

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA
VISUAL**

GABRIELA VANSAN

**AUDIODESCRIÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE –
O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA LEITURA DO MUNDO**

Rio de Janeiro

2023

GABRIELA VANSAN

AUDIODESCRIÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE –
O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA LEITURA DO MUNDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Orientadora: Dra. Fabiana Alvarenga Rangel

Rio de Janeiro

2023

V277 **VANSAN, Gabriela**

Audiodescrição na prática docente: o papel do(a) educador (a) na leitura do mundo [recurso eletrônico] / Gabriela Vansan. – Rio de Janeiro : Instituto Benjamin Constant / PPGEDV, 2024.

Arquivo digital; PDF

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel

1. Formação docente. 2. Audiodescrição. 3. Deficiência visual. 4. Trabalho acadêmico. 5. Dissertação. 6. PPGEDV. I. Título.

CDD – D370.71

Ficha Elaborada por Edilmar Alcantara dos S. Junior. CRB/7: 6872

GABRIELA VANSAN

AUDIODESCRIÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE –
O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA LEITURA DO MUNDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Banca Examinadora:

Profª Drª Fabiana Alvarenga Rangel
Instituto Benjamin Constant (IBC) – Orientador(a)/Presidente

Profª Drª Márcia de Oliveira Gomes
Instituto Benjamin Constant (IBC) – membro do PPGEDV

Profª Angélica Ferreira Beta Monteiro
Instituto Benjamin Constant (IBC) – membro do PPGEDV

Profª Drª Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santos – membro externo do PPGEDV
Orientador(a)/Presidente

Dedico este trabalho à minha mãe de sangue
que do Orun (céu) me guia há 11 anos.

AGRADECIMENTOS

Com emoção escrevo essas linhas como forma de agradecimento ...

A minha mãe de sangue, que em vida me ensinou o quão importante é a independência de uma mulher.

Ao meu pai de sangue, por me proporcionar meios para que o estudo se fizesse presente em minha vida.

As minhas irmãs e irmão de sangue, pelos momentos de descontração durante os almoços de domingo e reuniões de família.

Aos meus 7 sobrinhos que me fazem ser a tia mais feliz do mundo. Titia ama vocês.

A Tia Sandra e Tio Vitório que, com todo amor e carinho, me receberam durante minha estadia no Rio e me fizeram sentir em casa, mesmo a mais de 700 km de distância.

Aos(às) meus amigos(as), que me sustentaram nesse período seja nos lamentos, na ausência e nos encontros. Vocês são parte de mim.

A minha orientadora Fabiana, pela orientação tão humana e cuidadosa. Obrigada pela sua paciência e motivação.

Aos(às) meus(minhas) colegas da Primeira Turma de Mestrado do Instituto Benjamin Constant, vocês são demais, levarei na memória os momentos que passamos juntos(as).

À Egbe Awo Ase Iya Mesan Orun, regido pela Yalorixá Neide Ribeiro (Mãe Neide) e suas filhas Osuniwe, Oyarinu e Sangoranti, o meu agradecimento especial por me guiarem, me acolherem e por todo ensinamento nesses anos. Sou feliz por fazer parte dessa família.

Aos(às) *Orisàs* por me proporcionarem crescimento e evolução

Meu *Ori* por me permitir ser livre

A *Yemoja* por reger meu *Ori*.

E por último, a mim pela força de vontade, persistência e teimosia de uma legítima taurina.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Audiodescrição

ADD – Audiodescrição Didática

ADP – Audiodescrição Padrão

AFB – American Foundation for the Blind

AUDETEL – Audio Described Television

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE – Conselho Nacional de Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência

DERP- Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto – Núcleo Pedagógico

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE -Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

ISE – Instituto Superior de Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONCB – Organização Nacional dos Cegos do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RNIB – Royal National Institute for the Blind

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acuidade visual pela distância	23
Quadro 2 - Comparação entre ADP e ADD	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento de aula escrito em papel pautado	76
--	----

RESUMO

Apresenta-se uma pesquisa do tipo investigação-ação conduzida com 16 professores(as) da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto e mais 4 cidades do interior do Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi propor ações formativas que viabilizassem a inserção orientada da audiodescrição no âmbito escolar, buscando compreender sua colaboração para o(a) professor(a), sendo este um agente de transformação social. Para tanto, criou-se uma oficina presencial, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico, constituída por três encontros formativos de 6 horas cada. Ao fim da oficina, foi realizada uma visita de observação participante à sala de aula de uma professora participante da pesquisa, com o intuito de acompanhá-la em seu cotidiano escolar, coletando dados que permitissem inferir quanto às discussões realizadas nos encontros formativos. Assim, para fins de análise, a promoção da formação de professores(as) cientes da importância da linguagem e conhecedores da audiodescrição como recurso didático contribuiu para o enriquecimento do agir pedagógico e a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os(as) alunos(as) com deficiência visual, posto que docentes mais conscientes incentivam e emancipam os(as) estudantes, em direção a um olhar mais crítico e pertencente ao mundo que os cerca.

Palavras-chave: Audiodescrição; Formação de Professores; Deficiência Visual.

ABSTRACT

This work presents an action research study conducted with 16 teachers from Ribeirão Preto and 4 other interstate cities in the State of São Paulo's public education network. The research objective was to propose formative actions that would enable a guided integration of audio description in school environments, seeking to understand its collaboration for teachers who are agents of social transformation. To this end, a face-to-face workshop was created in partnership with the Education Department of the State of São Paulo - Executive Educational Board of Ribeirão Preto (DERP) - Pedagogical Center, consisting of three training meetings of 6 hours each. At the end of the workshop, a participant observation visit at one of the research teachers's classroom was carried out, willing to keep track of her daily school life, as well as collecting data that allowed inferences from the discussions held in the training meetings. Thus, for analysis purposes, promoting training for teachers to be aware of the importance of language and also knowledgeable about audio description contributed to the enrichment of teaching resources, pedagogical action and the opening of more learning opportunities for students with visual impairment, since more conscious educators are able to encourage and emancipate students towards a critical perspective and sense of belonging to the world around them.

Keywords: Audio description; Teacher training; Visual impairment.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivo.....	19
1.1.1 Objetivo geral.....	20
1.1.2 Objetivos específicos.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 A Deficiência Visual - Perspectiva Clínica.....	21
2.2 A Deficiência Visual - Perspectiva Histórico-Cultural.....	24
2.2.1 A Construção Histórica do Conceito de Compensação no Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência.....	25
2.2.2 O Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência na Perspectiva da Compensação Social.....	29
2.2.3 A Palavra e o Desenvolvimento de Conceitos.....	30
2.3 A Formação de Professores - Perspectiva Inclusiva.....	33
2.4 História da Audiodescrição.....	40
2.5 Audiodescrição Didática e a Prática Pedagógica.....	45
3 METODOLOGIA.....	54
3.1 Detalhamento da Pesquisa.....	54
3.2 A Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico (DERP).....	56
4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....	60
4.1 Desenvolvimento.....	60
4.1.1 Pensando Conjuntamente as Oficinas.....	61
4.1.2 Organização das Oficinas - Aspectos Estruturais.....	62
4.1.3 Discutindo o Perfil dos Participantes.....	63
4.1.4 Condução Teórico-Prática das Oficinas.....	64
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
5.1 A Apresentação do Perfil dos(as) Participantes.....	66
5.2 A Ação Formativa na Autopercepção e na Transformação da Prática Cotidiana.....	67
5.3 Concepção dos Docentes a Respeito da Função Didática das Imagens e sua Descrição.....	74
5.4 A Audiodescrição na Percepção de uma Aluna com Baixa Visão.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE I - Questionário Perfil dos Participantes.....	99
APÊNDICE II - Planejamento didático das três oficinas formativas.....	102
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	105
ANEXO II - Termo de Anuência - Secretaria de Estado da Educação "Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	107
ANEXO III - Pauta Limpa enviada pela DERP sobre as Oficinas.....	108

APRESENTAÇÃO

Durante três anos trabalhei em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual no município de Ribeirão Preto, uma das cidades que compõem a Região Metropolitana de Ribeirão Preto, localizada no interior nordeste do Estado de São Paulo, a 315 km da capital. Com cerca de 700 mil habitantes (IBGE, 2022), é a nona cidade mais populosa do país e a sétima dentro do Estado de São Paulo.

Na instituição, fazia parte de um projeto cujo objetivo era a gravação de livros falados para serem disponibilizados às escolas públicas que possuíam alunos(as) com deficiência visual e que também frequentavam a instituição mencionada. Eu era a pedagoga responsável por entrar em contato com as escolas, levantar as demandas dos livros em tinta e selecioná-los para serem transformados em livros falados.

Assim, conheci muitas escolas públicas, desde professores até gestores com cargos de diretoria e coordenação. Também me deparei com a necessidade de traduzir as ilustrações presentes nos livros em tinta e tornar os livros falados o mais acessível possível. A partir disso, comecei a ter o primeiro contato com a audiodescrição e a entender o potencial dela se usada como recurso didático inclusivo. Por também atuar no projeto como pedagoga das salas de aula da instituição, passei a utilizar a audiodescrição no meu cronograma de trabalho com os(as) alunos(as) e, com isso, percebi o quão a sua utilização ampliava a percepção dos(as) estudantes.

A partir dessas experiências e vivências, comecei a mencionar o potencial da audiodescrição como recurso didático durante as assistências prestadas aos(as) gestores(as) da rede pública educacional, que procuravam a instituição para esclarecer dúvidas e conhecer os melhores recursos acessíveis para aprimorar o atendimento dos(as) alunos(as) que frequentavam a rede pública regular de ensino. Assim, acabei criando um vínculo com a rede pública de ensino da cidade de Ribeirão Preto, em especial a rede estadual. Destaco aqui uma situação no qual fui para uma das escolas estaduais do município realizar a entrega de parte dos livros falados finalizados. Nessa ocasião, estavam presentes a direção e vice-direção da escola e membros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico.

Durante a fala, expliquei o processo de gravação dos livros e a importância do recurso de audiodescrição na tradução das imagens. Esse momento, causou um grande impacto, pois todas as pessoas presentes, até então nunca haviam ouvido falar em livro falado e audiodescrição.

A partir daí, pela repercussão desse encontro, do projeto, e das assistências educacionais dadas aos gestores públicos, a audiodescrição começou a ser disseminada dentro da rede estadual de ensino. A DERP estreitou o contato e me convidou, juntamente com outra colega de trabalho, a realizar uma fala sobre audiodescrição para cerca de 300 professores(as) estaduais durante uma formação *online*.

Desta semente plantada neste processo, surgiu a ideia da pesquisa "Audiodescrição na Prática Docente - o papel do educador(a) na leitura do mundo", que buscou pensar em uma formação que abarcasse a demanda dos(as) professores(as) participantes em relação ao atendimento de alunos(as) com deficiência visual, trazendo a audiodescrição como recurso didático.

1 INTRODUÇÃO

A prática de inclusão social, discutida nacionalmente, parte do princípio de que, para inserir todas as pessoas, a sociedade deve ser capaz de atender às demandas de seu povo. No Brasil, segundo dados publicados pelo IBGE (2010), 23,9% (45,6 milhões de pessoas) da população brasileira declararam ter algum tipo de deficiência, sendo a mais comum a deficiência visual, que corresponde a cerca de 18% da população – o que é equivalente a 6,5 milhões de pessoas. Ainda de acordo com os dados do Instituto, 528.624 pessoas são cegas e 6.056.654 possuem baixa visão. A região Sudeste é onde se encontra o maior número de pessoas com deficiência visual, 2.508.587 pessoas (IBGE, 2012).

Diante desses números, pode-se considerar que muitas pessoas com deficiência visual estão em idade escolar e a inclusão dessas pessoas na escola regular é um direito assegurado por inúmeros documentos nacionais e internacionais. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), artigo 26, toda pessoa tem o direito à educação gratuita que deve visar à plena expansão da personalidade humana. No Brasil, alguns avanços foram conquistados em políticas públicas que garantem a inclusão da pessoa com deficiência, como é o caso da *Constituição Federal de 1988*, no artigo 208, inciso III, que assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988); da *Lei de Diretrizes e Bases* (Brasil, 1996); da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008) e das leis 10.048 e 10.098 (Brasil, 2000a; 2000b), que estabelecem normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência em âmbito social, cultural e educacional.

Se há o intuito – assegurado por lei – de proporcionar inclusão a todos esses indivíduos, é na escola que encontramos as maiores discussões já que é no âmbito escolar que as crianças também formam opiniões e valores necessários para a vida em sociedade. Diante disso, é inegável o papel inclusivo obrigatório da escola. Entretanto, no país, ainda se observa uma lacuna em relação ao tema inclusão tanto no que diz respeito à escola como instituição e sua necessidade de reorganização de práticas escolares para conseguir abarcar esses(as) estudantes, quanto em relação à urgência na formação de professores(as) para lidar com esses(as) alunos(as).

