 20 e 21 – Frames da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**



(19)



(20)



(21)

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Como podemos observar no Quadro 24, no roteiro consta plano geral (PG)<sup>69</sup> para toda a cena, cujo aspecto é mais descritivo. Porém, o grupo optou por utilizar três (03) planos diferentes, como por exemplo, a professora-apresentadora em primeiro plano, cujo aspecto emotivo dirige a atenção do aluno no momento de conclusão do raciocínio. Os tipos de planos e de enquadramentos, bem como seus

<sup>69</sup> Plano Geral (PG): Neste enquadramento, o ambiente ocupa uma menor parte do quadro; divide, assim, o espaço com o sujeito. Existe aqui uma integração entre eles. Tem grande valor descritivo, situa a ação e situa o homem no ambiente em que ocorre a ação. O dramático advém do tipo de relação existente entre o sujeito e o ambiente. O PG é necessário para localizar o espaço da ação; Plano Médio (PM): É o enquadramento em que o sujeito preenche o quadro - os pés sobre a linha inferior, a cabeça encostando na superior do quadro, até o enquadramento cuja linha inferior corte o sujeito na cintura. Como se vê, os planos não são rigorosamente fixados por enquadres exatos. Eles permitem variações, sendo definidos muito mais pelo equilíbrio entre os elementos do quadro, do que por medidas formais exatas. Disponível em: < <http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-linguagem-fotografica.pdf> >. Acesso em: 22 jan. 2018.

aspectos foram apresentados e discutidos durante a aula expositiva no segundo encontro do curso e reforçados durante as gravações através do *hand out* (APÊNDICE D).

### Quadro 24 – Trecho do roteiro da videoaula *Projeção de LSE no Teatro (2018)*

(continua)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio /Script	Audiodescrição	Duração estimada
Cena 6	Exibição da peça com legenda, utilizando o monitor.	Sala de aula. Projeção + imagens do monitor.	Plano de fundo a projeção do espetáculo.	PG	<p>Nesta outra simulação, estamos utilizando nossa legenda e novamente a apresentação de 2009.</p> <p>Continuamos com o projetor que está exibindo o vídeo na parede e, ao lado dele, temos um monitor ligado a um computador, no qual aparecem as legendas.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Agora, temos a mesma</p>	<p>Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.</p> <p>Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).</p>	3 minutos

(conclusão)

					<p>legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Caso seja possível, é importante fazer uma revisão das legendas, acompanhar os ensaios e conversar com os atores, a fim de minimizar os improvisos durante a peça.</p> <p>Você verá, a seguir, os procedimentos para a gravação da simulação através do programa o'cam, que você terá que enviar para avaliação.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

A cada mudança de locação/cenário, todos se mobilizavam na preparação da próxima locação/cenário.

Finalizadas as gravações em vídeo, o grupo procedeu com desmontagem do cenário e organização do laboratório, preparando para as etapas seguintes.

P4 questionou sobre o processo de correção das cores do vídeo e eu expliquei que esse procedimento não estava no escopo da pesquisa, uma vez que se tratava de algo muito técnico e que nem dispúnhamos de tempo, nem de recursos para tal. Depois de encerrada a etapa de gravação das imagens, o roteiro foi lido detalhadamente e debatido com o participante com deficiência visual. Essa apresentação foi feita para que o consultor fizesse seus apontamentos, pois a montagem da videoaula seria feita *a posteriori*, uma vez que não houve tempo hábil para finalizá-la no tempo programado para realização do curso.

Durante a revisão, surgiu uma dúvida com relação à seguinte passagem: “Continuamos com o projetor que está exibindo o vídeo na parede e, ao lado da projeção, temos um monitor ligado a outro computador, no qual aparecem as legendas.” Mesmo diante desse texto, há necessidade de inserir uma audiodescrição de transição? Conforme orientação de P5, sim, é importante informar na audiodescrição que um dos projetores foi retirado, pois anteriormente havia sido dada a informação de dois projetores na cena.

P5 questionou em seguida se as audiodescrições das transições de imagens seriam assimiladas também por pessoas com cegueira congênita, pois ele já tinha enxergado. Ele considera possível que uma pessoa possa imaginar de duas formas: que a professora-apresentadora está falando enquanto o slide está sendo exibido na tela (apenas voz *off* da professora-apresentadora) ou que a cena mudou, cortando do slide para a professora-apresentadora, só em ouvir a voz dela.

P1 explicou que a audiodescrição das transições ocorreu quando houve mudança de cenário, evitando que a audiodescrição fique tediosa e cansativa e mantendo a atenção do aluno no conteúdo da aula. Ao final, as considerações feitas pela pessoa com deficiência visual foram assimiladas e incorporadas ao roteiro. Finalizada a revisão, partiu-se para a gravação de voz *off* e da audiodescrição, utilizando a cabine.

### Figuras 22 e 23 – Fotografias



(22)



(23)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Também não houve tempo hábil para realizar a gravação da locução da AD e sua edição, pois as 20 h/a se mostraram insuficientes para o que fora programado no curso, sendo finalizadas essas tarefas posteriormente. Portanto, o teste de recepção só pode ser realizado após as videoaulas finalizadas.

Na próxima seção, analisaremos os dados revelados durante roda de conversa final, quando conheceremos as reflexões dos participantes sobre essa animada odisseia educacional e as perspectivas de mudança que possam nos revelar.

#### 4.5 RODA DE CONVERSA FINAL

Ao final do curso, realizamos outra roda de conversa com o propósito de cotejar as informações coletadas na primeira roda com as impressões dos participantes após vivenciar todos os processos de produção da videoaula ao longo da semana.

A roda de conversa final teve início logo após a finalização das gravações das imagens e dos áudios de voz *off* e de AD. Inicialmente, fiz os agradecimentos pelo empenho e a dedicação de todos com cada uma das atividades desenvolvidas. Espero poder “traduzir” através da escrita da tese as reflexões da experiência realizada, bem como a vivência nesses cinco (05) dias de encontros.

Após os agradecimentos, destaquei que as expertises individuais serão levadas em consideração na análise dos dados, como um fator de diferenciação

nesse tipo de trabalho, uma vez que o contexto em que se realiza essa pesquisa ainda não possui uma estrutura mais avançada e uma equipe que reúna as qualidades e habilidades observadas nos participantes do curso.

Destaquei também que na etapa de pesquisa bibliográfica, não foram encontradas referências sobre a produção de videoaulas acessíveis, nem de videoaulas com audiodescrição. Já era uma suspeita minha por conhecer a história da audiodescrição e saber que ainda há muitos contextos em que ela poderá ser aplicada, mas ainda não foi ou que não há pesquisas sobre.

Diante do ineditismo da pesquisa, o curso nos possibilitou “aprender fazendo”, assim como outras experiências desenvolvidas pelo grupo LEAD, em que aprendemos a teorizar a partir da prática.

Também ressaltai a importância de relacionar a experiência de produzir a videoaula, que é um produto audiovisual, com os parâmetros utilizados no cinema e na audiodescrição para o cinema, tentando verificar se houve ou não convergência.

A linguagem cinematográfica diz respeito aos planos e enquadramentos que foram utilizados durante o processo. Isso ajudou? A gente pensou isso pedagogicamente?

Pra quem trabalha com educação a distância, quanto mais ferramentas utilizar para promover a interlocução com o aluno, melhor. A videoaula é um desafio para o professor. Muitos utilizam outras ferramentas e até fogem da videoaula, em virtude de todo o esforço que se tem que fazer.

Facultei então a palavra, orientando que as falas poderiam ser ordenadas, ou seja, um fala após o outro, ou debate, a partir das seguintes questões para incentivar o debate:

Como planeja as videoaulas?

O curso poderá ajudar nos próximos planejamentos?

Houve alguma mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas a partir dessa experiência pensando na acessibilidade?

Voluntariamente, P1 foi a primeira a se manifestar:

P1: Estava procurando formações nessa área, portanto estava aberta a essa experiência, pois não estava me sentindo segura para realizar uma videoaula para meus alunos. Acredito que o modelo de planejamento

apresentado no curso foi adequado, em que se pode pensar em todas as etapas. As dificuldades foram ter que executar todos os papéis, não poder contar com o apoio de uma equipe. O que facilitou foi ter trabalhado com uma aula que já se tinha um planejamento, que se sabia o objetivo, que se tinham definidas as atividades. Se os participantes tivessem que criar a aula pra executar, não teria sido possível concluir o trabalho em 20 horas, principalmente por não se ter o apoio de uma equipe. Então, as coisas só aconteceram nesse contexto por causa da especificidade na formação de cada um. Porque além de professores, nós temos outras formações, audiovisual, informática, audiodescrição, inclusive o professor do curso. Destaco ainda a participação da pessoa com deficiência no processo, porque nós vivenciamos o dia a dia de uma pessoa vidente e, mesmo que queiramos pensar nas possibilidades, nós continuamos com a perspectiva de uma pessoa vidente. Em alguns momentos, a pessoa com deficiência visual sugeriu que fechássemos os olhos e imaginássemos a criação sem fazer uso da visão. Em alguns momentos isso ajuda, mas a nossa referência, inevitavelmente, continuará sendo a de quem vê. Por isso essa participação dela foi importante nesse processo para ressaltar e lembrar sempre que é preciso pensar na acessibilidade. E dentro das nossas limitações, nós fizemos o que foi possível, e a audiodescrição esteve sempre presente no planejamento da nossa videoaula. Inclusive, tentamos inserir informações no texto da professora-apresentadora que pudessem dialogar com a audiodescrição propriamente dita. Reconheço que não distribuimos as tarefas de forma mais organizada, pois todos nós estávamos intensamente preocupados em realizar tudo até o final.

Em sua intervenção, P1 destacou a carência de formação na área de produção de videoaulas, inclusive na estrutura da própria SATE, conforme evidenciado na roda de conversa inicial, o que justifica a relevância desse experimento de pesquisa. Já com relação ao desempenho das várias funções verificadas numa produção como essa, a participante considera um grande desafio, mas demonstra compreender a necessidade de uma equipe de apoio ao professor. No que diz respeito ao planejamento do curso, ela considerou adequado, mas ponderou que as tarefas propostas só foram cumpridas porque o grupo possuía expertises que convergiam para sua execução de forma adequada. De fato, todos os participantes conseguiram assimilar muito rapidamente a proposta de acessibilizar um produtor audiovisual, de pensar as etapas com mais clareza para esse novo paradigma. Isso se confirmou na sua leitura de que a participação do consultor com deficiência visual foi fundamental para que todos não perdessem a perspectiva da acessibilidade de vista.

Na sequência, P2 fez uma observação justamente com relação à audiodescrição, o principal ponto de convergência dos saberes do grupo, gerando um primeiro debate:

P2: O fato de sermos tão seguros com relação à audiodescrição, fez com não nos preocupássemos em fazer o roteiro durante o planejamento.

P1: Isso foi motivado pelo o fato de estarmos executando todos papéis (professor, editor, audiodescritor, revisor, roteirista), pois não é fácil para o professor pensar em todo o roteiro, quiçá desempenhar vários papéis durante todo o processo. Essa foi a nossa principal dificuldade. Daí, descobrir onde essa nossa formação se diferencia (ou se destaca, ou é revelada) no nosso roteiro é um ponto positivo a ser ressaltado nessa produção. Por exemplo, identificar uma preocupação com o plano em uma determinada cena, por mais que não tenha ficado totalmente explícito, por mais que tenha havido mudanças em virtude do nosso limite estrutural e que isso só tenha sido visto no momento em que fomos gravar. Provavelmente, num outro contexto em que se tivessem apenas professores pra repensar sua prática, a videoaula não teria sido gravada. No máximo, teria sido possível a elaboração do roteiro. Portanto, o desejo coletivo de obter um produto final para atender às expectativas do curso, bem como a necessidade de atender o contexto da disciplina do curso da SATE em que a videoaula seria exibida, nos fez desempenhar vários papéis e acabar queimando algumas etapas. Inclusive, estabelecer uma relação entre as orientações recebidas durante o curso (*hand out*) e a nossa prática, o que não foi possível. Assim, é possível que se encontre reflexos disso nas análises que se seguirão a partir do material coletado durante o curso. Destaco ainda que, embora todos sejamos professores, nenhum de nós foi ensinado ser professor durante a formação básica. Esse aprendizado foi iniciado e acumulado com a própria prática e, no meu caso, com a minha orientadora de pesquisa com quem trabalho. Até a disciplina de estágio deixou essa lacuna.

Os demais participantes concordaram unanimemente com os argumentos de P1, inclusive eu.

Analisando o discurso de P1, destaco três excertos, a saber:

P1: Provavelmente, num outro contexto em que se tivessem **apenas professores [grifo nosso]** pra repensar sua prática, a videoaula não teria sido gravada (P1).

Neste trecho, cabe esclarecer que P1 faz referência aos professores que não possuem expertise em audiodescrição como “apenas professores”. Entendo que isso corrobora com a nossa perspectiva de que o conhecimento sobre esse recurso é importante para a prática docente com alunos com deficiência visual. Conforme vimos no capítulo 2, Motta (2010) defende que o conhecimento sobre a audiodescrição, seus benefícios, aplicabilidade e técnicas irá contribuir para a prática docente, criando novas oportunidades de interação com os alunos com deficiência visual.