Contudo, mesmo com inúmeras políticas públicas que garantem a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, o que se observa é um ambiente escolar no qual os(as) professores(as) ainda não têm formação específica para conduzi-los(as) de forma adequada dentro da sala de aula. Para as pessoas com deficiência inseridas nesse contexto, tal falta de formação do(a) educador(a), reflete diretamente o modo como irão interagir no meio social em que estão inseridos. Com a falta da visão e em um mundo extremamente visual em que a imagem reflete significados, a escola e seu corpo docente como fatores de construção e formação de saberes, precisam ser capazes de realizar a leitura e tradução desse mundo imagético. Para Motta (2016, p. 2):

A diversidade obriga escolas e professores a repensar a dinâmica de sala de aula, a introduzir novas ferramentas que possam colaborar para o sucesso de tarefas, dentre elas a tarefa de promover o acesso a esse universo repleto de imagens para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência visual, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não conseguem compreender aquilo que leem, para despertar a curiosidade e ampliar sua visão de mundo. Aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais.

É dentro desse viés que a audiodescrição (AD) se tornou foco desta pesquisa, já que acredita-se que para os(as) alunos(as) com deficiência visual a tomada de atitude em relação a uma educação inclusiva é de extrema relevância, uma vez que diversos conteúdos didáticos possuem muitos elementos visuais. A AD é um recurso que traduz a imagem em palavras e deixa acessível informações transmitidas visualmente. É uma tecnologia assistiva que permite às pessoas cegas o acesso a conteúdos visuais (Vergara-Nunes, 2016).

A história da audiodescrição no mundo é recente e datada na década de 1970, com sua primeira aparição nos EUA em uma dissertação de mestrado; chegando à Europa no final da década de 1980. Em território brasileiro, a AD foi utilizada pela primeira vez em 2003 no Festival Assim Vivemos (Franco; Silva, 2010) e, para entendermos brevemente a trajetória da audiodescrição no Brasil inicialmente tratada como descrição e narração de voz de cenas e imagens (Romeu Filho, 2010), voltamos ao ano 2000, quando foi sancionada em dezembro a Lei nº 10.098 de 2000, que ficou conhecida como a *Lei da Acessibilidade* e que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000a).

Quanto à audiodescrição, ficou estabelecido pela Portaria 188, de 24 de março de 2010, que o recurso seria exigido somente no sistema de televisão digital com duas horas semanais de programação acessível, a partir de julho de 2011 – chegando a 20 horas por semana após 10 anos (Romeu Filho, 2010).

Porém, dentro do contexto escolar não há menção legal da obrigatoriedade da audiodescrição; pouco se ouve falar em audiodescrição na sala de aula dentro da prática do professor (Vergara-Nunes, 2016), quase não se ouve nada relacionado à audiodescrição como recurso inclusivo dentro dos cursos de graduação; assim como há poucos trabalhos acadêmicos publicados que problematizam essa questão. Em busca realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtém-se, desde o ano de 2007, um total de 157¹ artigos que trazem a palavra audiodescrição em título, resumo e/ou palavras-chave. No entanto, apenas 23 discutem a audiodescrição didática e apenas 1 traz essa nomenclatura no título. Assim, apesar de haver um número razoável de publicações sobre AD, a maior parte dos(as) docentes em diferentes etapas e níveis de ensino, desconhece o recurso.

Desse modo, esta pesquisa surgiu no intuito de apresentar aos(às) professores(as) a AD como recurso inclusivo que permite aos(às) alunos(as) com deficiência visual o acesso ao universo imagético tão presente nos materiais didáticos. Quando o(a) professor(a) descreve as imagens, ele(a) assume uma postura inclusiva, garantindo aos(às) estudantes cegos(as) ou com baixa visão igualdade de oportunidade na utilização de um recurso que não necessita de equipamentos especiais e que possibilita o envolvimento de toda a turma, desenvolvendo também o olhar daqueles que enxergam.

Assim, cabe a pergunta: se a audiodescrição fosse amplamente divulgada e ensinada de forma adequada para os(as) professores(as) do ensino regular, quais seriam as consequências em suas práticas escolares? É dentro desse questionamento que esta pesquisa se pautou.

Durante três anos de trabalho em uma instituição para pessoas cegos(as) e com baixa visão que frequentavam a rede regular de ensino, percebi que os(as) professores(as) com os(as) quais tive contato e/ou trabalhei em conjunto,

¹ Os 157 artigos são obtidos com a palavra-chave "audiodescrição". No entanto, outras combinações trazem números diferentes, a saber: 18 artigos com a palavra-chave "audiodescrição na escola"; 54 com a palavra-chave "audiodescrição na educação"; e 23 surgem ao pesquisar as palavras chaves "audiodescrição didática".

desconheciam a audiodescrição como um recurso didático no auxílio à inclusão – fato este constatado em um episódio no qual um grupo de alunos(as) que frequentavam o 8º ano do ensino regular e que, no contraturno, ficavam sob minha docência na instituição, ao estudarem o sistema digestivo, sabiam a função dos órgãos a partir da explicação da professora, porém não sabiam a disposição deles dentro do corpo humano e seu formato, o que dificultava o entendimento e a percepção sobre o assunto.

No momento em que realizei a audiodescrição adequadamente, os(as) alunos(as) conseguiram entender o sistema como algo fluído e isso abriu margem para a discussão sobre o corpo humano como um todo e a interligação entre todos os sistemas. Os(as) estudantes videntes fazem tal associação naturalmente, pois possuem a imagem nos livros didáticos; mas as pessoas com deficiência visual necessitam de audiodescrição ou outro recurso de acessibilidade, para interpretar o assunto.

Esse fato – seguido de inúmeros outros semelhantes – me fez refletir a respeito da importância da utilização adequada da audiodescrição dentro da sala de aula e como a sua ausência limita a percepção e o entendimento dos(as) estudantes, posto que, sem o recurso visual, a linguagem é a ferramenta emancipatória para a aprendizagem, é o poder e o elo de ligação para o conhecimento. "No caso da cegueira, o que constitui a fonte da compensação não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes" (Vigotski, 2022, p. 152).

Assim, pretendeu-se por meio da orientação de práticas adequadas, aplicada em oficinas, desenvolver a formação de professores(as) quanto à audiodescrição como recurso pedagógico inclusivo e analisar suas contribuições em sala de aula, realizando uma visita de observação participante a uma aula de um dos(as) professores(as) que integraram a oficina. Essas práticas foram construídas levando em conta a realidade dos(as) professores(as) que atuavam na rede estadual de ensino de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo, e mais quatro cidades da região: Bonfim Paulista, Batatais, Santa Rosa do Viterbo e Serra Azul.

1.1 Objetivo

1.1.2 Objetivo geral

A presente pesquisa teve por objetivo propor uma ação formativa que viabilizasse a inserção orientada da audiodescrição no âmbito escolar, buscando compreender sua colaboração para o(a) professor(a), sendo este(a) um(a) agente de transformação social.

1.1.3 Objetivos específicos

- Promover a formação de professores no formato oficina, orientando a prática da audiodescrição como recurso didático;
- Proporcionar a inserção da audiodescrição em âmbito escolar, contribuindo para a reflexão das práticas pedagógicas inclusivas;
- Analisar o processo de aplicação da audiodescrição em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação deste trabalho, apoiamo-nos especialmente no conceito de Audiodescrição e Audiodescrição Didática, trazido por Vergara-Nunes, e nos estudos de Vigotski sobre a palavra² enquanto ferramenta cultural e ferramenta psíquica e sua relação com o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

2.1 A Deficiência Visual - Perspectiva Clínica

Neste capítulo, será abordado a deficiência visual através de duas abordagens: a clínica e a histórico/cultural.

Dentro da abordagem clínica em relação à função visual, uma pessoa pode se enquadrar em 4 níveis de acordo com a Classificação Internacional de Doenças - (CID 10)³, que são: possuir visão normal, ter deficiência visual moderada ou grave e se enquadrar dentro da cegueira. Para o CID-10, a cegueira é classificada sob o código H54 e a baixa visão H53. Deste modo, há duas escalas oftalmológicas como parâmetro para avaliar a deficiência visual denominadas de: acuidade visual que é "a capacidade de se reconhecer determinado objeto a determinada distância" (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10), ou seja, é a capacidade dos olhos de identificar a nitidez da imagem, o contorno e a forma dos objetos; e campo visual, que é "a amplitude da área alcançada pela visão" (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10), em outras palavras, é o quanto de uma área o olho consegue ver quando está focado em um ponto central.

Portanto, de acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia, uma pessoa pode ser considerada cega quando sua "visão corrigida do melhor olho é de 20/400

² Em alguns momentos utilizaremos o termo "linguagem" ao invés de "palavra" ou "fala", por ser ainda a única tradução disponível de alguns textos aqui estudados. No entanto, traduções mais recentes apontam que muitas vezes o termo "linguagem" não foi aplicado por Vigotski, embora tenha sido traduzido dessa forma, e que a tradução correta seria "fala". Por exemplo, o texto traduzido como "Pensamento e Linguagem", na verdade foi originalmente escrito por Vigotski como "Pensamento e Fala" e conduz suas análises sobre as relações entre o pensamento e a palavra. Assim, em nosso estudo, em diversos momentos trazemos o termo "palavra" no sentido da comunicação estabelecida pelo discurso, pelo enunciado, este constituído por palavras.

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou em 2018 sua nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11). Segundo o Ministério da Saúde, o período de transição das classificações, incluindo a aplicação da classificação para coleta de dados, implica na definição de prazos e ações estratégicas necessárias para essa migração. Seguindo a estimativa da OMS, o período de transição deve ocorrer entre dois e três anos. Assim, o Ministério da Saúde estima que a CID-11 esteja em uso nos sistemas de informação da vigilância a partir de 1º de janeiro de 2025 (Ministério da Saúde, 2022).

ou menor, ou diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco" (este campo visual restrito é chamado de "visão em túnel") (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10).

Entre as pessoas com cegueira, estão aquelas, por exemplo, que só percebem vultos, aquelas que só conseguem contar dedos a curta distância e aquelas que só mantêm percepção luminosa. Estes últimos estão mais próximos da cegueira total ou amaurose, que pressupõe perda completa de visão, sem que haja sequer a percepção luminosa (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10).

Há ainda o que se considera cegueira na perspectiva pedagógica, que leva em conta o que o(a) estudante necessita para executar suas atividades escolares e não o que ele(ela) pode ou não ver. "Um aluno que não consegue usar sua visão para realizar as tarefas escolares, que necessita da grafia braille para leitura e que não lhe bastam tipos ampliados é considerado com cegueira" (Vergara-Nunes, 2016, p. 55)

Já para baixa visão, denominada pelo CID 10 como "visão subnormal", estão as pessoas que possuem uma "deficiência da função visual mesmo após tratamento e/ou correção refrativa, apresentando acuidade visual entre menos de 20/60 e percepção de luz, ou um campo visual inferior a 10 graus de campo visual central" (Umbelino; Ávila, 2023, p. 12). Essas pessoas enquadradas dentro da baixa visão, são potencialmente capazes de usar a visão para execução e planejamento das tarefas do dia a dia.

Por fim, a visão monocular, classificada como deficiência visual pela lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021 (Brasil, 2021), é caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) quando uma pessoa tem visão igual ou inferior a 20% em um dos olhos ou acuidade visual inferior a 20/400 com a melhor correção visual, enquanto o outro preserva a visão normal. (OMS, 1972 *apud* Umbelino; Ávila, 2023, p. 11). Diante dessas definições, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11), lançada pela OMS em 2018, mas que entrará em vigor no Brasil a partir de 01 de janeiro de 2025, traz um quadro ilustrado abaixo, que delimita as categorias da deficiência visual. Nele, a baixa visão representa as categorias 1 e 2; e a cegueira as categorias 3, 4 e 5.

Quadro 1 - Acuidade visual pela distância

Acuidade Visual pela distância		
Categoria	Pior que:	Igual ou melhor que:
0 Deficiência visual leve ou sem deficiência		20/70 3/10 (0.3) 6/18
1 Deficiência visual moderada	20/70 3/10 (0.3) 6/18	20/200 1/10 (0.1) 6/60
2 Deficiência visual severa	20/200 1/10 (0.1) 6/60	20/400 1/20 (0.05) 3/60
3 Cegueira	20/400 1/20 (0.05) 3/60	5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60*
4 Cegueira	5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60	Percepção de luz
5 Cegueira	Sem percepção de luz	

Fonte: Umbelino e Ávila (2023, p. 11).

Descrição do quadro: quadro com três colunas e seis linhas intitulado "Acuidade Visual Pela Distância". As colunas nomeiam, da esquerda para a direita: *categoria*; *pior que*; e *igual ou melhor que*. Na primeira linha, a categoria 0 determina a deficiência leve ou sem deficiência, que na coluna *pior que* não possui nada escrito, e na coluna *igual ou melhor que* há a identificação numérica: 20/70 3/10 (0.3) 6/18. Na segunda linha, a categoria 1 determina a deficiência visual moderada,

que na coluna *pior que* há escrito 20/70 3/10 (0.3) 6/18; e na coluna *igual ou melhor que*, há o escrito 20/200 1/10 (0.1) 6/60. Já a terceira linha, marca a categoria 2 - deficiência visual severa, que na coluna *pior que*, há escrito 20/200 1/10 (0.1) 6/60, e na coluna *igual ou melhor que*, há escrito 20/400 1/20 (0.05) 3/60. Na quarta linha, há a indicação da categoria 3, que identifica a cegueira; na coluna *pior que*, a marcação numérica é de 20/400 1/20 (0.05) 3/60, e na coluna *igual ou melhor que* está escrito 5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60*. A quinta linha, denomina a categoria 4 também da cegueira, no qual na coluna *pior que* há a indicação numérica de 5/300 (20/1200) 1/50 (0.02) 1/60, e na coluna *igual ou melhor que*, está a escrita percepção de luz. Por último, a sexta linha indica a categoria 5 - cegueira, que tanto na coluna *pior que* e *igual ou melhor que*, está escrito sem percepção de luz. Fim da descrição.

Já a abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotski, reconhece as questões clínicas que definem a deficiência, mas considera o conceito a partir do pressuposto das condições de desenvolvimento. Esta discussão está apresentada no próximo tópico deste capítulo.

2.2 A Deficiência Visual - Perspectiva Histórico-Cultural

Dentro da abordagem histórico-cultural, Vigotski traz o conceito de deficiência primária e secundária. No que diz respeito à deficiência visual, a primária caracteriza os problemas de ordem orgânica, já a secundária engloba as "consequências psicossociais da deficiência" (Nuernberg, 2008, p. 309). Desse modo, Vigotski encara a deficiência como uma condição de desenvolvimento humano, ela é parte do indivíduo e portanto não pode ser encarada como uma falha, uma falta.

Assim, na deficiência secundária, as limitações encontradas pela pessoa com deficiência esbarram na sociedade e no padrão de normalidade imposto por ela, criando barreiras (físicas, educacionais e atitudinais) para a participação plena do indivíduo com deficiência ao universo cultural, educacional e social.

À vista disso, para uma pessoa com deficiência visual, a falta parcial ou total da visão não é o que limita seu desenvolvimento perante as pessoas videntes, já que a "conquista de uma posição social e todo o desenvolvimento" (Vigotsky, 2022, p. 154) são iguais em uma pessoa cega e vidente. O obstáculo está em como a deficiência é encarada e em como a sociedade organiza as relações para que todos

e todas tenham condições de se desenvolverem. Nesse sentido, "as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição" (Nuernberg, 2008, p. 309).

2.2.1 A Construção Histórica do Conceito de Compensação no Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência

Na Idade Média e boa parte da História Moderna, em muitas sociedades a cegueira carregava uma carga de infelicidade e despertava um medo supersticioso. Além da ideia de que uma pessoa cega era inválida, desenvolveu-se a concepção de que uma pessoa com deficiência visual carregava consigo forças místicas superiores da alma no qual obtinham o conhecimento espiritual no lugar do sentido da visão que se perdeu (Vigotski, 2022). Um indivíduo cego era então considerado "uma pessoa com uma visão interior afluada, dotada de um conhecimento espiritual inexistente nas outras pessoas (...) do(a) cego(a), então, dizia-se que, no corpo fraco, vivia um espírito elevado" (Vigotski, 2022, p. 143).

Denominada como Mística, essa época foi carregada por representações religiosas e crenças que aproximavam a pessoa cega tanto à Deus, quanto às perspectivas negativas, como as possessões demoníacas, por exemplo.

Vigotski (2022) não caracteriza esta etapa mística por um viés negativo, já que buscou caracterizar os fundamentos históricos com o foco na substituição dos sentidos. Desse modo:

As capacidades que se atribuíam aos cegos eram consideradas forças supassensíveis da alma, cuja relação com a cegueira parecia enigmática, prodigiosa e incompreensível. Esses pontos de vista surgiram não da experiência nem do testemunho dos cegos sobre si mesmos, nem da investigação científica do cego e de seu papel social, mas da teoria sobre o espírito e o corpo e da fé no espírito incorpóreo (Vigotski, 2022, p. 143).

Com o advento do Iluminismo (século XVIII), que foi pautado pela busca de conhecimento, de racionalidade e de experiência empírica, as pessoas com deficiência visual passaram a ser percebidas não mais como seres místicos, inválidos e dotados de um conhecimento espiritual elevado, mas sim, como seres integrantes de uma sociedade, o que abriu portas para o acesso à cultura e à

educação. Assim, surgiram as primeiras escolas especializadas para pessoas cegas e ou com baixa visão, mais precisamente em 1785 quando foi criado por Valentin Haüy o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, no qual além do ensino da escrita por meio de letras em relevo, o Instituto continha em seu currículo disciplinas como aritmética, geografia e música (Instituto Benjamin Constant, 2007).

Desde então, outros centros de educação de cegos foram fundados por toda a Europa, como em Liverpool no ano de 1791; Edimburgo, em 1792; Londres, em 1799; Viena, em 1804; Berlim, em 1806; Praga, em 1807; Amsterdã e Estocolmo, em 1808; Dresden e São Petersburgo, em 1809; Zurick, em 1810; Copenhague, em 1811; Nápoles, em 1818; Barcelona, em 1820; Bruxelas, em 1834; Milão, em 1840; e Lausanne, em 1843. Já no continente americano, destacou-se a criação de três importantes escolas especializadas na educação de pessoas cegas, que são: em 1829 o Asilo da Nova Inglaterra para os Cegos, que em 1839 passou a ser o que até hoje conhece-se como Instituto Perkins de Boston; em 1831 surgiu em Nova Iorque o Instituto de Educação para Cegos, hoje conhecido como Instituto de Educação Especial de Nova Iorque; e em 1837, a fundação da Escola para Cegos de Ohio. (Instituto Benjamin Constant, 2007).

No Brasil, a educação especializada para pessoas com deficiência visual chegou no ano de 1854, com a fundação, por José Álvares de Azevedo, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituição pioneira na América Latina hoje conhecida como Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro.

O advento e a propagação de novas instituições especializadas, trouxe também uma nova percepção a respeito da deficiência visual. A ideia difundida na Idade Média de que uma pessoa cega era inválida e carregava consigo forças místicas superiores da alma, deu lugar à "teoria da substituição dos órgãos dos sentidos" (Vigotski, 2022, p. 144), no qual dizia que "a falta de um órgão, era compensado com o funcionamento elevado do desenvolvimento dos outros órgãos." (Vigotski, 2022, p. 144):

Tal como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares – por exemplo, os rins ou os pulmões –, em que o outro órgão são desenvolve-se, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções, também o defeito da visão provoca o desenvolvimento intensificado da audição, do tato e dos outros sentidos.

Surge com isso, a concepção de que uma pessoa que não enxerga tem, em decorrência da falta da visão, o tato e a audição mais aguçados do que uma pessoa vidente, o que trouxe alguns estigmas e estereótipos, tendo como exemplo o conceito de que toda pessoa cega se tornaria um(a) músico(a) pelo simples fato de se acreditar que ele(a) possuía uma audição superior à das pessoas que enxergavam.

No entanto, o avanço das pesquisas trouxeram a incoerência acerca da teoria da substituição dos órgãos dos sentidos e revelaram que a falta de visão não garante o desenvolvimento supernormal das funções do tato e da audição e que, muitas vezes, essas funções apresentam-se nos(as) cegos(as) em menor medida que nos videntes (Vigotski, 2022). Dessa forma, "o fenômeno surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão, mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta" (Vigotsky, 2022, p. 144).

O tato não ensinará um(a) cego(a) a ver, elucidando que não há transferência e nem substituição de um sentido para o outro, o que tornou a teoria utilizada de forma incorreta na fisiologia. Diante desse debate, a psicologia experimental veio para trazer uma solução e compreender os fatos que se tornaram a base dessa teoria.

Ernst Meumann (1862-1915), pedagogo alemão e fundador da pedagogia experimental, afirmou que há um tipo de substituição das funções da percepção, e Wundt, psicólogo alemão e iniciador dos estudos da psicologia experimental, concluiu que a substituição das funções fisiológicas de um sentido para o outro, é um caso de exercitação e adaptação.

A substituição, portanto, não deve ser entendida no sentido de que outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas da visão, mas no sentido da reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante e dirigida, por meio da associação, da memória e da atenção, à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo no lugar do órgão afetado (Vigotski, 2022, p. 145).

No entanto, apesar desta teoria denominada por Vigotski como biológica ingênua, ter sido contestada e trazida como incorreta, sendo substituída posteriormente, ela trouxe pela primeira vez, a ciência como base analítica para a deficiência visual e não mais conceitos religiosos e místicos. A cegueira passou a

ser entendida não somente como um defeito, uma deficiência, "mas que também incorpora novas forças, novas funções e cumpre certa atividade orgânica criativa" (Vigotski, 2022, p. 145). A percepção do desenvolvimento da pessoa cega, a criação da educação e do ensino especializado, foram marcos relevantes para a mudança de paradigmas.

Nesse contexto, na época moderna, a ciência se aproxima ao que utilizamos hoje como conceito a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência e passa a analisar o modo como o funcionamento psíquico se organiza. Desse modo, Vigotski "propõe que supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade" (Nuernberg, 2008, p. 309).

Portanto, a discussão a respeito da diversidade do ser humano passou a ser considerada, assim como a concepção de princípios de desenvolvimento próprio às pessoas com deficiência. Para Vigotski "o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência" (Nuernberg, 2008, p. 309).

Para Alfred Adler, psiquiatra vienense fundador da psicologia social da personalidade, o defeito orgânico exerce um papel relevante no processo do desenvolvimento e da formação da personalidade. De acordo com (Vigotski, 2022, p. 145):

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz de cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado.

Em complemento a essa afirmação, Vigotski (*apud* Nuernberg, 2008, p. 309) distingue a deficiência primária da deficiência secundária, relacionando a deficiência primária como sendo a de ordem orgânica, ou seja características físicas apresentadas pelo indivíduo, como é o caso da deficiência visual; e a secundária que engloba as consequências psicossociais decorrentes da ausência de interação e vivência com o meio social.

Pela constituição da sociedade estar pautada em um certo padrão do que é ser normal, a pessoa com deficiência ao entrar em contato com o meio externo, se depara com conflitos provocados pelas barreiras físicas, educacionais e atitudinais impostas, que dificultam a sua inserção no meio social e cultural, o que acentua e

consolida a própria deficiência. Para Nuernberg (2008, p. 146), esse conflito pode conduzir a uma "possibilidade elevada de morbidade e mortalidade, como também grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação".

Vigotski criticou veementemente esse conflito gerado pela segregação social do indivíduo cego em uma sociedade pautada na imagem, principalmente dentro do contexto educacional. Para ele, a restrição de ensino baseada na condição psíquica de pessoas com deficiência gera formas limitadas de desenvolvimento. Por não se acreditar que uma pessoa cega seja capaz de se desenvolver e aprender tal qual uma pessoa vidente, o meio social educacional em que ela está inserida é responsável, muitas vezes, por gerar tais conflitos e barreiras. "Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades." (Nuernberg, 2008, p. 309). Assim, elas ficam condenadas a limites intelectuais impostos que não se relacionam com a deficiência em si.

2.2.2 O Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência na Perspectiva da Compensação Social

É dentro desse questionamento que Vigotski passa a pensar uma educação voltada para pessoas com deficiência visual, criando conceitos e princípios educacionais dentro do tema. Ele nega a teoria da substituição dos órgãos dos sentidos trazida durante o Iluminismo e coloca a compensação social como foco.

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (Nuernberg, 2008, p. 309).

Sendo a compensação social, um caminho alternativo de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, pois cria formas diversas da pessoa alcançar uma ação ou conteúdo, a palavra se torna um potencial elemento de mediação simbólica, pois proporciona a superação das limitações concebidas pela falta de acesso direto ao mundo visual.

Para Vigotski, é a palavra o centro do processo de compensação social, pois ela tem a capacidade de trazer à realidade uma experiência simbólica. Desse modo, "a *leitlína* na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira" (Vigotski, 2022, p. 153).

Nesta perspectiva, a audiodescrição é uma ferramenta especializada, uma tecnologia assistiva, que se utiliza da linguagem, da palavra, como ferramenta principal para a tradução desse mundo imagético em que vivemos.

Em complemento, Nuernberg questiona os manuais sobre a intervenção na deficiência visual que dizem que 80% do conhecimento se baseia na visão e traz à tona a concepção de que o conhecimento também é consequência das relações sociais. Para ele, ao interagir, a pessoa cega, além de adquirir conhecimento, elimina a deficiência secundária da cegueira: "eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança cega, descobrindo, ante ela, possibilidades infinitas e ilimitadas" (Vigotski, 2022, p. 306).

À vista disso, em relação às pessoas com deficiência visual, a mobilidade e orientação espacial são pontos limitantes e, segundo ao que acreditava Vigotski, "processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, atuam na superação das dificuldades secundárias à cegueira" (Vigotski, 2022, p. 312).

Assim sendo, a palavra é um dos elementos centrais na mediação da pessoa cega com o mundo que a cerca. É por meio da palavra que conceitos são criados, que significados são atribuídos. A palavra organiza o pensamento e possibilita a construção de imagens e dentro de um contexto escolar, no qual a educação é a instauração do princípio da realidade e a inserção do indivíduo a um universo simbólico; a mediação pela palavra possibilita ao(a) estudante cego(a) adentrar nesse universo imagético repleto de significados.

2.2.3 A Palavra e o Desenvolvimento de Conceitos

No processo educacional, para que a palavra sirva como propulsora de significados na construção imagética para o(a) estudante cego(a), se faz necessário que ela venha atribuída à conceitos para que haja uma conexão daquilo que se quer

passar enquanto conhecimento. Segundo Vigotski, em seu estudo sobre a construção do pensamento e da linguagem, o conceito "é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização" (Vigotski, 2001, p. 246).