*P1: Inclusive, estabelecer uma relação entre as orientações recebidas durante o curso (**hand out**) [grifo nosso] e a nossa prática, o que não foi possível. (P1)*

A participante suspeita nesta outra passagem, que o grupo não tenha aproveitado esse recurso didático durante o curso. Contudo, mesmo imersos no processo de produção e ocupando as várias funções, percebemos no produto final que mesmo de forma subconsciente, algumas instruções permearam o trabalho, considerando a orientação de Spanhol e Spanhol (2009):

[...] não se deve apenas introduzir tecnologias, ou mesmo apresentar vídeos nas aulas, o uso desses precisa ser contextualizado e planejado para atender as necessidades pedagógicas para difusão do conteúdo. Ao construir um vídeo com objetivos pedagógicos, se faz necessário conhecer os processos de produção para que seja possível efetivar todas as vantagens que este recurso audiovisual oferece ao ensino/aprendizagem (SPANHOL: SPANHOL, 2009, p. 8)

Durante o segundo encontro, quando foram apresentados os textos de referência sobre os objetivos da videoaula, enfatizamos a diferença entre um produto audiovisual voltado para o entretenimento e outro com vocação pedagógica. No roteiro da videoaula produzida estão presentes elementos que corroboram com essa perspectiva, conforme mostra o Quadro 25:

#### **Quadro 25 – Trecho do roteiro da videoaula *Projeção de LSE no Teatro (2018)***

(continua)

<b>Cena</b>	<b>Ação</b>	<b>Grafismo</b>	<b>Cenário</b>	<b>Câmera/Plano</b>	<b>Áudio /Script</b>	<b>Audiodescrição</b>	<b>Duração estimada</b>
Cena 3	Contextualização do espetáculo que serve como exemplo da atividade da aula.	Imagens do espetáculo.	Sala de aula, plano de fundo a projeção do espetáculo.	PA	A peça Hermanoteu na Terra de Godah foi escrita em 1995 e nós utilizamos as versões disponibiliza das no youtube dos anos de 2009 e 2016. <b>A peça conta a história</b>	Audiodescrever os trechos da peça.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	2 minutos

(conclusão)

					<p><b>de Hermanoteu, um hebreu da Pentescopéia, que recebe uma missão de Jeová para ir até a terra de Godah libertar o último hebreu que ficou preso no Egito.</b></p> <p>As legendas do espetáculo foram elaboradas no subtitle workshop, seguindo os parâmetros já estudados. Após a elaboração no subtitle, fizemos a transposição das legendas do bloco de notas para o power point. Agora veja como isso foi feito.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Por isso, o grupo deliberou incluir a sinopse da peça utilizada para exemplificar a aula, a fim de contextualizar e servir ao caráter didático do gênero videoaula, como evidenciado na análise do registro videográfico do processo de produção.

*P1: Destaco ainda que, embora todos sejamos professores, nenhum de nós foi ensinado ser professor durante a formação básica. **Esse aprendizado foi iniciado e acumulado com a própria prática** e, no meu caso, **com a minha orientadora de pesquisa [grifo nosso]** com quem trabalho. (P1)*

Que bom podermos contar com Paulo Freire para preencher essa lacuna e nos ensinar que ensinar exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Em seguida, P2 retomou a palavra para debater comigo aspectos relacionados planejamento do curso:

P2. O curso objetivava um produto final?

Eu: Sim, o objetivo era produzir uma videoaula com audiodescrição.

P2. Então, foi pensada a possibilidade de não ter participante que editasse o material, por exemplo, já que é algo que poderia comprometer o objetivo, pois o curso era de apenas 20h?

Eu: Nesse caso, a solução seria a contratação de um profissional de edição.

P2. Esse profissional estaria acompanhando todas as etapas desde o começo, a fim de entender o que precisaria ser feito?

Eu: Possivelmente não. Esse profissional entraria no processo a partir das imagens já gravadas e a turma acompanharia e orientaria o trabalho de edição, como parte do seu aprendizado. Outro motivo que me fez planejar ter esse profissional em todos os dias do curso, diz respeito ao contexto da pesquisa. No projeto de pesquisa, a ideia seria realizar o curso na SATE e na SEDIS. Na SEDIS, seria possível contar com os professores para participar do curso, e talvez até com os alunos, com a equipe do setor de audiovisual (câmera, direção, edição) e com a equipe de acessibilidade (audiodescriptores e consultores com deficiência). Já na SATE, é sabido que ainda não há todo esse aparato de que SEDIS dispõe, todavia foram convidados os dois técnicos daquela secretaria por intermédio da coordenadora, quando foi solicitada autorização da SATE para a realização do curso com seus professores. A participação deles seria importante não somente para dar suporte aos participantes na hora da edição, mas também porque poderiam compartilhar suas experiências e inquietações e refletirem acerca da sua prática. Porém, a coordenadora me retornou informando que eles teriam dificuldades em participar, pois estavam com muito trabalho, uma vez que os cursos estavam em andamento. Diante disso, os técnicos não puderam vir. Então considerando que entre os participantes inscritos havia alguns que eu conhecia e sabia que possuíam experiência comprovada no trabalho de edição de vídeo e audiodescrição, e considerando ainda que o tempo para realização do curso estava se esgotando, planejei trabalhar com essa expertise específica desses participantes e observar o impacto dessa solução no processo de produção das videoaulas durante o curso.

P2: O trabalho na SEDIS poderia ter sido melhor desenvolvido, já que cada equipe assumiria sua função específica dentro do processo.

Eu: Concordo. Com base nas minhas experiências de formação realizadas anteriormente na SEDIS, posso afirmar que a predisposição das equipes daquela secretaria para a formação em audiodescrição e o fato de meu seu coordenador ser um dos responsáveis por essa estrutura avançada que se verifica naquela secretaria teriam sido determinantes para a mobilização e envolvimento de profissionais em toda a sua estrutura.

Assim, uma das reflexões preliminares do curso aponta que o mediador do curso não precisa necessariamente ser um editor (ou diretor, ou câmera), mas sim ter noção, conhecimentos básicos sobre cada etapa do processo, para discutir e orientar os demais profissionais sobre o que se quer alcançar na perspectiva do uso de tecnologias educacionais com acessibilidade. Assim, para cursos futuros, podemos concluir que será necessário ter à disposição a estrutura mínima para a realização de todas as etapas, garantindo aos alunos o apoio técnico na produção da videoaula com audiodescrição.

Em seguida, P3 fez sua intervenção:

P3. Avaliou como sendo bom o curso, ao apresentar as ferramentas necessárias para planejar e realizar a videoaula. Porém, penso que o tempo de realização foi um fator negativo, pois não foi suficiente. Se tivessem mais participantes, teria sido ainda mais complicado. Talvez um curso de 40 horas/aula fosse mais adequado. Realmente pesou a favor o fato de nós estarmos muito empenhados em realizar e termos experiência com a acessibilidade de produtos audiovisuais. Mas o desafio de se fazer tudo resultou em algumas deficiências em determinados passos. Há necessidade de apoio de uma equipe multidisciplinar, em que cada profissional seja responsável pela atividade que lhe cabe e que os professores fiquem responsáveis apenas pelo conteúdo. Há necessidade de que se mantenha o diálogo entre todos sobre os diversos papéis, mas cada um assume apenas o seu papel.

Em sua intervenção, P3 corrobora com a perspectiva levantada por P1 sobre o acúmulo de funções dos participantes durante o curso. Além disso, o participante também critica com sensatez o dimensionamento das horas/a aula do curso e propõe que isso seja reavaliado. De fato, considero as observações pertinentes e concordo que esse deverá ser um ponto a ser revisto numa próxima oferta do curso.

P4 destacou a importância de se compreender as várias funções envolvidas no processo de produção:

P4. A proposta do curso também foi sensibilizar os professores sobre as responsabilidades de cada profissional envolvido no processo. Assim, o curso possibilitou ter essa visão geral em que as funções são divididas para

o melhor andamento do processo, muito embora tenhamos assumindo muitas funções durante o curso, consequência do número reduzido da turma.

Essa observação de P4 fortalece o que eu disse durante nossa primeira roda de conversa, acerca da importância da participação do professor em todas as etapas do processo, como forma de tencionar a barreira atitudinal que possa existir até que se rompa e dê lugar a uma mudança na sua prática.

Com relação à utilização da linguagem da câmera, destacada com vigor durante a apresentação dos referenciais teóricos e no processo de roteirização da videoaula, P3 destacou que

P3. Embora tenhamos idealizado os planos de câmera, a realização dependeu do conhecimento específico de P4. Foi o caso dos focos, que somente foram utilizados com mais propriedade com a operação de câmera feita por P4, que detinha esse conhecimento. Apesar de esse recurso advir da linguagem audiovisual, acabou funcionando como estratégia didático-pedagógica em algumas cenas, quando se quis chamar a atenção dos alunos para uma demonstração de “como é que se faz” para soltar as legendas, por exemplo. Vale destacar que o curso forneceu informações sobre os planos de câmera, mas de maneira não aprofundada.

A observação de P3 retoma a discussão de se trabalhar com uma equipe multifuncional, com profissionais especialistas na linguagem audiovisual, inclusive. Levando isso em consideração, P1 e P2 já haviam chamado a atenção para o fato de que ter participantes com conhecimentos específicos na equipe favoreceu um desempenho melhor nesse aspecto. Porém, certamente é preciso buscar modelos mais próximos do que seria o ideal, conforme os exemplos da SEDIS/UFRN e do LED/UFSC utilizados durante o curso.

P4 partiu da sensibilização que ela sentiu durante o curso para fazer sua avaliação.

P4: A compreensão do gênero da videoaula, bem como, a falta de compreensão dos professores sobre o gênero da videoaula, os reais propósitos, a compreensão sobre a EaD, foram substancialmente abordados durante o curso. Contudo, ainda senti certa indefinição sobre o objetivo de produzir uma videoaula, montar uma equipe técnica ou trabalhar com uma equipe técnica juntamente com os professores, sensibilizando ambos os grupos. Isso porque, nos textos de referência havia uma estruturação da equipe técnica, que contava inclusive com o profissional de design instrucional, que eu desconhecia antes do curso, e esses textos fizeram com que percebesse os elementos que compunham esse tipo de equipe, que é uma equipe de audiovisual, mas voltada para o gênero videoaula. Como profissional também do audiovisual, desconhecia esse universo do gênero videoaula. Por isso, gostaria de saber se o curso

também tinha o propósito de preparar ou sensibilizar os participantes para essas atividades que compõem a produção de uma videoaula.

Novamente, eu expliquei sobre o planejamento do curso situando-o no contexto da pesquisa:

Eu: O desenho do curso, cujo objetivo é produzir videoaula acessível com audiodescrição, não tem o propósito de formar o professor para ser um integrante da equipe técnica. Ao final do curso, ele continuará exercendo fundamentalmente seu papel de professor, embora na EaD ele não ocupe mais sozinho o centro do processo de ensino-aprendizagem, conforme visto nos textos de referência. Contudo, ele é imprescindível, pois é dele que parte a demanda para a produção da videoaula, ele é o responsável pelo planejamento do conteúdo que será exposto através da videoaula. Mais importante do que o professor assumir o papel do roteirista, do operador de câmera, ou do professor-apresentador, é ele perceber que uma videoaula não é simplesmente colocar uma câmera filmando sua aula no contexto presencial. Assim, espera-se que o professor passando por uma sensibilização como essa, em que poderá experimentar os diversos recursos e ocupar as diversas posições na equipe técnica, passe a ter mais atenção, entenda melhor quando o designer instrucional for dialogar com ele sobre as estratégias de produção, entenda melhor quando o diretor usar da repetição como metodologia de aprimoramento e de busca pela melhor opção de cena, e aceite melhor as orientações para seu desempenho diante da câmera. Com essa formação, ele saberá que há vários profissionais envolvidos, cada um cuidando de um processo, com habilidades que se complementam, e que o sucesso do trabalho dele dependerá do sucesso do trabalho de cada um dos envolvidos. Esperamos que um curso como esse possa contribuir para a evolução do pensamento do professor acerca da produção de videoaulas, possibilitando-o tomar consciência desse gênero e, principalmente, influenciar de alguma forma sua prática na perspectiva da educação de alunos com deficiência visual. Às vezes o conteúdo da aula é bom, o professor tem uma didática ótima, mas não se utiliza da ferramenta pedagógica adequada ou de forma adequada, e termina perdendo a oportunidade de se apropriar de uma tecnologia educacional que dialogue melhor com seu alunato. Por analogia, com o advento do computador e seus vários recursos no contexto educacional, o professor mais maduro, de gerações que antecederam o computador, precisou introduzir essa novidade na sua prática docente. Embora a videoaula já não seja mais uma grande novidade atualmente, ela ainda representa um grande desafio para muitos professores.

P3 lembrou que dois dos fatores tornaram o desafio de produzir a videoaula durante o curso ainda maior:

P3: Primeiro, o tempo da pesquisa em que o curso estava inserido já estava no final, não restando mais tempo para uma segunda edição. E segundo, a videoaula iria compor a disciplina de um curso em andamento na SATE e que já tinha prazo certo para ser disponibilizada para os alunos. Sem esses dois fatores influenciando as atividades, talvez o processo tivesse acontecido de forma mais cadenciada. O tema, o formato e a duração da videoaula teriam sido diferentes e caberiam melhor no tempo do curso. Ainda assim, o curso teria alcançado seu objetivo e possibilitado essa experiência aos professores.

Como conclusão, num futuro curso com duração de 20 horas, a proposta pode se limitar a experiência da participação do professor no processo, cumprindo as etapas de planejamento e de elaboração do roteiro, conhecendo as funções de todos na equipe, sem o compromisso de executar esse roteiro, ou seja, de produzir a videoaula ao final do curso.

P4 concordando com as observações de P3, fez referências aos conhecimentos prévios sobre o tema da videoaula, que envolvia a acessibilidade de pessoas surdas:

P4: O tema da aula era bem específico e razoavelmente complicado de se produzir, cuja duração acabou sendo de quase 10 minutos. O que ajudou foi que praticamente todos tinham conhecimento sobre o tema da aula. Por isso, muito provavelmente, o consenso de se trabalhar com esse tema e de se produzir essa videoaula não sofreu resistência dentro do grupo, contribuindo sobremaneira para a celeridade na construção das primeiras ideias.

Mais uma vez, recorro ao notável educador Paulo Freire e sua pedagogia da autonomia:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 119).

Então, a proposta dos alunos foi ouvida e acolhida, pois havia o interesse comum em se trabalhar dentro de um contexto real, portanto ancorada numa estrutura pedagógica, e observando as relações interpessoais de afetividade e confiança, permitindo a fluidez das ideias.