Vigotski classifica o conceito em duas categorias: os conceitos espontâneos, que são aqueles sistemas de aprendizagem adquiridos pela criança antes de adentrar ao universo escolar, imbuídos de descrição simples da realidade empírica; e "o outro que a ele se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina conceitos científicos", e é dentro desse conceito que se encontra a amplitude do conteúdo; nele a criança não se limite somente a descrever, mas a explicar os fatos (Vigotski, 2001, p. XIII).

Assim, para que os conceitos espontâneos se tornem científicos, eles devem atingir um determinado nível no qual a criança consiga transferir um simples registro do fenômeno, pela associação a grupos de fenômenos, conseguindo assim generalizar o conceito, tornando possível a tomada de consciência (Vigotski, 2001, p. 349).

Trata-se de um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil, no qual a criança evolui do conceito espontâneo para o científico, troca o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito, pois, como entende Vigotski, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o "antes e o agora" (Vigotski, 2001, p. XIII).

Dessa forma, o uso da palavra para gerar conceitos científicos e significados pelo(a) professor(a) que possui estudantes com deficiência visual, precisa ser assertivo e constitui uma colaboração sistemática entre o pedagogo(a) e a criança, "colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto". Por conseguinte, o(a) aluno(a) cego(a) constrói a imagem a partir do conceito que cada palavra possui; com isso, o(a) professor(a) proporciona elementos para a participação efetiva desse aluno(a) no contexto social de uma sala de aula, por exemplo.

Dentro disso, Vigotski complementa que um conceito é mais do que um hábito

mental, é uma complexa teia de pensamentos que não se aprendem somente por memorização e só pode ser elaborado quando o desenvolvimento mental da criança já tiver atingido seu nível elevado (Vigotski, 2001, p. 246).

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2001, p. 246).

Para que esse processo de construção e significados das palavras e desenvolvimento dos conceitos aconteça, é necessário uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. O momento em que o(a) estudante tem acesso ao conhecimento de novos conceitos e o momento em que a palavra e o conceito são apreendidos pelo(a) estudante, é apenas o começo do processo de desenvolvimento (Vigotski, 2001).

Sendo assim, pode-se dizer que a relação da palavra com o pensamento e consequentemente com o conhecimento, por meio da elaboração de novos conceitos, é um processo complexo atrelado à correlação entre as duas categorias de conceitos (espontâneos e científicos). Se ilustramos estes como retas que caminham em direções opostas, mas que se relacionam, temos os conceitos espontâneos que partem das experiências pessoais, concretas e empíricas; e caminham em direção à tomada de consciência e da arbitrariedade, e temos os conceitos científicos que partem da tomada de consciência e seguem no sentido da experiência pessoal. "O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento" (Vigotski, 2001, p. 350). Assim, podemos dizer que:

[...] a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto (Vigotski, 2001, p. 351).

Desse modo, quando um(a) educador(a) tem discernimento da relevância da palavra para o ensino e inserção do(a) estudante cego(a) e com baixa visão na escola, ele assume um papel transformador de integração social daquele indivíduo. Assim sendo, pode-se concluir que uma criança cega em idade escolar não tem pleno acesso ao conhecimento científico se esse for pautado no uso constante da imagem para refletir significados.

É nesse contexto que a audiodescrição se torna necessária na formação do(a) educador(a), já que traz na palavra a geração desses conceitos, desses significados, pertencentes às imagens. Quando o(a) educador(a) traduz a imagem em palavras, ele atribui significado a determinado conteúdo e garante o acesso ao aluno(a) que é capaz de se conectar e atribuir em condições equânimes às dadas aos(às) estudantes videntes.

2.3 A Formação de Professores - Perspectiva Inclusiva

A década de 80, foi marcada tanto por políticas ortodoxas, estagnação econômica, inflação e dívida externa, como também ficou conhecida como o período que pôs fim à Ditadura Militar Brasileira, no ano de 1985. Foi trazida aqui, por ser um período no qual ocorreu a redemocratização do país, iniciada em 1975, e que resultou na promulgação da Constituição Brasileira de 1988, o que marcou o período Democrático, em 1989.

Essa transição de um Estado autoritário para um regime que pregava a maior participação do cidadão na política, promoveu mudanças significativas em vários setores da sociedade, inclusive na educação. A década de oitenta para este setor, representou um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então (Ministério da Educação, 2005, p. 11).

A rigidez da escola, decorrente de uma educação autoritária e sem vínculo social, deu lugar ao *colorido* dos livros e uma relação mais próxima entre educadores(as) e alunos(as). Toda essa transformação de pensamento, trouxe consigo o debate sobre a formação do(a) professor(a), motivado também pelos(as) próprios(as) profissionais, que trouxeram para o campo do conhecimento a importância de se discutir a necessidade de formação de um(a) docente com ampla compreensão da realidade de seu tempo, e portador(a) de uma postura crítica e

propositiva que lhe permitia interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade (Ministério da Educação, 2005).

Nessa perspectiva, foram implementadas no país experiências significativas e inovadoras no campo da formação docente, ao mesmo tempo em que os professores, juntamente com outras categorias de trabalhadores, intensificavam sua participação, de modo organizado, nos debates e movimentos que culminaram com a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Ministério da Educação, 2005, p. 11).

Dessa forma, o sistema educacional adotado pelo Governo Federal da época foi a pedagogia pragmática para a empregabilidade, que abordava um "caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho" (Ministério da Educação, 2005, p. 12). Tal abordagem conduziu as iniciativas em relação à formação inicial, continuada e em serviço de professores; tendo a formação de educadores da educação básica como planejamento principal. Desse modo, o MEC, de 1995 a 1998, priorizou esse segmento com a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e formação de professores. Entre os anos de 1999 e 2002, a política adotou a formação profissional com o intuito de elaborar os currículos da formação inicial e continuada (Ministério da Educação, 2005, p. 12).

Assim, são delineadas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, e introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais. Os ISEs foram regulamentados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), vindo a integrar o conjunto de alterações no ensino superior brasileiro. Nessa nova configuração, a formação de professores tem nos ISEs, o seu locus privilegiado (Ministério da Educação, 2005, p. 12).

No entanto, indo na contramão das reivindicações dos profissionais, sindicatos e entidades acadêmicas, a formação de professores ocorre majoritariamente nas instituições de ensino superior não universitárias, "não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento" (Ministério da Educação, 2005, p. 13). Assim, somente em 2002, é que foram instauradas por meio da Resolução CNE/EP de 01 de fevereiro de 2002, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, as "Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Dentro dessa reflexão, vale salientar que a criação de políticas efetivas para a formação de professores implica na garantia de articulação do tripé: formação inicial, formação continuada e em serviço e profissionalização. Essa formação inicial e profissionalizante ao ocorrerem em instituições de nível superior, significa que as mesmas devem se articular para a melhor qualificação da profissão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, “visando à garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada” (Ministério da Educação, 2005, p. 14).

Porém, quando a política de formação, em especial a continuada e em serviço, de professores se dá dentro do contexto da educação inclusiva, a história retrata uma trajetória em dissonância em relação à formação de professores do ensino comum.

Em um breve panorama histórico, é sabido que a escolarização de crianças com deficiência se estabeleceu em momento posterior à escolarização de crianças sem deficiência. A década de 1990 foi marcada pela influência de acordos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, que garantia o direito de todos(as) os(as) alunos(as) a serem escolarizados(as) e frequentarem o ensino público. Dessa perspectiva inclusiva na Educação Especial é que registrou-se a necessidade de uma formação profissional especializada (Amaral; Monteiro, 2019).

De acordo com o documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

As instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Ministério da Educação, 2008, p. 09).

Porém, o que percebe-se é uma carência no que diz respeito à uma formação profissional mais adequada. Mesmo com o avanço da legislação, que tem conduzido o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência, há segundo Teixeira, Camizão e Victor (2020), a falta de um lugar adequado para a formação do(a) professor(a) de educação especial, o que pode acarretar danos na inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). No entanto, de acordo Michels (2021), há no Brasil 43

cursos ativos de Licenciatura em Educação Especial, sendo 30 já iniciados, e 4053 cursos de especialização ativos relacionados à Educação Especial no Brasil,

que formam os professores especializados; que estes ocorrem majoritariamente em instituições privadas, na modalidade à distância, oriundos das regiões Sul e Sudeste do país, grande parte iniciados após 2016. Já a formação dos professores capacitados, nos Cursos de Pedagogia, geralmente é representada por uma disciplina de 60hs com conteúdo básico de história da educação especial, política de perspectiva inclusiva e no plano pedagógico, a adaptação curricular. Observa-se, portanto, que a formação de professores em licenciaturas em Educação Especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada (Michels, 2021, p. 01).

Esses dados se refletem de certa forma, de um lado na carência de uma atuação profissional mais adequada, com o predomínio de uma educação especial ofertada em instituições privadas e a distância, com uma formação "aligeirada" (Michels, 2021); a escassez de profissionais capacitados(as) na busca de oferecer uma educação inclusiva que garanta a integração social; e na quantidade de estudos que tratam da formação docente dentro do campo da Educação Especial.

De acordo com Amaral e Monteiro (2019), entre 2011 e 2017, dentro do eixo formação continuada, foram registrados apenas 07 artigos publicados dentro do GT relacionado ao tema. Com poucos locais para a formação profissional, menos pesquisas científicas são geradas, o que diminui a construção de conhecimento na área já que a pesquisa científica contribui no auxílio quanto à identificação de possíveis lacunas e na construção de novos caminhos de trabalho (Amaral; Monteiro, 2019).

Outro ponto a ser discutido em relação a formação continuada e em serviço de professores para o atendimento de alunos(as) da educação especial nas salas regulares, diz respeito a "dicotomia entre os(as) professores(as) das classes comuns e os da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, na definição dessas duas categorias de professores para o atendimento educacional dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais" (Victor; Piloto, 2016, p. 160).

Para os(as) professores atuantes na educação especial, devem comprovar, segundo o artigo 18, inciso § terceiro, I, "(...) formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para

educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental (...) (BRASIL, 2001b). E de acordo com o artigo 18, § terceiro, II, poderão realizar "(...) uma complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (...)" (BRASIL, 2001b).

Desse modo, não há como negar que a educação especial não tenha sido considerada na legislação. No entanto, se considerarmos a Resolução CNE/CP número 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, a formação de professores que atuam na educação especial, se constitui de forma secundária, complementar e de caráter opcional.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, institui que para o(a) professor(a) atuar na Educação Especial, ele(a) necessita de uma formação inicial, continuada e específica relacionada à área de atuação, o que possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares (MEC, 2008, p. 11).

No entanto, segundo Victor e Piloto (2016, p. 162), o PNEE-EI (2008), "ainda não faz referência ao lugar dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regulares que possuem, em suas salas, crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação."

Além disso, há ainda necessidade de reagir a uma formação médico-psicológica que enfatiza a constituição orgânica do sujeito, que coloca em xeque a capacidade de aprendizado das pessoas com deficiência (Victor; Piloto, 2016).

Dessa forma, é de suma importância trazer ao centro do debate a relevância em se discutir uma formação continuada e em serviço para professores da Educação Especial, do Ensino Regular, assim como para todos(as) os(as) agentes educacionais visto que a inclusão, para ocorrer de forma efetiva, necessita do envolvimento de todos(as) os profissionais da educação e não ser atrelada somente a um profissional especializado específico da área. Vale também salientar a

mudança de paradigma e encarar a formação profissional pelo viés educativo e não médico, trazendo soluções mais condizentes com a realidade escolar.

Nesse contexto, para um(a) estudante com deficiência visual, já é sabido que o desenvolvimento cognitivo não é prejudicado pela cegueira ou baixa visão, mas sim de como esse(a) estudante se desenvolve dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas informações pode-se afirmar que as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, não resultam na condição de ser ou não deficiente, mas, principalmente, podem estar relacionadas às condições externas que são oferecidas a professores e alunos nas escolas do ensino regular (Barros; Silva; Costa, 2015, p. 154).

Essas condições externas podem, muitas vezes, se constituir como barreiras no desenvolvimento escolar do(a) aluno(a) com deficiência visual, tais como a falta de material adaptado, a não integração do(a) estudante no contexto social escolar e as condições de formação e dedicação dos docentes. Essa última, há de se destacar que, além das políticas públicas que garantam a formação docente adequada, há também o papel do(a) educador(a) na sua própria organização de trabalho e orientação escolar docente. Nesse contexto, “é curioso observar quanto às relações estabelecidas com os(as) docentes, o movimento de pertencimento e de exclusão profissional no próprio trabalho.” (Rangel, 2017, p. 12).

Na exclusão, o estranhamento, a alienação de si enquanto sujeito que objetiva sua consciência, que *foge do trabalho como quem foge da peste*, ou não podendo fugir, ataca os sujeitos da experiência [...] Contudo, nesse mesmo espaço, o movimento de pertencimento, perspassado nas relações entre sujeitos que criam, produzem e reproduzem cultura. A beleza de buscar ampliar a si nas ferramentas culturais trazidas por esses outros sujeitos [...] (Rangel, 2017, p. 12).

Desse modo, podemos refletir sobre a formação docente dentro de uma perspectiva inclusiva no que diz respeito às políticas públicas que embasam o tema, assim como na consciência do(a) professor(a) em relação à sua atuação docente em sala de aula. Em ambas as análises, há de se destacar ferramentas que garantam a melhor participação do(a) professor(a) em busca de um lecionar mais inclusivo.

Assim, uma das ferramentas trazidas neste texto para discussão é a audiodescrição como tecnologia assistiva e seu papel didático na inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar. Sendo um dos recursos de acessibilidade com um potencial de abrangência considerável, a audiodescrição traduz imagens visuais, por meio de informação verbal, ampliando o entendimento e o acesso à informação e à cultura (Motta; Romeu Filho, 2010).

Mesmo ainda sendo no Brasil um recurso quase que estritamente direcionado à promoção de bens culturais e acesso ao lazer para pessoas com deficiência visual (Santos; Brandão, 2020, p. 3), a AD, mesmo pouco conhecida pela educação, permite a diminuição das barreiras comunicacionais e garante a equiparação das oportunidades de aprendizado entre os(as) estudantes videntes e os(as) com deficiência visual, segundo autores como Franco e Silva (2010) e Motta (2015).

A audiodescrição didática, nomeada por Elton Vergara-Nunes (2016), é usada em um contexto didático, como propulsora da aprendizagem quando auxilia o aluno a aprender o conteúdo,

[...] ela vai além da mera tradução visual objetiva dessa imagem, abandona a linguagem pretensamente neutra e assume seu papel de ferramenta de ensino nas mãos do professor-audiodescritor, torna-se ela mesma, um recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora (Vergara-Nunes, 2016, RESUMO).

Nesse sentido, o objetivo da AD Didática é promover ao(à) aluno(a) cego(a) o mesmo conhecimento oferecido ao estudante vidente (Vergara-Nunes, 2016). Trazer ao foco a AD Didática como ferramenta de aprendizagem escolar, requer a formação dos(as) agentes educacionais envolvidos, de modo a apresentar aos(às) docentes maneiras de realizar tais descrições com mais efetividade (Mianes, 2016, p. 5). “Uma pessoa cega não poderá enxergar uma figura, mas pode tocá-la ou ouvir uma descrição” (Mianes, 2016, p. 5).

No entanto, ainda se faz necessário a implantação de documentos oficiais que garantam a utilização da audiodescrição como recurso de acessibilidade educacional. Na consulta pública aberta em 2015 para a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mencionam-se diversos itens sobre acessibilidade, mas não há nada que coloque o uso da audiodescrição como

ferramenta de aprendizagem, seja para formar professores, seja para garantir a ampliação do acesso do recurso a um número maior de alunos(as) (Mianes, 2016)

Assim, é fundamental pensar, por um viés legal, a formação de professores(as) em audiodescrição, sejam eles(as) da educação especial ou regular. Ao se tornar oficial, se torna obrigatório, o que estabelece uma articulação das instituições em garantir a expansão da formação em diferentes meios educacionais.

2.4 História da Audiodescrição

A audiodescrição é uma tecnologia assistiva que permite às pessoas cegas o acesso a conteúdos visuais, veiculados por qualquer tipo de mídia (Vergara-Nunes, 2016). Trata-se da tradução em palavras de toda informação visual relevante para a compreensão de uma determinada mensagem. Para Livia Motta (2016, p. 2),

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

Desse modo, a audiodescrição pode ser considerada: um recurso de tradução, pois entende-se que o ato de traduzir algo não se dá somente entre a prática interlingual, no qual um texto verbal em uma determinada língua é traduzido para outra língua; mas também operações intersemióticas, onde um texto pertencente a um sistema de signos (verbal, visual, sonoro, etc.) é traduzido para outro sistema de signos (tradução da imagem em palavras). Para Jakobson (2003, p.43), "a tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais."

Em complemento, a Audiodescrição também pode ser considerada um recurso de tecnologia assistiva, pois é uma área de 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 sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A primeira utilização da audiodescrição como prática profissional e

institucionalizada se deu pela primeira vez em 1975, nos Estados Unidos, por meio da dissertação de mestrado que tinha como tema o cinema para cegos e cegas, apresentado na Universidade de São Francisco, Califórnia, pelo norte-americano Gregory Frazier (Motta; Romeu Filho, 2010, p. 24).

No entanto, foi na década de 80 que a AD ganhou notoriedade por meio de Margaret Rockwell e Cody Pfanstiehl. Margaret, considerada a mãe da audiodescrição no mundo, perdeu totalmente a visão aos 30 anos e passou a lutar pela inclusão de pessoas com deficiência visual, criando em 1974 o *Metropolitan Washington Ear*, que foi um serviço de leitura para cegos transmitido via rádio. Cody, era voluntário do projeto e se tornou, posteriormente, seu marido, e juntos foram responsáveis pelo programa de audiodescrição no Arena Stage Theater, em Washington DC., sendo responsáveis pelas AD's das peças teatrais. Major Barbara foi o primeiro espetáculo teatral encenado com o recurso de audiodescrição no ano de 1981 (Motta; Romeu Filho, 2010). O casal Margaret e Cody foram responsáveis também pelas primeiras fitas cassetes de audiodescrição usadas em museus, parques e monumentos dos EUA e foram eles que contribuíram para a inserção da AD na televisão, audiodescrevendo a série de TV *American Playhouse*. A audiodescrição era transmitida simultaneamente via rádio, enquanto o programa era exibido pela TV. Somente quatro anos depois, é que as AD's pré-gravadas começaram a ser testadas.

Entretanto vale salientar que o Japão foi o primeiro país a transmitir pela TV um programa com audiodescrição pré-gravada, em canal aberto, e ouvido por todos(as) os(as) espectadores(as).

Os avanços em audiodescrição nos EUA começaram a tomar visibilidade chegando à Europa no final da década de 80. O Festival de Cannes exibiu seu primeiro filme acessível em 1989.

Mesmo a audiodescrição marcando seu início na década de 70 de forma mais acadêmica, ela logo obteve um caráter mais prático e utilitário, com a sua propagação pelos EUA e Europa. No entanto, na década de 90, retornando às suas origens, a audiodescrição volta à academia quase 20 anos após seu surgimento com relatos de pesquisas sobre o tema. Para Franco e Silva (2010, p. 27):

Os primeiros estudos foram conduzidos nos EUA e Inglaterra, nações com maior tradição em AD, e surgiram no contexto da implantação do recurso na TV. Nos EUA, muitas dessas pesquisas contaram com o apoio da

American Foundation for the Blind (AFB). Na Inglaterra, a maioria dos estudos contou com o apoio do Royal National Institute of Blind People (RNIB) e aconteceu como parte integrante do projeto Audio Described Television (AUDETEL), um consórcio multinacional formado para investigar os diversos aspectos (técnicos, logísticos, artísticos, etc.) envolvidos na transmissão de programas audiodescritos pela TV na Europa.

Os primeiros estudos buscaram traçar um perfil da população com deficiência visual e quais eram seus hábitos televisivos, para assim estabelecer se a audiodescrição seria um recurso utilizado pelo público-alvo e se contribuiria para a acessibilidade do mesmo. O que foi de grande importância, já que além de traçar as necessidades e preferências da população cega e com baixa visão, trouxe à tona a relevância da AD para seus usuários.

Por esse breve panorama histórico mundial a respeito da audiodescrição, podemos perceber que sua história é extremamente recente (cerca de 50 anos). Já no Brasil, há somente 19 anos atrás, em 2003, é que o país dava seus primeiros passos na utilização em público da audiodescrição como recurso de acessibilidade. Foi no festival temático *Assim Vivemos: Festival de Filmes sobre Deficiência* que acontecia a cada 2 anos. O primeiro filme audiodescrito foi *Irmãos de Fé* (2004), seguido de *Ensaio sobre a Cegueira* (2008). A primeira peça de teatro com audiodescrição foi *Andaime*, exibida em São Paulo, em 2007; em Salvador, no ano de 2008, estreou o primeiro espetáculo de dança com AD, chamado *Os Três Audíveis*; e em Manaus ocorreu a primeira ópera com audiodescrição, chamada *Sansão e Dalila*, atração do *XIII Festival Amazonas de Ópera* (Motta; Romeu Filho, 2010).

Entretanto, para entendermos a trajetória da audiodescrição em território brasileiro, voltamos ao ano 2000, ano em que foi sancionada em dezembro a lei nº 10.098, que ficou conhecida como a Lei da Acessibilidade. Ela estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Em seu artigo 2º, a lei estabelece a definição para *barreiras* como sendo:

"Qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas (...). Dentre os tipos de barreiras estabelecidas pela lei está a barreira comunicacional, classificada como "qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa" (Brasil, 2000a).

No entanto, e aqui começamos a perceber a vagareza do Brasil em relação à implantação de políticas públicas de acessibilidade, somente quatro anos mais tarde é que foi publicado o decreto 5.296, de dezembro de 2004, que:

Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida" (Brasil, 2004).

Dentro do decreto destaca-se o artigo 52, que determinou que os aparelhos de televisão fossem adaptados para poderem ser usados por pessoas com deficiência, e o artigo 53 que atribuiu à Anatel a competência de regulamentação da acessibilidade na programação veiculada pelas emissoras, que são: *closed caption*, audiodescrição e libras. E foi desse modo que a audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira.

No entanto, o que será retratado a seguir, revela decretos e brechas na legislação que buscam postergar a obrigatoriedade do uso desse recurso de acessibilidade pela mídia nacional, principalmente pelas emissoras de televisão. Em dezembro de 2005, o decreto 5.296 foi substituído pelo decreto 5.645 e uma nova redação foi publicada para o artigo 53, atribuindo ao Ministério das Comunicações a responsabilidade pela regulamentação das diretrizes de acessibilidade na programação das emissoras de televisão, e não mais da Anatel como regulamentava o decreto 5.296. O prazo para essa regulamentação era de 120 dias. Assim, no que dizia respeito à audiodescrição, entendida como narração e descrição em voz de cenas e imagens, o artigo 53 passou a vigorar com a seguinte redação (Romeu Filho, 2010, p. 51):

Art. 53. Os procedimentos a serem observados para implementação do plano de medidas técnicas, previstos no art. 19 da Lei no 10.098, de 2000, serão regulamentados, em norma complementar, pelo Ministério das Comunicações.

§ 1º O processo de regulamentação de que trata o caput deverá atender ao disposto no art. 31 da Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

§ 3o A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República assistirá o Ministério das Comunicações no procedimento de que trata o § 1o (Brasil, 2005).

Em abril de 2006, prazo em que vencia os 120 dias que determinava o decreto 5.645, foi assinado um novo decreto (5.762) que prorrogou por mais 60 dias o prazo para a determinação imposta no Decreto 5.645. Assim, após dois meses, em junho de 2006, o Ministério das Comunicações publicou a Portaria 310, legitimando a Norma Complementar nº 1. Nela, havia a determinação de que as emissoras de televisão tivessem dois anos para implantar as adequações e os requisitos técnicos necessários para tornar acessível a programação das TV's abertas. De acordo com o documento, somente em 27 de junho de 2008, as emissoras estariam obrigadas a oferecer duas horas diárias de programação com audiodescrição, aumentando gradativamente, para que após 10 anos, toda a programação estivesse acessível (Romeu Filho, 2010, p. 52).

Contudo, em 27 de junho de 2008, dia em que vencia o prazo de 2 anos para as adequações de acessibilidade, o Ministério das Comunicações publicou a Portaria 403, suspendendo o recurso de audiodescrição por 30 dias, mas manteve a obrigação para os demais recursos de acessibilidade previstos na Norma Complementar nº 1. Diante do descaso e das sucessivas prorrogações, em 2009, algumas instituições se manifestaram contra o governo e a favor do recurso de audiodescrição, como é o caso do CONADE - Conselho Nacional de Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB). Deste modo, em março de 2010, o Ministério das Comunicações publicou uma nova Portaria, a 118, com as seguintes alterações:

- O recurso de audiodescrição é exigido apenas na programação do sistema de televisão digital;
- O cronograma que exigia a implementação em duas horas diárias, chegando a 100% da programação em 10 anos, passou para duas horas semanais a partir de julho de 2011, chegando a 20 horas por semana após 10 anos.

- Não determinou a exigência das emissoras em divulgar a programação acessível, assim como a emissão de relatórios para acompanhamento do cumprimento das obrigações.

Diante de todo esse histórico de retrocesso marcado nesses dez primeiros anos de implementação da audiodescrição em território nacional, é perceptível o prejuízo para o direito dos(as) brasileiros(as) com deficiência que utilizam esse recurso, assim como é perceptível a discriminação criada entre a audiodescrição e os demais recursos de acessibilidade previstos no Decreto 5.296. Nesta primeira década, o Brasil deu passos significativos na acessibilidade, mas ainda está longe de se equiparar a outros países no qual esse recurso é amplamente difundido.

Todavia, podemos perceber que a AD enquanto recurso de acessibilidade ganha seu espaço de obrigatoriedade principalmente dentro da televisão, mas pouco se houve falar na utilização da AD como recurso de acessibilidade pedagógica. Não há nada que institua a obrigatoriedade da AD no ambiente escolar e na formação de profissionais da educação.

No Brasil, a PL 5156/2013 está em tramitação para regulamentar o exercício da profissão de audiodescritor, porém a última atualização é de 26 de junho de 2019. O reconhecimento da AD enquanto profissão, trará a ampliação da discussão a respeito da obrigatoriedade do uso do recurso de acessibilidade em outras frentes que não somente audiovisuais, como o ambiente escolar.