Durante o curso, percebi claramente o nível altíssimo de compromisso do grupo com o seu objetivo, contudo houve uma carga extra de tensão, da qual P3 nos fala:

P3: Houve um grande afinco no trabalho de todos e, portanto, maior preocupação com os detalhes e com o acabamento do produto final, em virtude de a videoaula ser um produto que seria utilizado num ambiente virtual de aprendizagem real. Isso acabou gerando uma tensão extra e um consumo maior de tempo do curso. Assim, num próximo curso seria bom evitar esse acúmulo de tensão, evitando-se trabalhar com uma videoaula que sirva a um contexto real, e que propusesse algo com caráter mais experimental, usando-se de uma simulação, com menor preocupação com os detalhes estéticos.

Porém, é preciso pontuar que eu já havia “experimentado” trabalhar com um simulacro, durante o estágio de docência no curso de Letras da UECE, com professores em formação. Portanto, entendi que era preciso avançar e trabalhar num contexto que me permitisse trabalhar com professores profissionais e, se possível, como foi, com um produtor a ser utilizado numa situação real. Até aqui, com base nas análises feitas, penso que foi uma decisão acertada.

Embora reconhecendo a pertinência da observação feita por P3 com relação ao consumo de tempo no curso pela proposta desenvolvida, lembrei a todos que o atraso dos participantes para o início das aulas em quase todos os dias comprometeu o cronograma das atividades. Mas como eram poucos participantes, foi-se adequando os horários dia a dia, para que ninguém perdesse o início dos trabalhos diários e eu não ter que repetir o conteúdo, ou ainda prejudicar a coleta de dados, já que também havia a finalidade era alimentar a pesquisa. Contudo, foi lembrado também que isso se relacionava com o curtíssimo prazo em que o agendamento do curso foi feito, sua divulgação e convite aos participantes, uma vez que eu tinha a ideia de realizar o curso em fevereiro ou março, considerando que poderia pedir a prorrogação da defesa da tese, o que não foi possível, de forma que tive que antecipar a realização do curso. Em outro contexto, a tolerância para atrasos dos alunos seria bastante limitada, a fim de não comprometer a programação do curso.

Seguindo a conversa na roda, P5 relatou sua experiência com a audiodescrição, iniciada do LATAV, onde participou de várias formações e pesquisas e trabalhou na consultoria diversos projetos com os pesquisadores do LEAD. Em seguida, apresentou sua avaliação do curso:

P5: Durante o curso, pude adquirir novos conhecimentos ao participar do processo desde o início, a elaboração do roteiro, a produção do vídeo e como a audiodescrição é inserida. Destaco o conhecimento de todos que participaram, não somente o conhecimento técnico, mas também a relação com as pessoas com deficiência visual. Considero natural o estresse que se verifica num trabalho que envolve várias pessoas, a tensão com relação aos prazos, mas o resultado foi bom dentro do que foi possível. No geral, foi uma experiência muito boa, pois atuando com consultor, acabei trabalhando com todos em todo o processo. Por isso, espero que esse curso possa acontecer outras vezes, pois sendo uma pessoa com deficiência visual, posso dizer que nós perdemos muitas coisas em algumas videoaulas, alguns detalhes que provocam um vácuo, coisas desconhecidas. Diferentemente do que acontece com quem vê, quem não vê acaba ficando muito perdido. Por isso, a inclusão da audiodescrição nas videoaulas é muito importante, assim como nas aulas presenciais também, pois nos

ajuda a compreender o conteúdo quase que na sua totalidade, entre 80% a 90%, se comparado ao que compreenderia uma pessoa vidente. A audiodescrição é um recurso que pode ser aplicado em videoaulas, que irá promover a acessibilidade para pessoas com deficiência visual, ou seja, é um diferencial. Há videoaulas que utilizam muitas informações visuais, como por exemplo, elementos que estão na imagem, mas que o professor indica apenas através de pronomes demonstrativos, sem nomeá-los ou descrevê-los.

No trabalho de audiodescrição, conforme vimos no capítulo 3, a função do consultor em audiodescrição (que alguns autores e profissionais também nomeiam de audiodescritor consultor) é avaliar o roteiro e discutir com o roteirista as escolhas tradutórias, contribuindo para adequação de uma linguagem mais apropriada ao entendimento do público com deficiência visual. Ou seja, é o crivo do trabalho antes de ser finalizado e alcançar a audiência-alvo. Mas como se formam esses profissionais. Segundo Mianes (2016) “os consultores com deficiência visual se inserem na profissão como usuários contumazes e que têm apreço por um ou mais produtos audiodescritos” (MIANES, 2016, p. 12).

Cabe ressaltar que somente a condição de ser uma pessoa com deficiência visual não a credencia a ser consultora em AD. Para atuar na consultoria, essa pessoa precisa reunir conhecimentos e habilidades para construção de um trabalho qualificado. Assim, podemos recorrer novamente a Mianes (2016):

É fundamental que o consultor de AD tenha uma série de competências que lhe permitam construir um pensamento crítico e interpretativo que proporcione a ele condições de aferir a qualidade e a clareza do texto feito pelo roteirista. Isso significa que é preciso que o consultor possua um mínimo de escolaridade, ou até trajetória acadêmica e trajetória de vida, que lhe confirmem capacidade para refletir sobre seu trabalho, tendo uma visão de mundo aguçada aliada ao fato de estar sempre bem informado sobre o que acontece em nossa sociedade (MIANES, 2016, p. 15).

Assim, P5 não somente preenchia o perfil delineado pelo autor supracitado, como também possuía uma trajetória junto às pesquisas realizadas pelo grupo LEAD, tendo participado, inclusive, de outra pesquisa de minha autoria.

A roda de conversa foi encerrada com os agradecimentos, destacando-se a riqueza de informações e o nível elevado do que foi produzido, assim como das reflexões surgidas a partir da experiência.

De acordo com o debate produzido ao longo do processo e as reflexões iniciais e finais presentes nas conversas das rodas, ficou claro pra mim que os participantes se envolveram bastante e envolvidos puderam avançar em muitos

conceitos que a literatura escolhida nos apresentou. A predisposição de cada um em saber mais sobre videoaulas, de desejar utilizá-las melhor com seus alunos e, considerando o elo entre eles, a audiodescrição, de construir colaborativamente essa nova perspectiva inclusiva me fazem sentir a compreensão de que, entre erros e acertos, o curso cumpriu não somente seu papel de caráter aplicado, mas, com foi expressado em vários momentos do curso, seu papel humanizador, tornando possível vislumbrarmos novas atitudes, novos professores e alunos, novo ensinar e aprender, novas práticas de sermos gente.

A seguir, a próxima sessão analisará o questionário Pós-Coleta e apresentará o resultado da recepção das versões da videoaulas pelo consultor com deficiência visual.

#### 4.6 PÓS-COLETA

Apresentaremos nesta seção uma análise do questionário aplicado ao participante com deficiência visual (P5), que possui experiência como consultor em AD, conforme dados do questionário Pré-Coleta. O objetivo do questionário era apreciar a recepção do participante às duas versões da videoaula produzida durante o curso.

De posse dessas informações, verificamos o impacto da AD inserida no processo de produção da videoaula desde o início e avaliamos qual perspectiva de tornar essa prática comum.

As oito questões que compunham o questionário eram todas objetivas, com orientação para respostas afirmativas ou negativas e avaliativas.

Como a videoaula só foi editada e finalizada após o encerramento do curso, o teste de recepção foi realizado na semana seguinte, no Espaço de Leitura do Shopping Benfica, por conveniência do próprio P5. O espaço se constitui numa sala climatizada onde há estantes com livros, mesas e cadeiras que puderam nos acomodar bem. Na oportunidade, somente eu e P5 ocupávamos a sala, o que garantiu uma apreciação sem interferências externas que comprometessem a recepção. Utilizei um notebook para exibir as videoaulas. Primeiramente, expliquei que ele iria assistir a versão sem AD. Depois de alguns minutos, exibiria a versão audiodescrita. Não foi necessário usar fones de ouvido, já que estávamos a sós e não havia interferência sonora.

Iniciei a exibição da primeira versão. Ao final, esperei deliberadamente três minutos, aproximadamente, por entender que seria necessário para que ele assimilasse as informações recebidas. Só depois iniciei a exibição da outra versão. Cada uma das versões possuía 10 minutos, aproximadamente. Em seguida, concluí a outra exibição.

Concluída a fase de recepção às videoaulas, repassei as instruções sobre a aplicação do questionário, quantidade de questões, tipo de questões e que iria registrar as respostas em vídeo, através da câmera do meu smartphone, para serem transcritas e analisadas posteriormente. P5 concordou e eu apliquei o questionário oralmente, então. Os registros estão guardados, a fim de resguardar a veracidade de todas as respostas que foram registradas na versão anexada ao no final deste trabalho (APÊNDICE B).

As primeiras perguntas identificaram se houve alguma diferença entre as versões da videoaula e, nas perguntas seguintes, pudemos averiguar se a audiodescrição trouxera algum(ns) benefício(s) para o respondente e, em caso afirmativo, qual(is) benefício(s) seria(m) esses.

P5 identificou claramente que havia diferença entre as duas versões e apontou a versão com AD como sendo a melhor na sua avaliação.

Interpretando as respostas de P5, pude concluir que, com relação ao seu envolvimento com a videoaula com AD, o participante indicou que estava muito envolvido, pois havia melhorado sua compreensão, e classificou a AD com excelente, pois tinha identificado todos os recursos pedagógicos utilizados pela professora-apresentadora. Em seguida, considerou que as pausas, utilizadas de forma apropriada, o ritmo da locução, o tipo de voz e a articulação da fala do locutor ressaltaram com clareza os elementos visuais.

Contudo, fez uma ressalva com relação ao volume da voz. P5 comentou que, às vezes, o volume da voz do audiodescritor se elevava em algumas cenas.

Por fim, P5 respondeu que gostaria de ver mais videoaulas com audiodescrição.

Com base nessas informações, pude concluir que o participante está totalmente inclinado a considerar essa proposta da acessibilidade de videoaulas por meio da AD como agregadora a um novo modelo de produção desse tipo de recurso pedagógico, numa perspectiva de mais inclusão na educação.

Também pude deduzir que os parâmetros da AD de filmes, preconizados por Jiménez-Hurtado (2007 e 2010), também contribuíram para tornar o gênero videoaula acessível, uma vez que aferiu a qualidade de uma videoaula com AD, ressaltando sua importância em promover um maior envolvimento das pessoas com deficiência visual, favorecer o acesso aos recursos pedagógicos utilizados pelo professor e destacar as características que conduzem a melhoria na compreensão da audiência.

Na próxima sessão, apresentaremos uma sobre os aspectos relacionados aos roteiros da videoaula e de sua audiodescrição.

## 4.7 DISCUSSÃO SOBRE OS ROTEIROS

O roteiro é o instrumento que cumpre a função de planejamento no processo de produção de um produto audiovisual. Por isso, apresentaremos nesta seção as análises dos roteiros da videoaula e de audiodescrição da mesma.

### 4.7.1 Roteiro da videoaula

A partir dos textos de referência que mediaram o nosso conhecimento durante o curso, aqueles que tratavam especificamente dos aspectos teórico-metodológicos da produção de videoaulas e da AD, o grupo se utilizou do modelo apresentado por Azevedo Junior, Ramos e Azevedo (2009).

Considerando o caráter inclusivo da videoaula a ser produzida, o grupo fez adaptações razoáveis no roteiro, a partir da experiência de todos os participantes com o tema da acessibilidade, bem como, de alguns deles com a produção audiovisual. A primeira adaptação diz respeito à inclusão do item “Cenário”, a fim de contemplar os elementos que compõem a ambientação das cenas da videoaula. Esses elementos de caráter visual servem para ilustrar, contextualizar e criar uma ambiência visual agradável e atrativa que contribua para a ampliação do interesse do aluno-espectador. Cabe ressaltar que, entre os elementos visuais não verbais que Jiménez-Hurtado propõe que sejam descritos, está a ambientação espacial e temporal da cena. Vejamos no Quadro 26, como ficou a inclusão do item “Cenário” no roteiro:

**Quadro 26 – Cabeçalho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio/Script	Audiodescrição	Duração estimada
------	------	----------	---------	--------------	--------------	----------------	------------------

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Portanto, poderá ser elaborado um texto preliminar da audiodescrição, a partir da definição dos elementos que irão compor o cenário, conforme a reflexão que fiz numa das discussões do grupo, sobre ser importante chegar ao momento da gravação com essas informações pré-definidas na etapa de roteirização, como forma de otimizar o planejamento da AD.

Apesar disso, o grupo não conseguiu elaborar o texto prévio da AD, como podemos ver no Quadro 27:

**Quadro 27 – Trecho do roteiro da videoaula Projeção de LSE no Teatro (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio/Script	Audiodescrição	Duração estimada
Vinheta	Apresentação das instituições.	Imagens da vinheta	-	-	Trilha instrumental	Descrição da vinheta, descrição do cenário e do professor.	9 segundos

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Embora eu compreenda e até concorde com o argumento dos participantes de que o tempo estimado para o curso foi um desafio a mais, principalmente, ao considerarmos a proposta de trabalhar simultaneamente na elaboração dos dois roteiros, reitero minha crença de que é possível dimensionar melhor o tempo de trabalho e elaborar o texto prévio da AD, com base nas decisões prévias sobre a vestimenta do professor, os elementos de cenários, os grafismos a serem utilizados na videoaula, quando se tem a oportunidade de construir concomitantemente os dois roteiros.

A outra adaptação feita no roteiro que merece destaque está alinhada ao caráter da acessibilidade. A inclusão do item “Audiodescrição” propõe uma modificação significativa no paradigma da produção da videoaula, tanto do ponto de vista da produção audiovisual, como do ponto de vista pedagógico. No Quadro 28, destacamos como se apresenta mais essa intervenção no roteiro:

**Quadro 28 – Cabeçalho do roteiro da videoaula *Projeção de LSE no Teatro* (2018)**

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Audio/Script	Audiodescrição	Duração estimada
------	------	----------	---------	--------------	--------------	----------------	------------------

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Isto posto, podemos concluir com base nessas informações, bem como, nas informações colhidas e discutidas anteriormente nas análises das rodas de conversa e do registro videográfico, que o resultado alcançado pelo grupo foi uma conquista bastante razoável. Essa experiência nos credencia a avançar para propostas melhor estruturadas, potencializando os pontos fortes revelados nesse estudo e reorganizando os pontos que suscitaram dúvidas, equívocos e dificuldade de execução.