2.5 Audiodescrição Didática e a Prática Pedagógica

De acordo com dados já trazidos nesta pesquisa, cerca de 18% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual (IBGE, 2012). Diante disso, é correto afirmar que parte dessa população frequenta a escola e, posto isso, necessita da garantia do acesso ao conhecimento e à aprendizagem, garantido por lei, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, quando diz que a educação é um "direito de todos (e todas) e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Em complemento ao artigo 205, estão o artigo 206, que apresenta nove princípios no qual se baseia o ensino, destacando aqui o primeiro que garante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988); e o artigo 208 que evidencia o dever do Estado com a Educação na garantia de um "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988)

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 27, em relação ao acesso à educação, garante que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 (Brasil, 2015).

E por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que traz no artigo 58 uma definição para Educação Especial como sendo uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Diante disso, é fato que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a garantia do acesso a uma educação inclusiva, dentro da sala de aula regular, com igualdade de oportunidades e acesso a "recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015, art. 28, inciso II).

Assim, é dentro desse contexto que este capítulo se constrói: na perspectiva de apresentar a Audiodescrição Didática (ADD) como um recurso de tecnologia assistiva de alta contribuição para as práticas desenvolvidas em sala de aula e, dessa forma, possibilitar a diminuição das barreiras existentes na educação para pessoas com deficiência visual. Nele, pretende-se trazer estudos que apresentem o conceito de audiodescrição didática, destacando-se os trabalhos pioneiros de Elton Luiz Vergara Nunes (2016).

Previamente ao início das definições acerca da ADD, vale ressaltar que mesmo possuindo definições semelhantes (tradução da imagem em palavras), a audiodescrição como recurso de acessibilidade é subdividida em audiodescrição

padrão (ADP) e audiodescrição didática (ADD), e o público-alvo a quem elas se destinam demarcam a suas especificidades. Para Vergara-Nunes (2016, p. 271):

Deve-se ter em conta que o objetivo da *audiodescrição didática* é dar ao aluno cego condições de aprender conteúdo escolares veiculados por imagens junto com seus colegas em sala de aula em contextos inclusivos, enquanto a audiodescrição padrão tem por objetivo oferecer ao usuário acessibilidade a todo tipo de produto visual.

Dessa forma, mesmo estabelecendo uma comparação entre ambas, aqui será apresentada a ADD e suas características e, para isso, este capítulo se pautará em oito aspectos relevantes para a Audiodescrição Didática que se intitulam: *as pessoas são diferentes; todos têm direito à mesma informação; conhecimentos dos usuários; carga cognitiva; a linguagem neutra não existe; emoções; subjetividade; e inclusão.*

Dentro do aspecto de que *as pessoas são diferentes*, o autor traz à reflexão o fato de que cada indivíduo é único e por isso acessa o mundo de diferentes maneiras. Se há a naturalização da diferença entre pessoas sem deficiência, assim há de se encarar como natural a diferença entre pessoas cegas ou com baixa visão. Cada ser é único, e carrega consigo suas experiências e vivências e com isso sua "própria apreensão da realidade" (Vergara-Nunes, 2016, p. 157) captada por todos os sentidos.

Por isso, sendo a ADD um recurso que promove a captação dessa realidade para pessoas com deficiência visual e encarando que não existe um padrão de pessoas cegas e com baixa visão, também não existe uma única forma de receber a audiodescrição, até em relação a pessoas videntes. Um exemplo disso é o relato de uma das professoras participante da oficina que revelou ter conseguido compreender um exercício de matemática trazido por outro professor, mais pelo roteiro de AD elaborado, do que somente pela imagem contida no exercício. Outro ponto a relatar é de um aluno cego de 7 anos, da instituição especializada no qual a pesquisadora trabalhava em 2020 que, ao ouvir pela primeira vez a AD contida em um livro falado, achou "estranho" o recurso, justamente por ter sido a primeira vez no qual obteve contato com a AD.

Sendo assim, percebe-se que cada receptor(a) é único(a). Aquilo que é simpático e amigável a um(a) talvez não o seja a outro(a); aquilo que pode comover

a uma pessoa pode passar totalmente despercebido por outra (Vergara-Nunes, 2016).

Desta maneira, é necessário que o(a) professor(a), que assume o papel de audiodescritor, e por isso chamado de professor-audiodescritor,

Conheça o público a quem se destina a audiodescrição com objetivos didáticos, para que possam ser consideradas as especificidades desse público, oferecendo-lhes materiais adequados à sua realidade tanto social como relacionados às suas potencialidades. A experiência de vida dos alunos cegos deve ser considerada pelos professores para melhorar sua forma de trabalho com esses estudantes. A audiodescrição não pode ser pensada na perspectiva da visão; deve-se considerar a perspectiva do público receptor (Vergara-Nunes, 2016, p. 191).

Nessa perspectiva de diversidade, há de se estabelecer também a igualdade de direitos ao acesso à cultura, lazer, educação e também à informação. Dentro disso, Vergara-Nunes (2016) traz para a ADD a relevância de se encarar que *todos têm direito à mesma informação*. Assim sendo, um(a) estudante cego(a) ou baixa visão dentro da sala de aula precisa ter acesso à mesma informação que um(a) aluno(a) sem deficiência. Se a imagem possui caráter informativo dentro da escola, garantindo o aprendizado, essa mesma imagem necessita ser traduzida ao(à) aluno(a) com deficiência de modo que ele(a) alcance todos os conceitos necessários para o seu aprendizado tal qual uma pessoa que enxerga.

Se o aluno com deficiência visual receber menos informação, estará em desvantagem com relação ao aluno sem deficiência visual, pois a subtração de conteúdo ou a restrição à participação comprometem o pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes (Vergara-Nunes, 2016, p. 164).

Dado que uma pessoa com deficiência visual se desenvolve com a mesma potência que uma pessoa vidente, muitas vezes o que a impede de alcançar seu pleno aprendizado são as limitações e barreiras causadas pelo universo social, cultural e educacional (Nuernberg, 2008). Assim, o(a) professor(a) tem o papel de garantir essa tradução, de forma que todo o conteúdo necessário para a aprendizagem passada pela imagem, seja transmitido por meio da ADD. No entanto, vale salientar que traduzir uma imagem não significa explicá-la trazendo informações e/ou conceitos que não estão presentes na imagem, cabe ao(à) aluno(a) a sua própria interpretação (Vergara-Nunes, 2016).

Dentro desse contexto, evidencia-se o terceiro aspecto relevante nomeado por Vergara Nunes, que diz respeito ao *conhecimento dos usuários*. Os(as) estudantes cegos(as) e baixa visão possuem suas experiências prévias de vida, suas vivências, foram inseridos em meios sociais diversos, etc. Essa influência auxilia no entendimento da audiodescrição. Dessa forma, o(a) educador(a) ao utilizar a ADD, deve levar em conta todas essas particularidades de seus(suas) alunos(a) e inseri-los(as) dentro desse contexto, já que eles(as) "têm sua própria palavra" (Vergara-Nunes, 2016, p. 170) e podem participar ativamente nessa construção. Os(as) alunos(as) com deficiência visual "tem papel ativo na leitura dos conteúdos visuais. Por isso, precisam ser ouvidos pelos professores. Os alunos não são espectadores, são colaboradores" (Vergara-Nunes, 2016, p. 198).

Mesmo considerando a importância de proporcionar uma tradução que garanta o acesso à informação transmitida pela imagem, deve-se ater à *carga cognitiva* empregada. Desenvolvida por John Sweller (2003 *apud* Santos; Tarouco, 2008), psicólogo australiano, a Teoria da Carga Cognitiva, estuda princípios que promovem um ambiente de aprendizagem eficiente alinhado à capacidade de processamento da informação pela cognição humana a cada momento.

Nesse sentido, dentro da ADD, o(a) professor(a)-audiodescritor(a) deve ter em mente que sua tradução necessita garantir o acesso à informação, mas sem sobrecarregar a carga cognitiva de compreensão do(a) aluno(a). Ele(a) "deve lançar mão de muitas palavras e estratégias para poder descrever algo que, por tato ou visualmente, seria facilmente apreendido" (Vergara-Nunes, 2016, p. 192).

O tempo de captação da informação por áudio por uma pessoa com deficiência visual, é mais longo se comparado à uma pessoa que enxerga, que extrai a informação visualmente (Vergara-Nunes, 2016), isso gera um certo cansaço do(a) usuário(a) da audiodescrição, dessa forma:

entra em discussão a carga cognitiva envolvida na recepção de uma imagem de forma sintética (carga cognitiva baixa) e de forma analítica (carga cognitiva alta). Um dos objetivos na adoção dos recursos de visualização do conhecimento para a apresentação de conteúdos é diminuir a carga cognitiva necessária para a apreensão desses conteúdos, apresentando imagens que sejam agradáveis ao olhar. A audiodescrição didática adota esse princípio e propõe-se a oferecer ao aluno cego o mesmo conteúdo com a menor carga cognitiva, na intenção de que seja agradável ao ouvido (Vergara-Nunes, 2016, p. 187).

Em vista disso, pode-se dizer que a *linguagem neutra não existe* dentro da ADD, já que a tradução da imagem passa pelo filtro do(a) audiodescritor(a), nesse caso o(a) próprio professor(a) dentro da sala de aula, que está imbuído de suas próprias vivências, conhecimento, interpretações e visões de mundo.

A audiodescrição é uma tradução, e como tradução intersemiótica, é impossível que esteja isenta de interpretações e subjetividades; traduções não são objetivas. A subjetividade do audiodescritor, o tradutor primeiro, sempre influencia na audiodescrição realizada, na elaboração de seu roteiro, na impostação de sua voz (Vergara-Nunes, 2016, p. 168).

Assim, se uma imagem traz indicativos visuais para chamar a atenção da pessoa que enxerga, o mesmo recurso pode ser usado em uma ADD. Desse modo, "o audiodescritor não pode audiodescrever apenas o que vê, mas também o que observa, o que percebe, o que escolhe" (Vergara-Nunes, 2016, p. 200). A *subjetividade* e o uso das *emoções* são recursos muito utilizados dentro da audiodescrição didática. Se uma imagem reflete emoções, que geram uma interpretação perceptível a uma pessoa que enxerga, elas podem ser traduzidas e utilizadas de forma objetiva e direta pela ADD. Assim, pode-se dizer que "a audiodescrição didática é também afetiva" (Vergara-Nunes, 2016, p. 168).

No entanto, cabe aqui ressaltar a importância do(a) educador(a) de ter em mente que sua responsabilidade é garantir o acesso à informação para seu(sua) aluno(a) com deficiência visual, de modo que este(a) tenha plena capacidade de acessar o conhecimento da mesma maneira que os(as) alunos(as) que enxergam. O(a) professor(a)-audiodescritor(a) tem o papel de promover a *inclusão* em sala de aula e a utilização da audiodescrição didática é uma das formas que facilita esse processo.

Assim, diante dos oito aspectos aqui elencados, pode-se encarar a ADD como um recurso didático inclusivo para uso em sala de aula, construindo uma tecnologia assistiva. A didática "configura-se como uma intervenção contextualizada, crítica e criativa com os sujeitos que a produzem - professores e alunos em um determinado tempo e lugar" (Gomes, 2015, p. 04). Ela atua como uma ferramenta de mediação nos processos de ensino e aprendizagem, sendo potente tanto para o(a) professor(a) que ensina, quanto para o(a) aluno(a) que aprende.

Já o recurso didático, configura-se como "todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a

seus alunos" (Souza, 2007, p. 111). Assim, a ADD como recurso didático, pressupõe métodos e técnicas específicas como suporte para o desenvolvimento das aulas e como consequência, uma ferramenta que promove a motivação e interesse dos(as) estudantes diante do aprendizado. Não é somente um recurso de acessibilidade, ela promove a inclusão quando proporciona o acesso dos(as) alunos(as) aos conteúdos e gera o sentimento de pertencimento em sala de aula. O(a) educador(a) assume um papel relevante quando "reafirma a questão da construção de autonomia pelo aluno" (Gomes, 2015, p. 04).

No sentido de estabelecer um paralelo entre os dois tipos de audiodescrição (ADD e ADP), optou-se por transpor aqui uma tabela criada por Vergara-Nunes que pontua as principais diferenças entre essas duas modalidades de AD, para entender que, embora tenham definições equivalentes, o público a que se destinam determinam suas especificidades.

Quadro 2 - Comparação entre ADP e ADD

Audiodescrição Padrão (ADP)	Audiodescrição Didática (ADD)
Descreve o que está na imagem	Apresenta informações extra
Prima pela objetividade	Considera a subjetividade
Invisibilidade do tradutor	Visibilidade do tradutor
Ausência de interpretação	Toda audiodescrição é interpretação
Linguagem neutra	A linguagem neutra não existe
Sem emoções	Emoções

Foco na ação e/ou na descrição	Foco no objetivo, uso da imagem
Foco na obra visual	Foco no receptor
Tecnologia de acessibilidade visual	Ferramenta de ensino com imagens
Apresenta a imagem ao receptor	Auxilia na aprendizagem do aluno
Considera o receptor como grupo	Considera o receptor como indivíduo
O audiodescritor não interfere	Há interferência do audiodescritor
Ocupa-se da acessibilidade	Ocupa-se da inclusão

Fonte: Vergara-Nunes (2016)

Descrição do quadro: quadro com duas colunas e 13 linhas que faz um comparativo entre as características da Audiodescrição Padrão (ADP), coluna da esquerda, e da Audiodescrição Didática (ADD), coluna da direita. Na primeira linha, na coluna da ADP, há escrito: descreve o que está na imagem; já na coluna da ADD, há escrito: apresenta informações extras. Na segunda linha, na coluna da ADP, há escrito: prima pela objetividade; já na coluna da ADD, há escrito: considera a subjetividade. Na terceira linha, na coluna da ADP, há escrito: invisibilidade do tradutor; já na coluna da ADD, há escrito: visibilidade do tradutor. Na quarta linha, na coluna da ADP, há escrito: ausência de interpretação; já na coluna da ADD, há escrito: toda audiodescrição é interpretação. Na quinta linha, na coluna da ADP, há escrito: linguagem neutra; já na coluna da ADD, há escrito: a linguagem neutra não existe. Na sexta linha, na coluna da ADP, há escrito: sem emoções; já na coluna da ADD, há escrito: emoções. Na sétima linha, na coluna da ADP, há escrito: foco na ação e/ou na descrição; já na coluna da ADD, há escrito: foco no objetivo, uso da imagem. Na oitava linha, na coluna da ADP, há escrito: foco na obra visual; já na

coluna da ADD, há escrito: foco no receptor. Na nona linha, na coluna da ADP, há escrito: tecnologia de acessibilidade visual; já na coluna da ADD, há escrito: ferramenta de ensino com imagens. Na décima linha, na coluna da ADP, há escrito: apresenta a imagem ao receptor; já na coluna da ADD, há escrito: auxilia na aprendizagem do aluno. Na décima primeira linha, na coluna da ADP, há escrito: considera o receptor como grupo; já na coluna da ADD, há escrito: considera o receptor como indivíduo. Na décima segunda linha, na coluna da ADP, há escrito: o audiodescritor não interfere; já na coluna da ADD, há escrito: há interferência do audiodescritor. E por último, na décima terceira linha, na coluna da ADP, há escrito: ocupa-se da acessibilidade; já na coluna da ADD, há escrito: ocupa-se da inclusão. Fim da descrição.

Foi diante dessa comparação e de todos os aspectos que se caracterizam uma ADD, que a oficina produto dessa pesquisa se construiu. A teoria foi discutida em conjunto com os(às) participantes, juntamente com práticas de acordo com a realidade escolar dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto, o que possibilitou proporcionar um caminho para que conseguissem criar seus próprios roteiros de ADD e utilizá-los ao longo de suas jornadas de trabalho. Todo o material será trazido no manual do produto, fruto desta pesquisa.

É importante salientar que a audiodescrição padrão prevê um(a) profissional cego(a) com experiência em consultoria, capaz de validar o roteiro de AD realizado pelo(a) audiodescritor(a), mas dentro de um contexto escolar essa realidade foge à dinâmica da prática docente, que está em constante movimento, afetando e sendo afetada em tempo real.

Dessa forma, o(a) professor(a) assume o papel de roteirista e seus(suas) alunos(as) cegos(as) e baixa visão assumem o papel de consultores, auxiliando e guiando esse profissional para uma melhor utilização desse recurso de tradução, possibilitando assim uma inclusão mais eficiente. Os(as) audiodescritores(as) são os(as) professores(as) e os(as) consultores(as) são os(as) estudantes que assumem uma relação colaborativa.

Por fim, diante do exposto, é sabido que a audiodescrição didática cria possibilidades e oferece o acesso a conteúdos visuais às pessoas com deficiência visual, mas sozinha não garante a inclusão por esses indivíduos. Existem inúmeras ferramentas utilizadas para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual que, se usadas conjuntamente, aumentam o potencial de aprendizado desses(as)

alunos(as), é o caso das maquetes, materiais adaptados em relevo, materiais com fonte ampliada e de alto contraste, etc. Cabe também ao(à) professor(a) em seu planejamento, garantir que a inclusão aconteça, isso contribui com a política de inclusão quando considera seu(sua) estudante com deficiência parte integrante e participativa da sala de aula.

3 METODOLOGIA

3.1 Detalhamento da Pesquisa

Enquanto desenvolvimento metodológico, esta pesquisa se conduziu por uma abordagem qualitativa, do tipo *investigação-ação* – termo utilizado para qualquer processo que “siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Tendo isso em vista, a pesquisa-ação foi a metodologia de pesquisa que melhor se aplica aos objetivos do trabalho, pensando a criação de um espaço formativo (oficina) que desenvolvesse ações orientativas acerca da utilização adequada da audiodescrição pelos(as) educadores(as) em sala de aula como instrumento de inclusão escolar social.

A pesquisa se desenvolveu em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico. A oficina aconteceu no espaço formativo da DERP e foi subdividida em 3 encontros de 6 horas, contemplando 16 docentes vinculados à SEESP.

Como instrumentos de coleta foram aplicados diário de campo, questionário (na ferramenta *google formulário*) e gravações de áudio e de vídeo durante os encontros. A participação na pesquisa ocorreu mediante a leitura, explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa se desenvolveu em salas específicas da DERP, na oferta da oficina, e na escola da professora selecionada para acompanhamento direto da pesquisadora.

É preciso ressaltar que a pesquisa sofreu alterações no seu desenvolvimento metodológico ao longo do percurso. Por se tratar de pesquisa-ação, com forte envolvimento dos diversos atores nela implicados, as gestoras da secretaria de educação estadual do município selecionado, em diálogo com a pesquisadora,

apresentaram várias demandas que não estavam previstas. Uma delas está relacionada ao público-alvo da oficina. A princípio, previa-se a seleção de até 25 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Todavia, a DERP sinalizou a necessidade de incluir docentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Outra demanda da DERP compete ao número de horas e distribuição dos encontros. Inicialmente, propunha-se 3 encontros de duas horas cada; contudo, a formação em serviço da DERP prevê a participação dos(as) docentes em encontros formativos de 6 horas de duração, o que aumentou a carga horária total da oficina de 6 horas para 18 horas.

O aumento da carga horária implicou também em uma ligeira modificação da ementa da oficina, a qual passou a compreender tópicos da história política da educação especial na perspectiva inclusiva.

Os três encontros formativos eram presenciais, aconteceram em intervalos de 4 semanas e se organizaram da seguinte forma:

1º encontro: levantamento das práticas educativas realizadas pelos(as) docentes em sala de aula com seus(suas) alunos(as) cegos(as) e/ou baixa visão, introdução à audiodescrição e proposta de práticas pedagógicas a serem aplicadas em sala;

2º encontro: discussão das práticas pedagógicas anteriormente propostas, aprofundamento dos conceitos e técnicas da AD e proposta de novas práticas pedagógicas;

3º encontro: discussão sobre a aplicação das práticas propostas com os(as) participantes (o que funcionou ou não, o que mudou para os(as) professores(as) etc.).

Por fim, a pesquisadora realizou uma visita de observação participante à sala de aula de uma das professoras participantes da pesquisa, com o intuito de acompanhá-la em seu cotidiano escolar, coletando dados que permitiriam inferir quanto aos resultados das discussões realizadas nas oficinas.

A parceria firmada com o Governo do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DE), garantiu que as oficinas formativas entrassem na grade de formação continuada e em serviço dos(as) professores estaduais. Assim, a estrutura dos três encontros e a abrangência dos(as) participantes da pesquisa precisaram ser repensadas, para conseguir atender a realidade da educação estadual da região de Ribeirão Preto. Todas as mudanças

estão detalhadas no subtítulo Desenvolvimento.

A análise dos dados se desenvolveu a partir de categorias orientadas pelo objetivo da pesquisa e pela análise dos resultados obtidos nas oficinas. Desse modo, as categorias criadas são: a) a ação formativa no desenvolvimento de conhecimentos e na transformação da prática cotidiana; b) concepção dos docentes a respeito da função didática das imagens e sua descrição; e c) percepção dos(as) estudantes cegos(as) e com baixa visão sobre o desenvolvimento de uma aula com o recurso de audiodescrição. As categorias se assentaram sobre as práticas, suas transformações e as vivências das próprias pessoas e como elas entendem, praticam e se relacionam com o tema apresentado.

Em suma, constitui-se produto dessa pesquisa uma oficina com três encontros formativos, cujo desenvolvimento será relatado com base no conjunto de dados coletados e suas análises, assim contribuindo para futuras pesquisas relacionadas à audiodescrição em sala de aula. Ainda, como possibilidade de complemento da pesquisa, poderá ser produzido, posteriormente à defesa da dissertação, um material orientativo para os(as) professores em sala de aula a respeito do uso da audiodescrição didática como recurso de inclusão e distribuído para a rede estadual de ensino.

3.2 A Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico (DERP)

Ribeirão Preto é um município do interior do Estado de São Paulo, localizado na região Sudeste do país, com 650,916 km² de área territorial e com 698.259 habitantes, segundo dados trazidos pelo IBGE (2022).

No que diz respeito à educação pública municipal, a cidade possui 132 escolas distribuídas em 34 Centros de Educação Infantil (CEIs), 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), 1 Escola de Educação Especial, 20 escolas particulares e parceiras conveniadas dentro da Educação Infantil, e 5 escolas especializadas, filantrópicas, privadas e sem fins lucrativos, conveniadas na Educação Especial (Portal Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto).

No que concerne a educação pública estadual, Ribeirão Preto possui 102 escolas distribuídas em Educação Fundamental (EF) anos iniciais e finais, Ensino

Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Profissional (Portal Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto).

Como esta pesquisa traz como público alvo os(as) professores(as) da rede estadual de ensino, faz-se necessário a contextualização de uma Diretoria de Ensino e da Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, cerca de 3,5 milhões de alunos(as) e 234 mil servidores(as). Dentre os professores, a rede estadual conta com 190 mil⁴ professores, 5 mil diretores(as) de escolas distribuídas em 91 Diretorias de Ensino (DE), agrupadas em 15 pólos regionais (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)

Desse modo, as DEs são divisões administrativas que têm, em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria Estadual, as seguintes atribuições classificadas em 14 itens de acordo com o artigo 70, e aqui destacados os principais:

I – gerir:

a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;

II – monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III – supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:

a) o cumprimento de programas e políticas;

b) o desenvolvimento do ensino;

c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;

IV – subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;

V – assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;

VI – supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;

X – orientar:

a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;

b) os levantamentos censitários;

c) os demais levantamentos de informações e pesquisas;

XII – implementar, em articulação com a Escola de Formação e aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;

XIV – articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação

⁴ Não é possível afirmar o número de docentes que atuam diretamente no AEE. A pesquisadora entrou em contato com a DERP, solicitando a informação, porém a mesma ainda não foi disponibilizada.

às escolas (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Estrutura da organização).

Na região de Ribeirão Preto, se encontra a DERP (Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto), responsável pelo atendimento de 102 escolas estaduais distribuídas em 14 municípios que são: Altinópolis, Batatais, Brodowski, Cajuru, Cravinhos, Cássia dos Coqueiros, Luís Antônio, Ribeirão Preto, Serra Azul, Serrana, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo, Santo Antônio da Alegria e São Simão.

Dentre os setores da DERP, se encontra o Núcleo Pedagógico no qual apoiado no Artigo 73 do Decreto 57.141/2011 (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Núcleo Pedagógico), atua preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as equipes de Supervisão de Ensino e tem as seguintes atribuições:

- I – Implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;*
- II – avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;*
- III – acompanhar e orientar os professores em sala de aula, para garantir a implementação do currículo;*
- IV – implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;*
- V – identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria.*

Em relação aos setores, o Núcleo Pedagógico da DERP está subdividido em: Matemática (Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio), Língua Portuguesa (Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio), Geografia, Tecnologia, Arte, Projetos, Ciências, Química, Língua Inglesa, História, Sociologia/Filosofia, Biologia, Educação Física, Anos Iniciais, Conviva⁵ e Educação Especial (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Núcleo Pedagógico).

Assim sendo, o Núcleo Pedagógico da DERP, no que se refere a Educação Especial, é regido pela resolução SE 68, de 12/12/2017, que dispõe sobre o

⁵ Criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Conviva é o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar e visa "identificar vulnerabilidades em cada unidade escolar para a implementação do Método de Melhoria e Convivência (MMC)", com a proposta de que "toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem" (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Conviva SP).

atendimento educacional aos(às) alunos (as), público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino e considera direito do(a) aluno(a) à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana, e necessidade em "garantir atendimento educacional especializado/inclusivo que, respeitando as características individuais do público-alvo da Educação Especial, garanta o pleno desenvolvimento do educando" (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2017).

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Para Chisté (2016, p. 792), produtos educacionais oriundos de dissertação de mestrado profissional devem estar voltados para a prática, ou seja, "[...] precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino. Nessa perspectiva, não somente a aplicação do produto, mas também o seu desenvolvimento requerem que este se pautem nas observações e construções que o pesquisador realiza no cotidiano em que se encontra seu objeto de trabalho, mas sobretudo numa relação estabelecida com os participantes da pesquisa, o que significa que o produto "necessita abarcar a teoria e também a prática, envolvendo projetos coletivos, e não somente individuais" (CHISTÉ, 2016, p.792)

No caso do programa de pós-graduação em que se desenvolve esta pesquisa, "são considerados PEs [Produtos ou Processos Educacionais] aqueles materiais ou métodos que contribuam para o ensino de pessoas com deficiência visual ou que se constituam como ferramentas para aprimorar o trabalho de profissionais da área". (GOMES *et al*, 2021, p. 5). Com isso, destacamos que o produto educacional aqui proposto constitui em uma ação de formação profissional, caracterizada por oficina desenvolvida com professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico. O desenvolvimento do produto será apresentado ao longo desta pesquisa.