Vamos tratar na próxima seção do outro roteiro, elaborado no programa *Subtitle Workshop*, cujas descrições foram organizadas numa tabela do *Word*.

#### **4.7.2 Roteiro de AD da videoaula**

A produção textual sistemática das descrições das imagens, organizadas para dar acesso ao público com deficiência visual por meio do canal auditivo se constitui no roteiro de audiodescrição. Assim, podemos entender esse artefato textuário como um guia para o locutor dar voz ao texto visual.

Jiménez-Hurtado (2007) compreende o roteiro de audiodescrição como sendo “uma narração inserida nos espaços do texto audiovisual que não apresentam elementos acústicos e que descreve o que se vê, o que está sendo exibido na tela” (JIMÉNEZ-HURTADO, 2007, p. 55). Payá (2007) nos fala de duas transformações intersemióticas na relação entre o roteiro de um filme e o da AD. A primeira acontece do texto escrito para o texto audiovisual (filme) e a segunda no movimento contrário, do texto audiovisual (filme) para o texto escrito (AD). E Casado (2007) pressupõe que é preciso considerar dois aspectos na AD de um filme: o que descrever e quando descrever.

Fundamentados então nas pesquisas dessas três estudiosas do assunto, os participantes elaboraram o roteiro da videoaula “*Projeção de LSE no Teatro*” (ANEXO E). No Quadro 29, apresentamos a estrutura dos roteiros e destacamos

algumas passagens que foram elaboradas seguindo-se os preceitos das pesquisadoras espanholas, conforme se encontra detalhado no capítulo 2 deste trabalho.

**Quadro 29 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula *Projeção de LSE no Teatro (2018)***

Nº Ordem	TCR	Descrição
3	00:00:06,076 --> 00:00:09,410	Numa cabine, <b>há uma mulher branca, de cabelos negros [grifo nosso].</b>
4	00:00:25,325 --> 00:00:28,333	<b>Da plateia de um teatro [grifo nosso],</b> vê-se a apresentação de uma peça.
5	00:00:28,698 --> 00:00:32,801	Na parte superior da caixa cênica, há uma tela onde são projetadas legendas.
6	00:00:37,308 --> 00:00:40,248	Em outra peça, <b>o espectador acessa as legendas num tablete [grifo nosso].</b>

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Nos trechos grifados no Quadro, temos exemplos de descrição dos personagens (caracterização da professora-apresentadora) na descrição 3, ambientação espacial interna (cenário) na descrição 4, e ações na descrição 6. Segundo Casado (2007), essas descrições compõem o que a autora denominou de elementos visuais não verbais.

Jiménez-Hurtado (2007) faz referência a quatro tipos de eventos a serem audiodescritos, dentre eles, a troca de cena. No Quadro 30, vemos um exemplo desse tipo de evento no roteiro de AD da videoaula:

**Quadro 30 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula *Projeção de LSE no Teatro (2018)***

<b>Nº Ordem</b>	<b>TCR</b>	<b>Descrição</b>
18	00:04:50,555 --> 00:04:52,197	De volta à professora.
19	00:05:27,158 --> 00:05:35,499	À direita, veem-se as legendas projetadas numa tela de 40 polegadas. À esquerda, vê-se a projeção da peça na parede.
20	00:06:15,709 --> 00:06:17,247	De volta à professora.

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Assim, a cada mudança de cenário, é importante notificar o aluno-espectador, conforme discutido durante as aulas com o consultor em audiodescrição.

Com relação aos elementos visuais verbais de que Casado nos fala, estão inclusos os títulos, que podem ser de crédito para marcar o início e o final do filme, orientação que foi contemplada no roteiro de AD da videoaula, conforme mostrado no Quadro 31.

**Quadro 31 – Trecho do roteiro de audiodescrição da videoaula *Projeção de LSE no Teatro (2018)***

<b>Nº Ordem</b>	<b>TCR</b>	<b>Descrição</b>
23	00:09:41,795 --> 00:09:43,117	Créditos finais.
24	00:09:42,214 --> 00:09:44,702	Videoaula: <i>Projeção de LSE no Teatro</i> .
25	00:09:44,703 --> 00:09:45,703	Curso de Especialização em Tradução Audiovisual Acessível - Legendagem Secretaria de Apoio às tecnologias Educacionais - SATE Universidade Estadual do Ceará.

Fonte: Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição (2018).

Dessa forma, com trinta e seis (36) inserções o roteiro de AD produzido durante o curso complementou de forma satisfatória as estratégias de produção da videoaula acessível, cumprindo sua função social, na medida em que favorece o acesso de uma considerável parcela dos cidadãos brasileiros que ainda se encontram distantes do contexto educacional em que vive a maioria da população, e sua função comunicativa, ao contribuir com o desenvolvimento cognitivo desses cidadãos com a mediação da aprendizagem nos meios audiovisuais.

Por fim, embora o escopo da pesquisa não inclua a análise e discussão dos aspectos da locução da audiodescrição, vale ressaltar que a locução da AD da videoaula foi realizada por mim, a fim de que tivéssemos uma voz masculina para contrastar com a voz da professora-apresentadora, na tentativa de oferecer mais esse indicativo de diferenciação entre as informações auditivas.

Finalizamos o capítulo 5 nesta seção e, em seguida, argumentaremos nossas considerações finais no próximo capítulo.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa é um caminho sinuoso e a cada curvatura, ondulação e vai e vem somos levados a pensar, em alguns momentos, que não chegaremos a lugar algum. O problema, ou melhor, o desafio é que não há volta e temos que ir até o fim. Mas que fim? Há fim na pesquisa? Fins eu sei que há, assim como sei que há a finalização de um ciclo, de um estudo delimitado por um tema, por um lugar no tempo e no espaço. Porém, a pesquisa segue seu caminho que, certamente, nos levará a vários lugares sempre.

Agora que chegamos ao final desta pesquisa em que os fins e os meios se justificaram por meio dos resultados obtidos, cumpre reaver os objetivos e as questões que nos trouxeram até aqui.

O objetivo primário de apresentar uma metodologia para a produção de videoaulas acessíveis foi alcançado com a realização do curso de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição. Ao relacionarmos a experiência de produzir a videoaula com a perspectiva da acessibilidade permeando todo o processo e utilizando os parâmetros da audiodescrição de filmes, comprovamos ser possível discutir o paradigma da produção do gênero videoaula. Cabe destacar que os apontamentos feitos pelos participantes do curso e os percalços enfrentados nos conduzem a uma reflexão autocrítica sobre planejamentos futuros, com relação ao dimensionamento do tempo de duração do curso, as atividades propostas, o aparato técnico e os seres humanos envolvidos.

O processo de produção desse gênero é pautado no visiocentrismo, portanto, todos os processos, as funções desempenhadas pela equipe de produção e o público-alvo de uma videoaula estão centrados na experiência da visão, salvo algumas iniciativas pioneiras de instituições que têm se aventurado a caminhar por esse terreno ainda inóspito, conforme registramos neste texto científico. Inclusive e talvez por isso, são as pessoas normovisuais ou sem deficiência visual severa que mais estão envolvidas nesse processo.

Mas é preciso fazer justiça e reconhecer que algumas experiências em outras instituições têm promovido o debate e buscado soluções reinventando sua prática, cujo propósito é avançar no conceito de uma educação para todos. Esse trabalho é também um esforço nesse sentido e representa mais um ato de resistência aos retrocessos que o nosso país vive nos dias atuais em todos os

setores, principalmente, na educação, considerando o desmonte de políticas públicas voltadas para uma educação libertadora, e na assistência social, levando-nos de volta à “idade média”.

Outra importante conquista dos abnegados participantes desta experiência foi construir um caminho metodológico para a acessibilização de videoaulas por meio da audiodescrição. Os parâmetros de AD de filmes foram aplicados a esse produto audiovisual educativo e os resultados apontaram que houve benefícios tanto para os docentes, quanto para os discentes com deficiência visual, se considerarmos que a recepção feita pelo consultor em audiodescrição.

Quanto aos docentes, a aproximação deles com o processo de produção de videoaulas provocou mudanças sensíveis na sua avaliação sobre o recurso. Embora todos tenham declarado estar abertos a novas possibilidades, ainda sim, foram surpreendidos pela descoberta dos seus potenciais individual e coletivo, e passaram a ter mais interesse sobre o assunto e usar sua expertise em AD para fortalecer essa mudança de paradigma da prática docente, com a mediação do conhecimento por meio do produto audiovisual.

Dessa forma, a metodologia de partida, entendendo que seja aquela desenvolvida durante o estágio de docência com os professores em formação, e a metodologia de chegada, essa que este estudo dá forma, juntamente com professores profissionais, são, de fato, a base para a construção de diretrizes de acessibilidade para videoaulas. Nosso desejo é que o desenvolvimento dessas diretrizes possa ajudar a preparar os professores do ensino superior, audiodescritores, consultores em audiodescrição, técnicos de audiovisual, designer instrucional, enfim, todos os especialistas que são necessários para a produção de videoaulas para todos.

Outra perspectiva desse estudo é que os conhecimentos aqui revelados sejam compilados e possam servir a outras formações de caráter continuado aos professores que atuam no ensino superior na modalidade de EaD.

Para tanto, será necessário avaliar o planejamento do curso e redimensionar sua duração, já que um dos fatores negativos apontados durante a pesquisa foi que 20h/a é insuficiente até para um quadro de professores com formação avançada em AD. Neste caso, propomos dois caminhos para iniciativas futuras: manter o curso de 20h/a, mas limitado a produção dos roteiros da videoaula e de AD; ou ampliar o curso para 40h/a ou até mesmo 60h/a, a fim de expandir o

aprendizado até as etapas de gravação, edição e mixagem do vídeo, considerando a possibilidade de se obter um produto final que não esteja necessariamente vinculado a uma aplicação num contexto real. Para este segundo caminho, será necessário planejar obrigatoriamente a infraestrutura e o corpo técnico para dar suporte ao professor e alunos durante o curso.

Portanto, nossa tese de que formação docente em audiodescrição é fundamental para promover a mudança na prática de elaboração de videoaulas, sensibilizando o professor a assumir uma postura mais inclusiva no planejamento do conteúdo e na adoção de formatos acessíveis aos estudantes com deficiência visual, reduzindo a desigualdade nas condições de ensino-aprendizagem em relação aos alunos normovisuais, na modalidade de EaD do ensino superior, se confirma com nos relatos dos participantes, suas práticas durante o curso e a participação efetiva da pessoa com deficiência durante o processo.

Com relação ao arcabouço teórico para os próximos cursos, as experiências anterior e atual (disciplina de Tradução Intersemiótica e curso de produção de videoaulas acessíveis com AD) servirão de base para o planejamento, assim como o desenho metodológico.

E diante dos referenciais teóricos, metodologias de pesquisa, corpus, amostras e abordagens que essa pesquisa não contemplou, sugerimos pesquisas futuras, inclusive, com ênfase na recepção das pessoas com deficiência visual, para que possamos obter novos dados e comparar, confirmar ou refutar os dados obtidos por este estudo, na perspectiva do processo contínuo de evolução do conhecimento.

Considerando o caráter social deste trabalho, também propomos que outras modalidades de tradução audiovisual acessível, recursos de acessibilidade ou tecnologias assistivas possam integrar novas pesquisas relacionadas à produção de videoaulas e outros materiais didáticos acessíveis para outros públicos com deficiência.

Se uma imagem vale mais do que mil palavras, a diversidade é a melhor imagem do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Documentos**. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento229.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- ADERALDO, Marisa Ferreira; NUNES, Maria Salete. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. In: ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 16-61.
- ADERALDO, Marisa Ferreira. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social-multimodalidade** [manuscrito]. 2014. 206f Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ALVES, Jefferson Fernandes; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; BRAGA, Klístenes Bastos. **Acessibilidade e Educação a Distância: a videoaula por meio da audiodescrição**. Fortaleza: [s.n.], 2018.
- ALVES, Jefferson Fernandes. Audiodescrição e deficiência visual: a palavra comocontraimagem. In: BRITO, Pedro Amaro de Moura; BRITO, João Rodrigo de Moura (Ed.). **IV Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana: nosso ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 285-287.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ANDRADE, M. H. M.; SANTOS, M.S. Gêneros Cinematográficos na Educação a Distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: [s.n.], 2009.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Aspectos teóricos e práticos da audiodescrição**. Fortaleza: EdUECE, 2017.
- ARETIO, Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. **Audiodescripción para personas con discapacidad visual: Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías**. UNE 153020. Madrid: AENOR, 2005.
- AZEVEDO JUNIOR, Delmir P.; RAMOS, Margarete S.; AZEVEDO, Marília B. P. Roteirização de videoaulas para educação online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: [s.n.], 2009.

BARRÉRE, E.; SCORTEGAGNA, L.; LELIS, C. A. S. (2011) Produção de Videoaulas para o Serviço EDAD da RNP, In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., 2010. Aracaju. **Anais ...** Aracajú, 2010. p. 284-293.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BENECKE, Bernard. Audio-description. **Meta**, v. 49, n. 1, p. 78-80, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009022ar.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BENVENUTO, Sara Mabel Ancelmo. **Adaptação fílmica e audiodescrição**: uma proposta de produção cinematográfica acessível para pessoas com deficiência visual. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BLOG DA FUNDAÇÃO. 2017. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5073:cin-e-as-escuras-mostra-acessivel-e-sem-tabus-acontece-no-cinema-do-museu&catid=99:noticias&Itemid=877](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5073:cin-e-as-escuras-mostra-acessivel-e-sem-tabus-acontece-no-cinema-do-museu&catid=99:noticias&Itemid=877)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRAGA, Klístenes Bastos. **Cinema acessível para pessoas com deficiência visual**: a audiodescrição de *O Grão* de Petrus Cariry. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **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). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto lei n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica n. 005, de 11 de março 2011 do MEC/SEESP/GAB**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica n. 21, de 10 de abril 2012** do MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10538&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10538&Itemid)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 188, de 24 de março de 2010**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/portarias/26611-portaria-n-188-de-24-demarco-de-2010>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa n. 116, de 18 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE; altera as Instruções Normativas nº. 22/03, 44/05, 61/07 e 80/08, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/?q=legislacao/instrucoes-normativasconsolidadas/instrucao-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de2014>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.198, de 03 de janeiro de 1967**. Cria, sob a forma de Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5198-3-janeiro-1967-364680-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Lei nº 1.878, de 19 de abril de 1974**. Institui a Universidade Aberta. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197217>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAMPOS, Gerardo José. **A televisão**: objeto de ensino para uma educação de sujeitos: uma experiência em educação à distância. Fortaleza: LCR, 2005. 188 p.

CASADO, Ana Ballester. Directores em La sombra: personajes y su caracterización em el guión audiodescrito de “Todo sobre mi madre”. In: JIMENEZ-HURTADO, C. **Traducción y acessibilidade**: Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 133-152.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. ver. atual. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoa\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoa_com_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. 2017. Disponível em: <[http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/09/12/interna\\_diversao\\_arte,625083/assim-vivemos-ccbb-brasilia.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/09/12/interna_diversao_arte,625083/assim-vivemos-ccbb-brasilia.shtml)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

COSTA, Celso André Nóbrega. **A Audiodescrição e/ou Irradiação de Jogo de Futebol: Qual o Recurso mais Acessível para Cegos?** 2015. Disponível em: <[http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Celso\\_Diserta%C3%A7%C3%A3o\\_Vers%C3%A3o\\_Final\\_.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Celso_Diserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3o_Final_.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2018.

EICH, Milena Schneid Eich; SCHULT, Lisiane Ott; PINHEIRO, Luciana Santos. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 443-459, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n2/2175-764X-tla-56-02-00443.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 19-36.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. Em busca de um modelo de acessibilidade audiovisual para cegos no Brasil: um projeto piloto. **TRADTERM**, v. 13, p. 171-185, 2007.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN TRACCE. Disponível em: <<http://tracce.es/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas**. Ministério da Educação, Brasil, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ensino Superior**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

INSTITUTO PETROPOLITANO ADVENTISTA DE ENSINO. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/site/apresentacao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ITC Guidance On Standards for Audio Description. 2000. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:quCtEgV2wBgJ:mradio.huji.ac.il/narration.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. Tradução Izidoro Blikstein. In: \_\_\_\_\_. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 63-86.

JANKOWSKA, Anna. **Translating Audio Description Scripts**: Translation as a new strategy of creating audio description. Berlin: Peter Lang, 2015.

JIMENEZ-HURTADO, Catalina; RODRÍGUEZ, Ana; SEIBEL, Claudia. **Un corpus de cine**. Fundamentos teóricos de la audiodescripción. Um corpus de cine Teoría y práctica de la audiodescripción. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-110.

JIMÉNEZ-HURTADO Catalina. **Un corpus del cine**. Teoría y práctica de la audiodescripción. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-107.

\_\_\_\_\_. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción. In: HURTADO, C. J. (Ed.). **Traducción y accesibilidad**: Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual. Frankfurt AM Main: Peter Lang, 2007. p. 55-80.

LEÃO, Bruna Alves. **Teatro acessível para crianças com deficiência visual**: a audiodescrição de A VACA LELÉ. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LEMOS, André. **Inclusão digital** : polêmica contemporânea / Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson De Luca Pretto, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p.

LÓPEZ VERA, Juan Francisco. Translating audio description scripts: The way Forward? Tentative first stages project results. In: AUDIOVISUAL TRANSLATION SCENARIOS: CONFERENCE. **Proceedings...** Barcelona: Mutra, 2006. p. 1-10. Disponível em: <[http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Lopez\\_Vera\\_Juan\\_Francisco.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Lopez_Vera_Juan_Francisco.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2017.

MASCARENHAS, Renata Oliveira. **Audiodescrição da minissérie policial Luna Caliente**: uma proposta de tradução à luz da narratologia. 2012. Tese (doutorado em Letras e Linguística) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MOTTA, L.M.V.M. **Guia de Orientação para Aplicação Pedagógica da Audiodescrição no Contexto Escolar**. Brasília, DF: SEESP/MEC/UNESCO, 2011.

SILVA, Osmina Maria Marques. **A audiodescrição dos personagens de filmes**: um estudo baseado em corpus. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MAYER, Flávia. **A importância das coisas que não existem**: a construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita. 2016. Tese (Doutorado em Letras) –Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades. In: CARPES, Daiana Stockey (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. 165 p.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira; SILVA, Maria Cristina Fortuna. A audiodescrição na escola. In: CARPES, Daiana Stockey (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. 165 p.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Distance Education: A Systems View**. Belmont: Wadsworth, 1996.

NAVES, Sylvia Bahiense; ALVES, Soraya Ferreira; MAUCH, Carla; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para a inclusão**: uma reflexão sobre audiodescrição no teatro infantojuvenil. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPE, Recife, 2012.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, Alexandre; STADLER, Pâmella de Carvalho. **Videoaulas**: uma forma de contextualizar a teoria na prática. Curitiba, 2014

PAYÁ, Maria Perez. Recortes de cine audiodescrito: el lenguaje cinematográfico en Taggeti Imagen y su reflejo en audiodescripción. In: JIMÉNEZ-HURTADO, Catalina; RODRIGUEZ, Ana; SEIBEL, Claudia (Ed.). **Un corpus de cine**: Teoría y práctica de la audiodescripción. Grana: Tragacanto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Guión cinematográfico y guión audiodescriptivo**: um viaje de ida e vuelta. Programa Interuniversitario de Doctorado “Traducción, Sociedad y Comunicación”, Dirección: Catalina Jiménez Hurtado. Universidad de Granada, 2007.

\_\_\_\_\_. La audiodescripción: traduciendo el lenguaje de las cámaras. In: HURTADO, Catalina Jiménez (Ed.). **Traducción y accesibilidad**. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação aberta e a distância**: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância na formação continuada de educadores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

REZENDE, Flavia Amaral. Educação especial e EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 129-140.

ROMISZOWSKI, Hermelina das Graças Pastor. Fatores culturais na EAD: experiências de vários contextos. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 403-411.

SALES, Walquiria Braga. **A construção do referente Bezerra de Menezes na audiodescrição do filme Bezerra de Menezes**: O diário de um espírito. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SEOANE, Alexandra Frazão. **A priorização de informação em roteiros de audiodescrição**: o que o rastreamento ocular nos tem a dizer? 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SATE. 2018. Disponível em: < <http://www.uece.br/sate/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SCHMITT; Camila da Silva Maria; DOMINGUES. José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: Um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. **Processos de produção de vídeo-aula**, v. 7, n. 1, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise do processo tradutório de audiodescritores profissionais e novatos**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SNYDER, Joel. Audiodescription: the visual made verbal. In: CINTAS, J. D. (Ed.). **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 191-198.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 11. ed São Paulo : Cortez, 2002.

TRAMAD. **Tradução, Mídia e Audiodescrição**. Disponível em: <<http://www.tramad.com.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática**. 2016. 412fTese (doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina,. Florianópolis, SC, 2016.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. [S.l.]: RDS, 2015.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionários de pré-coleta de dados dos participantes do curso

## QUESTIONÁRIO PRÉ-COLETA (P1)

**Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**

Olá Professora! Olá Professor!

Meu nome é Klístenes Bastos Braga, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e minha pesquisa em andamento se intitula 'A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS'.

Gostaria de convidá-lo(a) a se inscrever gratuitamente no **Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**, parte integrante da minha pesquisa, em que serão oferecidas 20 vagas exclusivamente para docentes da UFRN e da UECE e que atuem junto à SEDIS e à SATE, respectivamente. Para confirmar sua participação, peço-lhe que responda às questões abaixo.

Caso não tenha interesse ou disponibilidade, solicito que repasse este convite a alguém que possa se interessar.

Agradeço antecipadamente.

Nome completo: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

## QUESTÕES:

- 1) É professor(a) de qual(is) curso(s)?

*Sou professora dos cursos de legendagem e Audiodescrição em nível de especialização da SATE/UECE. Também sou professora da educação básica, ministro a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.*

2) Há quanto tempo é docente da instituição?

*Na UECE, sou professora da especialização há 2 meses, e na educação básica já sou professora há 6 anos.*

3) Qual a sua formação inicial?

*Letras Português.*

4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?

*Estou iniciando os meus trabalhos com videoaulas. Na verdade, considero este um desafio, sobretudo ao iniciar a minha prática docente em um curso a distância.*

5) Já trabalhou com alunos com deficiência visual?

*Sim, na especialização em audiodescrição e em um curso de extensão que ministrei na UFC.*

6) Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?

*Eu avalio de forma positiva, contudo, ressalto a importância dessas instituições se prepararem para receber esses alunos o que geralmente não acontece.*

7) Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.

*Sim. Como trabalho com acessibilidade de produtos culturais, já tive contato com alguns tipos de tecnologias assistivas, como leitores de tela, audiodescrição, vídeos com tradução em LIBRAS, entre outros.*

8) Já ouvi falar sobre audiodescrição? Comente.

*Sim, já pesquiso o tema há oito anos.*

9) Como você planeja suas videoaulas?

*Já li sobre videoaulas, mas confesso que ainda não conheço uma forma específica de planejá-las, necessito de uma formação pra isso.*

10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.

*Sou extremamente receptiva a isso, na verdade estou buscando uma prática educativa para a produção deste tipo de material.*

#### QUESTIONÁRIO PRÉ-COLETA (P2)

##### **Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**

Olá Professora! Olá Professor!

Meu nome é Klístenes Bastos Braga, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e minha pesquisa em andamento se intitula 'A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS'.

Gostaria de convidá-lo(a) a se inscrever gratuitamente no **Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**, parte integrante da minha pesquisa, em que serão oferecidas 20 vagas exclusivamente para docentes da UFRN e da UECE e que atuem junto à SEDIS e à SATE, respectivamente. Para confirmar sua participação, peço-lhe que responda às questões abaixo.

Caso não tenha interesse ou disponibilidade, solicito que repasse este convite a alguém que possa se interessar.

Agradeço antecipadamente.

Nome completo: 

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

#### QUESTÕES:

- 1) É professor(a) de qual(is) curso(s)?

*Especialização em Tradução Audiovisual – Legendagem e Audiodescrição.*

2) Há quanto tempo é docente da instituição?

*6 meses.*

3) Qual a sua formação inicial?

*Graduação em Informática e Letras Inglês, mestrado e doutorado em linguística e especialização em tradução.*

4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?

*6 meses.*

5) Já trabalhou com alunos com deficiência visual?

*Só no curso de especialização em AD.*

6) Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?

*Acho complicado. Desde a inscrição em sites, que geralmente não são acessíveis a leitores de tela, até o processo de seleção que, às vezes, não disponibiliza leitores ou audiodescrição das imagens do vestibular. Mas acredito que está melhorando.*

7) Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.

*Sim. Leitores de tela para utilização de computadores por PcDV, AD, vídeos em LIBRAS, apontadores para deficientes motores, lupa, sintetizadores de voz.*

8) Já ouvi falar sobre audiodescrição? Comente.

*Sim. AD é uma modalidade de tradução audiovisual acessível que tem como objetivo descrever elementos visuais, como imagens e gráficos, em formato de texto ou áudio, para permitir que PcDVs tenham acesso à essas informações.*

9) Como você planeja suas videoaulas?

*Penso no objetivo e os passos para chegar nele. Começo com uma introdução dizendo o objetivo da videoaula, desenvolvimento e conclusão.*

10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.

*Estou receptiva, pois só tive a experiência em uma disciplina e sinto que não tenho conhecimento para desenvolver essas videoaulas.*

## QUESTIONÁRIO PRÉ-COLETA (P3)

**Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**

Olá Professora! Olá Professor!

Meu nome é Klístenes Bastos Braga, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e minha pesquisa em andamento se intitula 'A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS'.

Gostaria de convidá-lo(a) a se inscrever gratuitamente no **Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**, parte integrante da minha pesquisa, em que serão oferecidas 20 vagas exclusivamente para docentes da UFRN e da UECE e que atuem junto à SEDIS e à SATE, respectivamente. Para confirmar sua participação, peço-lhe que responda às questões abaixo.

Caso não tenha interesse ou disponibilidade, solicito que repasse este convite a alguém que possa se interessar.

Agradeço antecipadamente.

Nome completo: 

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

## QUESTÕES:

- 1) É professor(a) de qual(is) curso(s)?

*Não sou professor atuante.*

- 2) Há quanto tempo é docente da instituição?

*Não aplicável.*

3) Qual a sua formação inicial?

*Letras.*

4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?

*Sem experiência.*

5) Já trabalhou com alunos com deficiência visual?

*Sim.*

6) Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?

*Um passo evolutivo no processo educativo.*

7) Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.

*Sim. Audiodescrição, Legendagem para Surdos e Ensurdidos.*

8) Já ouviu falar sobre audiodescrição? Comente.

*Sim, tenho experiência na prática audiodescritiva. Acho um recurso importante para a inclusão.*

9) Como você planeja suas videoaulas?

*Não aplicável.*

10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.

*Total. Por não ter experiência, estou disposto a participar de todas as práticas.*



3) Qual a sua formação inicial?

*Sou formada em Letras - Inglês licenciatura.*

4) Há quanto tempo trabalha com videoaulas?

*Há um ano.*

5) Já trabalhou com alunos com deficiência visual?

*Sim.*

6) Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?

*Ainda considero o ingresso, como o acesso das pessoas com deficiência visual bem incipiente.*

7) Já ouviu falar sobre tecnologia assistiva? Qual? Comente.

*Sim. Tenho experiência na área de tradução audiovisual, especificamente os recursos assistivos de legendagem e audiodescrição, e considero a pesquisa e desenvolvimento das tecnologias assistivas de fundamental importância na garantia básica dos direitos humanos.*

8) Já ouvi falar sobre audiodescrição? Comente.

*Sim. Trabalho e pesquiso na área há quase 10 anos.*

9) Como você planeja suas videoaulas?

*Faço o planejamento de acordo com os objetivos e tema de cada um dos tópicos da disciplina.*

10) Qual o seu grau de receptividade a uma proposta de mudança na sua prática educativa de produção de videoaulas? Comente.

*Totalmente, receptiva, acho indispensável a reflexão sobre o gênero videoaula e seus desdobramentos na minha didática em sala de aula.*

## QUESTIONÁRIO PRÉ-COLETA (P5)

**Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**

Olá Senhora! Olá Senhor!

Meu nome é Klístenes Bastos Braga, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e minha pesquisa em andamento se intitula 'A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS'.

Gostaria de convidá-lo(a) a se inscrever gratuitamente no **Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição**, parte integrante da minha pesquisa, em que serão oferecidas 20 vagas exclusivamente para docentes da UFRN e da UECE e que atuem junto à SEDIS e à SATE, respectivamente, e 05 para pessoas com deficiência visual. Para confirmar sua participação, peço-lhe que responda as questões abaixo.

Caso não tenha interesse ou disponibilidade, solicito que repasse este convite a alguém que possa se interessar.

Agradeço antecipadamente.

Nome completo:

Contatos (telefone, e-mail, whatsapp): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Idade: 48

Grau de cegueira: Total

Nível de escolaridade: Superior completo

1. O que você sabe sobre audiodescrição?

A audiodescrição vem possibilitar a pessoa com deficiência visual a ter algumas informações que antes ela não tinha dentro de uma peça teatral ou dentro de um filme, nas cenas, em que, por

exemplo, não há diálogo. Vamos ver aqui por um exemplo: um casal, seja num filme, num curta, num longa-metragem ou numa peça teatral, um casal, personagens estão passeando de mãos dadas, os personagens estão passeando numa praça, numa floresta, enfim, em algum lugar, e eu não saberia se eles estão na praça, numa floresta, numa escola, num bosque, ou simplesmente na rua, na calçada ou numa praia porque não haveria diálogo, só alguns sons e a audiodescrição vem possibilitar a pessoa com deficiência visual a ter essa, a compreender mais ainda a cena pq ela vem trazer essa informação pra pessoa com deficiência visual. Ela vem trazer essas informações de certas coisas que antes a gente tinha que ter uma pessoa do lado pra dizer pra gente. Agora não, se a gente tá numa peça teatral, a gente tá com um receptor ouvindo a descrição da cena em si e ela vem trazer essa informação pra pessoa com deficiência visual, então, ou sendo de uma peça teatral, ou dentro de um cinema assistindo um filme com audiodescrição, isso pra pessoa com deficiência visual, e pro surdo tem a questão das legendas que ajudam muito, as legendas e a janela de LIBRAS. É mais ou menos isso que eu sei sobre audiodescrição.

2. Você já assistiu alguma produção audiovisual com audiodescrição?

( X ) Sim ( ) Não

Comentário:

Sim, eu já assisti peças tanto teatrais, como DVDs com AD, filmes com AD, no caso. Acompanhando os trabalhos lá na UECE dos meninos do LEAD, mas também já assisti peças no José de Alencar, uma peça de dança inclusive, que não havia diálogos e era um monólogo. Eu assisti e foi uma experiência muito boa, porque me possibilitou, assim, algo que eu achei fantástico, por exemplo, se eu tivesse lá e pegasse uma pessoa leiga, que não tivesse essa experiência com AD, a pessoa ia falar muito e dar pouca informação. A AD que foi feita pelos meninos e eu estava lá com o receptor no ouvido, eu e outros deficientes visuais, outras pessoas com deficiência visual, me desculpa, nós tínhamos as informações de tudo o que estava acontecendo ali, naquela cena, naquele espetáculo teatral, era espetáculo de dança. E onde era representado, tava sendo contada uma história através da dança e nós pudemos entender tudinho, depois até o ator desceu do palco, veio falar conosco e perguntou se a gente tinha entendido tudo e nós falamos para ele que a AD nos ajudou e muito a compreender a peça e nós narrados o que entendemos da peça e ele ficou maravilhado com o serviço de AD.

3. Como você avalia o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior?

Como conselheiro do CEDEF, como ex-aluno da UECE, o que eu posso dizer? É muito difícil. Nós não vemos a academia totalmente preparada para receber a pessoa com deficiência, aliás, a academia não está preparada para receber a pessoa com deficiência. Não, porque não adianta cuidar somente da parte arquitetônica, é que isso também a gente vê nas faculdades que não é aquilo que a

gente sonha. Mas também não é só isso, tem a questão atitudinal, né, as pessoas, até mesmo de alunos dentro da faculdade. Enfim, o que eu posso dizer é isso, que a academia, ela não está preparada e era bom que ela tivesse preparada para receber alunos surdos, alunos cegos, cadeirantes, deficientes intelectuais, deficientes sensoriais. Enfim, todas as pessoas com deficiência tivessem seu espaço, pudessem ingressar na faculdade e não ter as dificuldades que a gente passa, porque é uma luta para você terminar o curso, você luta todo dia por um espaço, você luta todo dia para tentar se encaixar, mostrar que você é tão igual as outras pessoas, no que diz respeito ao seu sentido cognitivo, a sua inteligência, a sua capacidade de fazer os trabalhos, de fazer suas provas, enfim, dos estágios, tudo. A gente vê que há uma barreira ainda nessa questão, entre a academia e as pessoas com deficiência, mas aquilo, a barreira que aos poucos está sendo quebrada e a gente espera que isso, no futuro, nós não tenhamos mais essas barreiras.

#### 4. O que você sabe sobre Educação a Distância (EaD)?

O que eu sei sobre educação a distância é que ela é uma modalidade que vem crescendo, a gente vê faculdades dando cursos a distância, nível superior, cursos técnicos e, enfim, a gente vê que não era algo que era muito restrito aqui no Brasil, mas que aos poucos foi se expandindo e hoje em dia a gente vê que a educação a distância tá conseguindo, é, como é que eu vou dizer, conseguindo conquistar seu espaço. Muita gente as vezes não tem condições de frequentar uma sala de aula física, condições de chegar no espaço físico de uma faculdade, de um cursinho, enfim, aproveita para fazer seus cursos a distância, ali no seu computador, né, na tela do seu computador, aproveitando as videoaulas, as videoconferências, enfim. É o que eu sei mais ou menos sobre as videoaulas, sobre a educação a distância que é algo que é muito abordada aqui no Brasil essas discussões da educação a distância e que a mesma, como eu falei, está conseguindo o seu espaço, tá crescendo cada vez mais essa modalidade de educação. E que também não deixa nada a desejar, né, em relação ao presencial.

#### 5. Você participa ou já participou de alguma formação na modalidade de EaD?

( X ) Sim ( ) Não

Comentário:

A minha experiência com educação a distância, foi uma formação que eu tive agora, pela ONCB, Organização Nacional de Cegos Brasileiros, que ela deu um curso na área de radiodifusão e monitoramento de políticas públicas. Esse curso foi, essa experiência que eu tive foi muito boa e o curso não foi por vídeo, porque é um curso para pessoas com deficiência visual. Eles aproveitaram e utilizaram um programa chamado Team Talk e foi toda por áudio, a gente nos sábados era feita a conferência com todos os alunos, nós tínhamos que estar todos, era das 8h da manhã às 17h da tarde, aqui do Nordeste, ou 9h da manhã às 18h no Sul e Sudeste. E nós tínhamos que estar lá, todos acessávamos o programinha, cada um tinha a sua senha, cada um tinha o seu login,

entrávamos e participávamos da aula, ao vivo, em tempo real, a aula era dada em tempo real e qualquer pergunta, qualquer coisa, a gente fazia pelo whatsapp, num grupo do whatsapp a gente deixava nossos questionamentos, muitas coisas que as vezes não dava tempo de fazer na aula, na hora da aula, a gente fazia depois pelo whatsapp. Mas minha experiência foi essa, foi pelo Team Talk, uma audioaula, audioconferências, no caso, essas audioconferências foram muito boas e foi um curso muito bom, foi uma experiência muito boa. Então, essa foi a minha experiência com educação a distância, foi esse curso ministrado pela ONCB.

6. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, você já assistiu a alguma videoaula?

( X ) ( ) Não

Comentário:

Bem, eu já assisti videoaula, sim, pelo YouTube, baixei algumas videoaulas, inclusive tem algumas ali, porque eu vou prestar concurso pro Detran, tem professores que se sobressaem muito bem, já tem alguns que a gente sente um pouco mais de dificuldade de assimilar o conteúdo, mas por que, porque eles dão aulas visuais, eles dão aulas geralmente para quem enxerga, eles não tem aquela preocupação de dizer assim, bom, eu tô fazendo essa videoaula e pessoas cegas e pessoas surdas também vão assistir essa aula, ou seja, eles não tem essa preocupação. Eles acham que eu vou fazer tudo que eu tiver escrevendo no quadro, não precisa eu tá falando o que tá no quadro, não precisa falar nada, eu só vou dizer isso aqui com isso aqui, é igual a isso aqui, porque os alunos estão enxergando. Eu vou dar pouca informação, escrever aqui uns tópicos, vou dar, enfim, vou escrever tudo aqui no quadro, vou projetar os slides, eles vão estar lendo e eu só vou comentar alguns tópicos, ou seja, eles não fazem as aulas direcionadas a um público em geral, que o público em geral são as pessoas com e sem deficiência, eles só se preocupam com as pessoas sem deficiência.

7. Qual seu grau de interesse na utilização de videoaula?

O meu interesse nas videoaulas, primeiro é o conteúdo, né, segundo é que aquela questão da gente às vezes te a correria do dia a dia e a gente não tem tempo de frequentar um curso presencial e a videoaula, a gente pode baixar as videoaulas e estudar de acordo com o nosso tempo que a gente tem disponível, a videoaula você pode assistir até pelo celular você assiste num momento de folga do seu local de trabalho, no intervalo da faculdade, enfim. Você pode fazer vários cursos profissionalizantes, através de videoaula e também estudar para prestar concurso público que uma coisa que a gente usa muito videoaula, né, essa questão de concursos públicos, aulas de idioma, né, a gente quer aprender uma nova língua, um novo idioma e essas videoaulas também nos ajudam muito. Esse é basicamente o meu interesse com a videoaula, porque ela se adequa com o tempo que eu tenho para estudar, coisa que eu não consigo no espaço físico que não bate os meus horários com os horários dos cursos presenciais.

8. Qual a sua opinião sobre a produção de videoaulas com audiodescrição para os cursos do ensino superior oferecidos na modalidade de EaD?

Pra mim a importância da AD nas videoaulas que são ministradas nas universidades, nas questões da EAD, ela é muito importante assim como qualquer produção audiovisual, porque ela vem tornar a aula mais interessante para a pessoa com deficiência visual, para a pessoa com deficiência auditiva, porque tem muitas coisas que nos escapam numa videoaula e a AD vem suprir esses pormenores que nos escapam, devido a nossa deficiência, que o meu caso, deficiente visual. Porque as aulas geralmente são preparadas para quem vê, para quem enxerga e não para quem tem deficiência visual, pra um surdo, elas são preparadas para quem vê e também para ouvintes, para quem ouve, né. E a AD, ela vem suprir essa lacuna que muitas vezes estão nessas videoaulas, que são ofertadas na educação a distância pelas faculdades, por isso que eu acho muito importante a AD, né, pra eu poder suprir esses pormenores que muitas vezes nos fogem, através dessas aulas, porque como eu disse as aulas são preparadas para quem vê e pra quem ouve e não são feitas com a preocupação de tem pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva que também necessitam de toda informação, informação não é só aquilo que está no quadro ou no slide, de toda informação produzida por gestos, seja lá pelo que for, toda informação ali da sala de aula. Pra mim é essa a importância da AD na educação a distância das faculdades, para que a aula se torne mais atrativa para a pessoa com deficiência e que a gente possa usufruir da aula tão quão as pessoas sem deficiência.



deve marcar qual a melhor videoaula (primeira ou segunda) e assinalar uma ou mais opções das questões seguintes.

1. As videoaulas são:

- Iguais
- Diferentes

2. Se diferentes, qual é a melhor?

- A primeira
- A segunda

3. Com relação ao seu envolvimento com esta videoaula, você se sente:

- Mais envolvido
- Indiferente
- Menos envolvido

4. Sobre a audiodescrição, como você a classificaria?

- Excelente
- Boa
- Ruim
- Péssima

5. Você acha que a audiodescrição:

- Melhorou sua compreensão da videoaula
- Foi indiferente
- Comprometeu a compreensão da videoaula

6. Você conseguiu identificar os recursos pedagógicos utilizados pelo(a)s professor(a)s?

- Sim, todos.
- Sim, alguns.
- Nenhum

7. Sobre a audiodescrição aplicada nesta videoaula, assinale uma ou mais opções que possam melhor caracterizá-la:

- Enfatiza com clareza os elementos visuais da videoaula.
- Usa pausas de forma apropriada.
- O ritmo da locução é apropriado para a videoaula.

( X ) O tipo de voz é adequado à videoaula. (falou sobre o volume)

( X ) A velocidade de fala é apropriada.

( ) O volume da voz é adequado. (as vezes a voz do audiodescritor sai um pouco mais alta na hora das cenas, que sem AD o Hermanoteu tava falando, você ouvia ele bem mais alto do que na segunda com AD)

( X ) A articulação é adequada.

( ) Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

8. Você gostaria de ver mais videoaulas com audiodescrição?

( X ) Sim ( ) Não

## APÊNDICE C – Proposta para um formulário de solicitação de videoaula

<b>Logo da instituição</b>	
<b>Formulário de Solicitação de Videoaula</b>	
Data: ____ / ____ / ____ .	
Nome do(a) professor(a)	
Nome da disciplina	
Tema da aula	
Plano de aula	
Data de veiculação	

OBS:	<hr/> Assinatura do Professor(a)
Recebimento	Deferimento
Setor de Audiovisual	Coordenação
<hr/> Responsável	<hr/> Coordenador(a)

APÊNDICE D – Etapas de roteirização e gravação da videoaula – material de apoio (hand out)

<b>ATIVIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>TURNO</b>	<b>PERÍODO</b>
CURSO	20 h/a	TARDE	22 A 26/01/2018
<b>NOME DO CURSO:</b>			
<b><u>PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AUDIODESCRIÇÃO</u></b>			
<b>Professor: Klístenes Braga</b>			

### **ETAPAS DE ROTEIRIZAÇÃO E GRAVAÇÃO DA VIDEOAULA**

#### **MATERIAL DE APOIO (HAND OUT)**

[...] não se deve apenas introduzir tecnologias, ou mesmo apresentar vídeos nas aulas, o uso desses precisa ser contextualizado e planejado para atender as necessidades pedagógicas para difusão do conteúdo. Ao construir um vídeo com objetivos pedagógicos, se faz necessário conhecer os processos de produção para que seja possível efetivar todas as vantagens que este recurso audiovisual oferece ao ensino/aprendizagem (SPANHOL: SPANHOL, 2009, p. 8)

#### **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

É importante perceber que o processo de desenvolvimento de um material educacional geralmente é parte de um processo ainda mais amplo de planejamento instrucional de uma unidade de aprendizagem, seja ela um curso, uma aula, ou possuindo outra granularidade qualquer (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Kenski (2007) afirma que para que as tecnologias de informação e comunicação, possam trazer alterações no processo educativo elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

- **TENHA SEMPRE EM MENTE O OBJETIVO PEDAGÓGICO DA SUA VIDEOAULA**

#### **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica se dá através dos textos e outros materiais colocados à disposição do estudante. Dessa forma, segundo Gutierrez e Prietto (1994), a mediação pedagógica trabalha para que os materiais didáticos sejam concebidos segundo linguagem e técnicas que levem o aluno a refletir, a relacionar o aprendizado a seu contexto social e a ser participativo (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

➤ **ESTIMULE A REFLEXÃO E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO QUE IRÁ ASSISTIR SUA VIDEOAULA**

### **PLANEJAR PARA MEDIAR**

A produção geral de vídeo se utiliza do roteiro como instrumento de planejamento. “O roteiro é o esboço de uma narrativa que será realizada através de imagens e sons numa tela de cinema ou televisão” (CAMPOS, 2007). No domínio das videoaulas o roteiro deve, portanto, apresentar um esboço da narrativa que através de imagens e sons buscará apresentar o conteúdo da aula (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

➤ **PLANEJE BEM TODAS AS AÇÕES E ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA SUA VIDEOAULA**

### **PORQUE ROTEIRIZAR**

Ang (2007) apresenta alguns benefícios de trabalhar com roteiro cinematográficos. Alguns deles podem ser transplantados para o roteiro de videoaulas, que são (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8):

- Você sabe o que e por que está fazendo, e isso poupa tempo, esforço e material;
- Qualquer pessoa que o ajude saberá, em qualquer etapa do processo, o que você está fazendo e por quê;
- Os diálogos escritos podem ser melhorados durante as filmagens ou usados como base para o improviso;
- Sendo mais direcionado que uma lista de planos, o roteiro estimula a disciplina nas filmagens, o que, por sua vez, facilita a edição;
- O roteiro obriga você a visualizar os efeitos das mudanças de cena e de andamento, assim como ângulos de câmera e campos de visão;
- O roteiro permite planejar as etapas de edição e pós-produção;
- Fica mais fácil planejar todos os requisitos, como iluminação, objetos de cena e som;
- O roteiro auxilia na pesquisa de locações;

- Pode-se planejar uma agenda de filmagem econômica, em vez de sair filmando cada ação na ordem em que ocorre o filme.
- O roteiro serve de trampolim para o improviso quando o espírito criativo baixa em você.

➤ **MANTENHA O EQUILÍBRIO ENTRE SUAS ESTRATÉGIAS POÉTICAS E PROSAICAS**

### **CONSULTAR E AVALIAR**

Na indústria cinematográfica e da TV existem várias propostas e metodologias para elaboração de roteiro. Santos (1993), por exemplo, apresenta uma metodologia que define as seguintes etapas: Criação de Story-line; Criação de Sinopse e argumento; Definição de Roteiro técnico. Entretanto, tais metodologias não são completamente adequadas à criação de roteiros para videoaulas (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

➤ **MANTENHAM A NARRATIVA COM FOCO NA APRENDIZAGEM**

### **STRATEEGIA**

De acordo com Gutierrez e Prietto (1993), no tratamento de conteúdo de um material educacional para a educação a distância, uma regra inicial é pensar em primeiro lugar no seu interlocutor e para tanto ele apresenta três grupos de estratégias que podem ser utilizadas: Estratégia de entrada, estratégias de desenvolvimento e estratégias de encerramento (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

- ❖ Entrada: desperte a curiosidade do aluno em relação ao tema:
  - Abrir a videoaula com uma pergunta instigante, aproximando o aluno através de uma linguagem dialógica e informal.
  - Apresentar uma visão geral do tema, sua importância na prática dos alunos e o objetivo da aula.
  - Fazer referência a uma passagem curiosa em um filme, ou um anúncio de jornal, que ilustre uma problemática que será tratada na aula (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Recomendação: As cenas de abertura devem evitar a referência a possíveis estruturas externas na qual o vídeo estará inserido. Por exemplo, deve-se evitar frases como: “Como vimos na aula 8...”, “Chegamos à penúltima aula no nosso curso de ...”. Tais referências comprometem a reutilização do vídeo em outros contextos de aprendizagem e geram esforço de atualização (como reedição) (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

- ❖ **Desenvolvimento:** exponha conceitos e experiências encadeadas de forma a facilitar a construção do conhecimento, com exemplos e a formulação de perguntas.

Recomendação: Quando a videoaula está inserida no contexto de um curso que oferece atividades a serem realizadas é importante evitar as referências a estas atividades ao longo do desenvolvimento, deixando estas referências para as cenas de encerramento (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

- ❖ **Encerramento:** envolva o estudante em um processo que tenha uma lógica e que conduzam a resultados, conclusões ou compromissos para a prática, utilizando, por exemplo, um breve resumo, resgatando o objetivo da aula, os principais pontos do desenvolvimento (principais conceitos apresentados) e abrindo links para pontos que se possa aprofundar no futuro (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Recomendação: As referências às atividades a serem cumpridas também podem ser inseridas como cenas de encerramento. Sugere-se, entretanto, que elas sejam gravadas em formas de cenas independentes de forma que sua possível extração não comprometa outras informações de encerramento (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

## **VAMOS ENQUADRAR**

Além da narrativa textual um roteiro também é utilizado para planejar a narrativa visual, ditada pela definição de planos e movimentações de câmera. “A decupagem clássica é a divisão do filme ou vídeo em planos, de forma que a narração apresente-se lógica, clara, contínua, coerente, suave e linear.” (SANTOS, 1993) (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Segundo Santos(1993), a narrativa visual cinematográfica que predomina no ocidente foi criada pelo americano David Wark Griffith (1875-1948). Griffith percebeu que o tipo de enquadramento de uma cena pode reforçar seus aspectos (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8)

### **descritivo | narrativo | emotivo**

Conhecendo os recursos da narrativa visual o DI pode, portanto, relacioná-la com as estratégias de instrução em vídeo, definindo, por exemplo, planos com apelo emotivo para cenas de motivação, planos descritivos para abordagens mais genéricas do conteúdo e planos narrativos para conceitos importantes (AZEVEDO JUNIOR; RAMOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

## **NÃO ESQUEÇA A REVISÃO LINGÜÍSTICA**

## APÊNDICE E – Plano de claquetes

Cena	Plano	Take
Abertura	PM com profundidade	1 - 2
Cena 2	PM com profundidade	1 - 2 - 3 - 4
Cena 8.1	PM com distanciamento para PG	1 - 2 - 3 - 4
Cena 8.2	PM com distanciamento para PG	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Cena 3.1	PA	1 - 2 - 3
Cena 3.2	PA	1 - 2
Cena 5.1	PG	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Cena 5.2	PG	1 - 2
Cena 5.3	PG	1 - 2 - 3
Cena 5.4	PG	1 - 2
Cena 5.5	PG	1 - 2 - 3
Cena 5.6	PG	1
Cena 6.1	PG	1 - 2
Cena 6.2	PG	1 - 2
Cena 6.3	PG	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8
Cena 6.4	PG	1 - 2 - 3 - 4
Cena 6.5	PG	1 - 2

Legenda:

PM – PLANO MÉDIO

PG – PLANO GERAL

PA – PLANO AMERICANO

**ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pretendemos desenvolver uma pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS**. A pesquisa tem como objetivo apresentar um caminho para a produção de videoaulas acessíveis e adoção de uma postura mais inclusiva na modalidade de EaD. Entendemos que essa pesquisa permitirá a elaboração de padrões sistemáticos que possam fornecer subsídios tanto para o professor, quanto para os profissionais que atuam no Setor de Audiovisual e de Acessibilidade da SEDIS da UFRN e da SATE da UECE e os alunos com deficiência visual, produzirem videoaulas acessíveis e com a utilização da audiodescrição. Nosso propósito é contribuir, tanto para a pesquisa em audiodescrição, que ainda não havia abordado essa questão no âmbito da educação a distância, quanto à formação do docente e aprimoramento de sua prática educativa. Por isso, solicitamos a sua contribuição como Professor no processo produção de uma videoaula acessível, com a participação no Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição, com carga horária de 20 h/a. O conteúdo será gravado, no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao objeto investigado. Os momentos para as aplicações dos instrumentos de pesquisa serão acordados previamente, contando com todos os esclarecimentos necessários à realização exitosa das mesmas. Os benefícios em participar da pesquisa consistem na oportunidade de pensar criteriosamente sobre o processo do qual está participando, exercitando a reflexão e a criticidade, bem como de poder contribuir diretamente com a melhoria da pesquisa e das práticas em audiodescrição e em educação. Os possíveis desconfortos de sua participação podem ser gerados pela possibilidade do não entendimento de alguma(s) questão(ões) relacionadas à pesquisa. Buscaremos de todas as formas, reduzir esses desconfortos, explicando melhor o conteúdo e o os procedimentos adotados. Esclarecemos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de se recusar a responder às perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e terá o direito a uma via deste Termo. Se necessário, você poderá entrar em contato a profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, o doutorando **Klístenes Bastos Braga**, que pode ser encontrada pelos telefones (85) 99145.7044 e 98636.7200, e-mail [kbraga@hotmail.com](mailto:kbraga@hotmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UECE, telefone: (85) 3101.9890 ou e-mail [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br).

---

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa **A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS**, declaro concordar voluntariamente em participar da mesma, de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pretendemos desenvolver uma pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS**. A pesquisa tem como objetivo apresentar um caminho para a produção de videoaulas acessíveis e adoção de uma postura mais inclusiva na modalidade de EaD. Entendemos que essa pesquisa permitirá a elaboração de padrões sistemáticos que possam fornecer subsídios tanto para o professor, quanto para os profissionais que atuam no Setor de Audiovisual e de Acessibilidade da SEDIS da UFRN e da SATE da UECE e os alunos com deficiência visual, produzirem videoaulas acessíveis e com a utilização da audiodescrição. Nosso propósito é contribuir, tanto para a pesquisa em audiodescrição, que ainda não havia abordado essa questão no âmbito da educação a distância, quanto à formação do docente e aprimoramento de sua prática educativa. Por isso, solicitamos a sua contribuição na recepção às videoaulas que integrarão esta pesquisa. O conteúdo será gravado, no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao objeto investigado. Os momentos para as aplicações dos instrumentos de pesquisa serão acordados previamente, contando com todos os esclarecimentos necessários à realização exitosa das mesmas. Os benefícios em participar da pesquisa consistem na oportunidade de pensar criteriosamente sobre o processo do qual está participando, exercitando a reflexão e a criticidade, bem como de poder contribuir diretamente com a melhoria da pesquisa e das práticas em audiodescrição e em educação. Os possíveis desconfortos de sua participação podem ser gerados pela possibilidade do não entendimento de alguma(s) questão(ões) relacionadas à pesquisa. Buscaremos de todas as formas, reduzir esses desconfortos, explicando melhor o conteúdo e o os procedimentos adotados. Esclarecemos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de se recusar a responder às perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento.

Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e terá o direito a uma via deste Termo. Se necessário, você poderá entrar em contato a profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, o doutorando **Klístenes Bastos Braga**, que pode ser encontrada pelos telefones (85) 99145.7044 e 98636.7200, e-mail [kbraga@hotmail.com](mailto:kbraga@hotmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UECE, telefone: (85) 3101.9890 ou e-mail [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br).

---

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa **A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUDIODESCRIÇÃO: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS**, declaro concordar voluntariamente em participar da mesma, de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

ANEXO B – Programação do curso de produção de videoaulas acessíveis com audiodescrição

<b>ATIVIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>TURNO</b>	<b>PERÍODO</b>
CURSO	20 h/a	TARDE	22 A 26/01/2018
<b>NOME DO CURSO:</b>			
<b><u>PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS ACESSÍVEIS COM AUDIODESCRÇÃO</u></b>			
<b>Professor: Klístenes Braga</b>			

**EMENTA:**

*Estudo da produção de videoaulas no contexto da Educação a Distância (EaD) e da prática tradutória envolvendo a Audiodescrição (AD) como modalidade de tradução audiovisual acessível para pessoas com deficiência visual.*

**OBJETIVO GERAL:**

*Produzir videoaulas acessíveis com audiodescrição.*

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Produzir videoaulas;
- Realizar audiodescrição (roteiro e locução) das videoaulas produzidas.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

5. A audiodescrição (AD) como modalidade de tradução audiovisual acessível.
6. A educação a distância (EaD) e as videoaulas.
7. A produção de videoaulas: roteirização e gravação.
8. A produção da AD: roteirização e gravação da locução.

**ROTEIRO:**

<b>Aula 01</b>	<b>22/01</b>	<i>Aplicação do questionário pré-coleta. Roda de conversa inicial. Aula expositiva sobre Audiodescrição.</i>
<b>Aula 02</b>	<b>23/01</b>	<i>Aula expositiva sobre a EaD/videoaulas. Produção de roteiros para videoaulas.</i>

<b>Aula 03</b>	<b>24/01</b>	<i>Filmagem das videoaulas</i>
<b>Aula 04</b>	<b>25/01</b>	<i>Elaboração do roteiro de AD das videoaulas com uso da ferramenta Subtitle Workshop. Gravação da locução da AD.</i>
<b>Aula 05</b>	<b>26/01</b>	<i>Exibição das videoaulas audiodescritas e teste de recepção com os consultores com deficiência visual. Discussão dos resultados. Roda de conversa final.</i>

**METODOLOGIA:**

1. *Apresentação de textos especializados;*
2. *Produção de vídeoaulas e da audiodescrição das mesmas;*
4. *Exibição, teste de recepção e discussão das videoaulas audiodescritas.*

**AVALIAÇÃO:**

*O aluno será aprovado se obtiver 75% de frequência e desenvolver as seguintes atividades:*

1. *Participação nas discussões e atividades.*
2. *Produção de uma videoaula.*
3. *Produção da audiodescrição da videoaula produzida.*











## ANEXO D – Roteiro da videoaula

ROTEIRO DA VIDEOAULA  
PROJEÇÃO DE LSE NO TEATRO (2018)

Cena	Ação	Grafismo	Cenário	Câmera/Plano	Áudio/Script	Audiodescrição	Duração estimada
Vinheta	Apresentação das instituições.	Imagens da vinheta	-	-	Trilha instrumental	Descrição da vinheta, descrição do cenário e do professor.	9 segundos
Abertura	A professora apresenta o escopo da aula.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Trechos de vídeos com legendas no teatro (ópera ou espetáculo).	Cabine	PM com profundidade.	Olá, eu sou a professora Bruna Leão. Na aula de hoje, falaremos sobre a projeção da LSE no teatro. Você já assistiu a um espetáculo de teatro com projeção de legendas? Vejamos alguns exemplos.	Audiodescrever os vídeos com os exemplos.  Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	30 segundos
Cena 2	Explicar o que é e como acontece a projeção de legendas no teatro.	No monitor, a apresentação do espetáculo ao fundo.  Imagem da TV	Cabine	PM com profundidade.	Como você viu no capítulo 3, há diversas formas de disponibilizar as legendas no teatro. Nesta aula, vamos apresentar a metodologia de como projetar as legendas, utilizando o Power Point. Iremos mostrar duas formas: uma utilizando um projetor e a outra utilizando	Inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)	1 minuto

					um monitor, que no nosso caso será uma TV.		
Cena 3	Contextualização do espetáculo que serve como exemplo da atividade da aula.	Imagens do espetáculo.	Sala de aula, plano de fundo a projeção do espetáculo.	PA	<p>A peça Hermanoteu na Terra de Godah foi escrita em 1995 e nós utilizamos as versões disponibilizadas no youtube dos anos de 2009 e 2016. A peça conta a história de Hermanoteu, um hebreu da Pentescopéia, que recebe uma missão de Jeová para ir até a terra de Godah libertar o último hebreu que ficou preso no Egito.</p> <p>As legendas do espetáculo foram elaboradas no subtitle workshop, seguindo os parâmetros já estudados. Após a elaboração no subtitle, fizemos a transposição das legendas do bloco de notas para o power point. Agora veja como isso foi feito.</p>	<p>Audiodescrever os trechos da peça.</p> <p>Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD)</p>	2 minutos

Cena 4	Exibição da metodologia de transposição das legendas.	Vídeo da tela do notebook mostrando a transposição das legendas do srt para o power point.	-	-	<p>Nós criamos um arquivo de power point com o fundo preto e letras brancas.</p> <p>No primeiro slide, colocamos o título da peça e identificamos que se trata de uma LSE.</p> <p>Em seguida, criamos o próximo slide, excluindo a caixa de título que fica na parte superior do mesmo e, na caixa de texto abaixo, reduzimos o seu tamanho de forma que a legenda ficasse posicionada apenas na parte inferior do slide.</p> <p>Criamos várias cópias desse slide, a fim de estabelecermos um padrão, para que todas as legendas ficassem posicionadas no mesmo local.</p> <p>Depois, fomos copiando as legendas do arquivo em srt</p>	Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).	1 minuto
--------	---	--	---	---	---	---	----------

					para os slides, deixando um slide sem texto sempre que sentíamos a necessidade de marcar uma pausa.		
Cena 5	Exibição da peça com legenda, utilizando o projetor.	Projeções de um trecho do espetáculo e das legendas.	Plano de fundo com a projeção do espetáculo.	PG	<p>Nesta simulação, estamos utilizando nossa legenda e a apresentação de 2009, que serviu de base para a sua elaboração.</p> <p>Temos o projetor que está exibindo o vídeo na parede, simulando uma apresentação ao vivo da peça, a partir de um computador; e à frente deste projetor temos outro que está projetando as legendas, a partir de outro computador que está ao seu lado.</p> <p>Esta é a professora Alexandra, que está soltando as legendas, ela foi legendista desta versão.</p>	Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.	3 minutos

					<p><b>Audiodescrição explicando os exemplos.</b></p> <p>Agora, temos a mesma legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescrição explicando os exemplos.</b></p> <p>Como você pode ver, algumas falas foram improvisadas e não estão na nossa legenda.</p> <p>A improvisação faz parte do teatro e requer muita atenção do legendista, pois este deve perceber quando uma nova fala for inserida ou quando uma fala for suprimida.</p>		
Cena 6	Exibição da peça com legenda, utilizando o monitor.	Sala de aula. Projeção + imagens do monitor.	Plano de fundo a projeção do espetáculo.	PG	<p>Nesta outra simulação, estamos utilizando nossa legenda e novamente a apresentação de 2009.</p> <p>Continuamos com o projetor que está exibindo o vídeo na parede e, ao</p>	<p>Deixar mais claro a explicação da cena na fala do professor.</p> <p>Ao final da cena inserir AD identificando a transição. (DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).</p>	3 minutos

					<p>lado dele, temos um monitor ligado a um computador, no qual aparecem as legendas.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Agora, temos a mesma legenda com a apresentação de 2016.</p> <p><b>Audiodescrição do exemplo.</b></p> <p>Caso seja possível, é importante fazer uma revisão das legendas, acompanhar os ensaios e conversar com os atores, a fim de minimizar os improvisos durante a peça.</p> <p>Você verá, a seguir, os procedimentos para a gravação da simulação através do programa o'cam, que você terá que enviar para avaliação.</p>		
Cena 7	Ensinar os alunos como gravar a simulação para a	Vídeos ensinando a instalar o O'cam e a	-	-	Primeiro, baixe o programa O'cam, a partir do link enviado.	Ao final da cena inserir AD identificando a transição.	

	atividade a ser enviada para a professora.	fazer a simulação no computador.			<p>Vá até o local onde o arquivo foi baixado e descompacte o arquivo.</p> <p>No nosso caso, o arquivo se encontra no desktop do Windows.</p> <p>Clique duas vezes no arquivo, selecione o botão "executar", escolha o idioma português e clique em "ok".</p> <p>Em seguida, aparecerá uma tela com os termos do contrato de licença, selecione "aceito o contrato" e clique no botão "seguinte".</p> <p>A instalação será realizada e um atalho será criado na área de trabalho.</p> <p>Caso o programa, após a instalação, abra um navegador, feche-o.</p>	(DEIXAR ESPAÇO PARA A AD).	
--	--	----------------------------------	--	--	---	----------------------------	--

					<p>Clique duas vezes no atalho para abrir o programa. Este exibirá um menu no centro da tela e, em volta da área de trabalho, aparecerá um contorno verde, demarcando a área que será gravada.</p> <p>Defina a área total da tela como espaço máximo a ser captado e clique no botão gravando, o primeiro do menu.</p> <p>É possível aumentar ou diminuir essa área, utilizando os pontos de corte, conforme desejar.</p> <p>Minimize a tela do programa quando começar a gravar.</p> <p>Observe que o contorno verde se tornará vermelho, durante a gravação.</p> <p>O próximo passo é a simulação.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>Abra o vídeo da peça e os slides, ambos devem ficar visíveis na tela, durante toda a simulação.</p> <p>No nosso exemplo, colocamos os slides do lado esquerdo e o vídeo do lado direito da tela.</p> <p>Dê play no vídeo e passe slide por slide, seguindo o fluxo das falas.</p> <p>Note que neste momento já identificamos os espaços de silêncio e já colocamos os slides de transição.</p> <p>Após a simulação, maximize a janela do o'cam e clique no primeiro botão, que agora é o stop.</p> <p>Clique no quarto botão, "abrir", para acessar a pasta onde se encontra o arquivo com a simulação gravada.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>Envie este arquivo pelo wetransfer.</p> <p>Lembre: Grave as duas simulações, utilizando os vídeos 2 e 3 do espetáculo A Vaca Lelé, sem pausar os vídeos durante a projeção das legendas.</p> <p>Pause o vídeo 2, mude para a apresentação 3, volte as legendas para o início e comece a nova simulação.</p> <p>Clique no botão "stop" somente ao encerrar as duas simulações.</p>		
Cena 8	Finalização da aula.	-	Plano de fundo a projeção do espetáculo.  Cabine	PM com distanciamento para PG.	<p>Você também poderá gravar as simulações, utilizando o celular ou uma câmera de vídeo.</p> <p>Nesta videoaula, você viu algumas simulações de como as legendas podem ser projetadas no teatro e aprendeu a utilizar o programa</p>	AD de créditos finais.	

					<p>o'cam. A partir do conhecimento produzido nesta aula, você poderá realizar a atividade desta semana.</p> <p>Espero que você tenha aproveitado este conteúdo. Não esqueça de comentar a experiência no fórum.</p> <p>Até mais!</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO E – Roteiro da audiodescrição da videoaula

ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO  
VIDEOAULA: PROJEÇÃO DE LSE NO TEATRO (2018)

<b>Nº Ordem</b>	<b>TCR</b>	<b>Descrição</b>
1	00:00:00,278 --> 00:00:04,026	Vinheta: triângulos verdes se multiplicam sobre fundo azul.
2	00:00:04,238 --> 00:00:05,445	SATE, UAB, UECE.
3	00:00:06,076 --> 00:00:09,410	Numa cabine, há uma mulher branca, de cabelos negros.
4	00:00:25,325 --> 00:00:28,333	Da plateia de um teatro, vê-se a apresentação de uma peça.
5	00:00:28,698 --> 00:00:32,801	Na parte superior da caixa cênica, há uma tela onde são projetadas legendas.
6	00:00:37,308 --> 00:00:40,248	Em outra peça, o espectador acessa as legendas num tablet.
7	00:00:40,249 --> 00:00:41,249	De volta à professora.
8	00:01:00,831 --> 00:01:02,194	Sala de aula. A professora está em pé e usa um macacão preto.
9	00:01:36,398 --> 00:01:37,711	Tela do computador.
10	00:02:24,911 --> 00:02:32,320	A legendista pausa o vídeo, percebe que há um grande espaço de silêncio entre uma fala e outra, então decide inserir um slide de transição.
11	00:02:32,461 --> 00:02:43,530	Ela volta o vídeo, passa novamente as legendas e agora não é exibida nenhuma informação entre as

		falas, permitindo assim que o foco do espectador seja apenas a cena.
12	00:03:06,127 --> 00:03:07,972	De volta à sala de aula.
13	00:03:43,439 --> 00:03:49,207	Detalhe da mão de Alexandra soltando as legendas no computador. Ao fundo, vê-se a projeção da peça.
14	00:03:49,564 --> 00:03:54,288	Nesse exemplo, as legendas correspondem às falas dos personagens.
15	00:04:05,846 --> 00:04:07,558	De volta à professora.
16	00:04:15,992 --> 00:04:22,561	Novamente, detalhe da mão de Alexandra soltando as legendas no computador. Ao fundo, vê-se a projeção da peça.
17	00:04:38,760 --> 00:04:43,816	Esta última fala de Hermanoteu não corresponde ao texto da legenda.
18	00:04:50,555 --> 00:04:52,197	De volta à professora.
19	00:05:27,158 --> 00:05:35,499	À direita, veem-se as legendas projetadas numa tela de 40 polegadas. À esquerda, vê-se a projeção da peça na parede.
20	00:06:15,709 --> 00:06:17,247	De volta à professora.
21	00:06:37,825 --> 00:06:39,085	Tela do computador.
22	00:09:10,126 --> 00:09:11,660	De volta à professora na cabine.
23	00:09:41,795 --> 00:09:43,117	Créditos finais.

24	00:09:42,214 --> 00:09:44,702	Videoaula: Projeção de LSE no Teatro.
25	00:09:44,703 --> 00:09:45,703	Curso de Especialização em Tradução Audiovisual Acessível - Legendagem Secretaria de Apoio às tecnologias Educacionais - SATE Universidade Estadual do Ceará.
26	00:09:44,845 --> 00:09:46,682	Professora Ms. Bruna Leão.
27	00:09:46,683 --> 00:09:47,683	Roteiro da Videoaula: Turma do Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição.
28	00:09:46,828 --> 00:09:49,871	Participação: Prof. Dra. Alexandra Frazão Seoane Prof. Ms. João Franciso de Lima Dantas.
29	00:09:50,037 --> 00:09:52,623	Direção e operação de câmera: Prof. Ms. Klístenes Braga Prof. Ms. Sara Benvenuto.
30	00:09:52,762 --> 00:09:54,672	Edição: Alexandra Frazão Seoane.
31	00:09:54,994 --> 00:09:55,673	Videoaula produzida para o Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição.
32	00:09:56,675 --> 00:09:57,675	Audiodescrição: Turma do Curso de Produção de Videoaulas Acessíveis com Audiodescrição.
33	00:09:57,676 --> 00:09:58,676	Locução da Audiodescrição: Klístenes Braga.
34	00:09:58,677 --> 00:09:59,677	Consultoria em Audiodescrição: Geovanio Ferreira da Silva.
35	00:09:58,677 -->	Produzido no Laboratório de Tradução Audiovisual -

	00:09:59,677	LATAV Centro de Humanidades Universidade Estadual do Ceará.
36	00:09:59,678 --> 00:10:00,678	Fortaleza, 2018.