4.1 Desenvolvimento

Neste tópico, apresentamos o processo de construção das oficinas junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico, no qual se faz notar a importância do diálogo permanente para que a pesquisa alcance e atenda a comunidade em que se realiza (CHISTÉ, 2016). Na pesquisa-ação, há a participação ativa dos(as) envolvidos(as) em todas as etapas da pesquisa, desde a identificação do problema, sua análise e a busca de soluções adequadas, de modo que será possível perceber reestruturações no perfil dos(as) participantes e da própria oficina, em função das trocas com a DERP

Nesse sentido, para melhor organização do tópico, este será subdividido em outros quatro, nos quais relataremos mais especificamente: a importância do diálogo com as gestoras; o perfil dos(as) participantes; a oferta dos encontros no que se refere a carga horária e datas de realização e a condução teórico-prática das oficinas

4.1.1 Pensando Conjuntamente as Oficinas

A oficina formativa constituiu a base das ações desenvolvidas nesta pesquisa e, para que ela ocorresse de forma adequada, foram realizadas quatro reuniões com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico, no intuito de traçar o melhor caminho para a sua realização.

Como relatei anteriormente, a ideia desta pesquisa surge a partir de uma relação construída em diferentes momentos com a DERP. Assim, logo ao apresentá-la, a mesma se mostrou solícita e interessada em garantir com que os(as) professores(as) da rede estadual de ensino, sob administração da DERP, tivessem uma formação em audiodescrição como recurso didático, até então inédita.

Para que a formação tivesse adesão, a DERP trouxe a possibilidade de que a oficina entrasse no cronograma de formação em serviço dos(as) professores(as) estaduais, que ocorre da seguinte forma: o Núcleo Pedagógico da DERP, por meio de acompanhamentos realizados nas escolas e também por dados estaduais, levanta lacunas educacionais que precisam ser sanadas e, a partir disso, as propostas de formações continuadas e em serviço aos(as) professores(as) são pensadas.

Como a formação relacionada ao ensino de alunos(as) com deficiência visual era uma lacuna, a oficina proposta nesta pesquisa veio ao encontro com o que a DERP procurava. Assim, algumas modificações ocorreram em função desse diálogo com a gestão da rede, como a seleção dos(as) participantes, a inserção do tema educação inclusiva na oficina, a abrangência para além do município de Ribeirão Preto na convocação, as datas iniciais, e a carga horária da oficina. Consideramos esse um grande potencial desta pesquisa, já que busca atender diretamente às necessidades do contexto em que se aplica.

4.1.2 Organização das Oficinas - Aspectos Estruturais

A oficina ocorreu na sede da DERP, em Ribeirão Preto, e foi organizada em três encontros, cujas datas foram pensadas conjuntamente com a Diretoria para os meses de setembro, outubro e novembro de 2022. Mesmo com o impedimento da própria DERP em relação a algumas datas, os encontros ainda permaneceram nos meses citados.

Em um segundo momento de reuniões, outras problemáticas foram trazidas, tais como: a duração dos encontros e a abertura de convocação para todos(as) professores(as) da região. Para que esta última fosse possível, os três encontros precisaram ter 6hs de duração cada, um total de 18 horas, o que representa um aumento de 12hrs em relação a ideia original do projeto.

Nesse processo, que ocorre via Diário Oficial, a DERP convoca os(as) gestores(as) das escolas a indicarem um(a) professor(a) de cada unidade para participar da oficina. No entanto, para que os(as) participantes tenham ajuda de custo para alimentação e transporte (quando de cidades da região), é preciso que a duração de cada encontro equivalha à carga horária de trabalho daquela data, pois se trata de formação em serviço. Desse modo, os encontros passaram a ter duração de 6 horas.

No que se refere às 25 vagas propostas inicialmente, apesar delas terem sido oferecidas, a convocação enviada pela DERP solicitou que fosse inscrito somente um(a) docente por escola que tivesse aluno(a) com DV matriculado(a), por isso o número de participantes nos três encontros não atingiu o máximo de vagas proposto inicialmente, já que foram levantadas 19 escolas das 102 administradas pela DERP que possuíam estudantes com deficiência visual.

Assim, após todo o processo de fechamento de datas e estruturação das oficinas, a convocação via DERP às escolas foi realizada via e-mail, após convocação no *Diário Oficial da União*, à direção de cada escola selecionada. Esse processo é adotado pela DERP a todas as convocações e é de responsabilidade da diretoria escolar indicar um(a) representante da escola para a participação nas oficinas formativas. Esse processo foi crucial para o sucesso dos encontros, pois garantiu a presença dos(as) participantes, já que os(as) mesmos(as) foram liberados da sala de aula nos dias da oficina, sem atrapalhar seus trabalhos.

O local em que aconteceram os encontros também foi providenciado pela DERP. Nele, dispusemos de uma sala ampla com mesas e cadeiras organizadas em semicírculo, um projetor com tela própria para a projeção dos *slides*, caixa de som, internet e folhas A4, além de café e bolachas para o período da manhã e da tarde.

O material didático a ser empregado na oficina foi elaborado pela pesquisadora e consistia basicamente em dinâmicas de sensibilização ao tema, algumas com a utilização de vendas para os olhos, e *slides* com o conteúdo ministrado.

4.1.3 Discutindo o Perfil dos Participantes

No início do processo, a DERP realizou um levantamento das escolas estaduais que possuíam alunos(as) cegos(as) e baixa visão, para a convocação de seus(suas) professores(as) e nele foram detectadas 19 escolas que possuíam estudantes com deficiência visual, sendo 4 em municípios da região de Ribeirão Preto e 15 escolas estaduais em Ribeirão Preto. A DERP já possuía esse levantamento e somente o atualizou com os dados trazidos pela pesquisadora baseada nos(as) alunos(as) que frequentavam o ensino estadual e a instituição na qual trabalhava.

Para cada encontro formativo, houve uma convocação enviada por e-mail pela DERP. Para o primeiro encontro realizado em setembro, compareceram 12 professores. Uma nova convocação foi feita para o segundo encontro e estiveram presentes 16 professores participantes. O aumento se deu devido à organização do Núcleo Pedagógico da DERP, que entrou em contato via telefone com todos os(as) diretores(as) das escolas que não enviaram representantes, para entender o motivo da ausência. Perguntei quais eram os motivos e a Coordenadora relatou que algumas escolas disseram não terem visto a convocação e outras disseram que o *e-mail* foi para a caixa de *spam*. Quatro escolas, das 19 levantadas, não enviaram nenhum representante.

Dessa forma, a oficina contou com um total de 16 participantes, já que cada encontro teve um número de participantes diferente, sendo uma professora pertencente à Adevirp - Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto e Região, e 15 professores de escolas estaduais de Ribeirão Preto e região distribuídos nas seguintes disciplinas: Anos Iniciais, Biologia, Educação Física,

Física, Tecnologia, História, Inglês, Português, Matemática, Ciências e Projeto de Vida.

4.1.4 Condução Teórico-Prática das Oficinas

Concluída a etapa de convocação e estruturação do perfil dos(as) participantes, a pesquisa segue para o relato a respeito da condução teórica e prática da oficina, que tiveram como objetivo abordar: no primeiro encontro, a introdução ao tema da audiodescrição e captar o nível de conhecimento dos(as) participantes; e no segundo e terceiro encontro, o objetivo foi introduzir conceitos específicos da audiodescrição didática para a realidade em sala de aula e propor práticas pedagógicas amparadas no recurso de audiodescrição.

Assim, os encontros formativos tiveram a seguinte estruturação:

- *1º Encontro:* apresentação do projeto, da pesquisadora e participantes; assinatura do TCLE e preenchimento do perfil do(a) participante; introdução à educação inclusiva e especial (ministrado pelas coordenadoras do Departamento de Educação Especial da DERP); introdução a conceitos da deficiência visual como distinção entre cegueira e baixa visão, panorama da deficiência visual no Brasil e principais causas; história da audiodescrição, conceito e principais técnicas; momentos de prática dentro da oficina e uma prática proposta para ser realizada em sala de aula e trazida na Oficina 2.
- *2º Encontro:* apresentação breve do projeto e assinatura e preenchimento dos termos para os(as) professores(as) novos(as); breve retomada dos principais conceitos tratados na primeira oficina; relato dos(as) participantes compartilhando as impressões da prática proposta na Oficina 1; introdução à audiodescrição didática; momentos de prática dentro da oficina e uma prática proposta para ser realizada em sala de aula e trazida no 3º Encontro. Todas essas práticas serão apresentadas no manual do produto.
- *3º Encontro:* compartilhamento a respeito da realização da prática proposta na Oficina 2. Continuação dos conceitos de audiodescrição didática e seu uso em sala de aula; prática final e finalização.

Ressaltamos que todos(as) os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O termo foi lido antes do início de cada formação e apresentado à DERP como condição para que as mesmas ocorressem. Não houve participante que se recusou a assinar, mas caso isso ocorresse, o mesmo ou a mesma, não seria impedido de realizar as formações, apenas não teriam suas imagens e áudios captados divulgados e utilizados como dado e informação pertinente para a pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados, organizamos este tópico em três momentos: a apresentação do perfil dos(as) participantes; as contribuições de técnicas da audiodescrição para autopercepção e a transformação da prática cotidiana; e a função didática das imagens e sua descrição nas atividades escolares.

5.1 A Apresentação do Perfil dos(as) Participantes

O perfil dos(as) participantes foi obtido a partir da aplicação de um questionário na plataforma *google forms*, a qual se deu no início da oficina.

Os dados obtidos no questionário apresentam que dos(as) 16 professores(as), 75% são da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto e 25% de cidades da região. Também se nota que a maioria dos(as) participantes é composta por mulheres (68,75%).

O perfil etário indica que a maioria (50%) dos(as) participantes está na faixa de 41 a 50 anos, seguida da faixa compreendida entre 51 e 60 anos (25%) e da faixa entre 30 e 40 anos (18,75%), tendo menor representatividade o grupo com mais de 60 anos de idade (6,25%).

Em relação ao tempo de atuação na área educacional, compreende-se que a maior parte (37,5%) atuava há mais de 20 anos, embora esteja em proporção significativa (31,25%) o grupo que atuava há mais de 10 anos. Ocupando menor porção, estão aqueles que tinham entre 0 a 10 anos (18,75%) e os que tinham mais de 30 anos (6,25%).

Dos níveis e modalidades contempladas⁶, tem-se que a maioria dos(as) participantes (25%) atuava no Ensino Fundamental II. Com a mesma proporção (18,75%), encontram-se os(as) que atuavam no ensino médio e os(as) professores do serviço de atendimento educacional especializado. A minoria (6,25%) atuava no Ensino Fundamental I.

Nota-se que 62,5% dos participantes já haviam realizado algum curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*). Ainda no que se refere à formação inicial e continuada, 50% dos(as) participantes responderam não possuir formação específica em Educação Especial e nenhum(a) possuía formação específica em

⁶ 31,25% não responderam esta questão.

deficiência visual. Contudo, 75% dos(as) docentes atendia, em 2022, alunos(as) com baixa visão e 25% atendia alunos(as) cegos(as). É igualmente relevante observar que 50% disseram ter em 2022 suas primeiras experiências com alunos(as) com deficiência visual em sala de aula.

Assim, diante dos dados apresentados do perfil dos(as) participantes em relação ao tempo de atuação na área, vale salientar a lacuna existente entre a formação continuada dos(as) professores(as), especificamente em relação à deficiência visual, e a presença desses estudantes nas salas de aula regulares. A maioria dos(as) docentes participantes atuam na área há mais de 10 anos e nenhum possuía formação específica na deficiência visual.

Mesmo que 50% declararam ter em 2022 suas primeiras experiências com alunos(as) com DV em sala de aula, pelo tempo de atuação dos(as) mesmos(as), se faz necessário a reflexão da falta de formação do(a) docente do ensino regular voltada para a deficiência, já que são eles(elas) os(as) principais professores(as) desses(as) estudantes. Essa mudança de perspectiva é necessária pois permite "uma visão ampla e abrangente do processo pedagógico com vista a educabilidade dos educandos do público-alvo da Educação Especial na escola regular" (Victor; Piloto, 2016, p. 164).

5.2 A Ação Formativa na Autopercepção e na Transformação da Prática Cotidiana

A proposta da oficina formativa em audiodescrição didática, foi orientar práticas para que os(as) mesmos(as) pudessem realizá-las em sala de aula.

Nos dois primeiros encontros, avaliou-se o grau de conhecimento dos(as) participantes a respeito da audiodescrição. A maioria respondeu que sabia superficialmente o que era. Somente um professor relatou não saber do que se tratava e dois professores relataram que conheceram a audiodescrição durante a pandemia, devido à plataforma de aula *online* do Estado, no qual os(as) professores(as) se descreviam antes de começarem as aulas. Dos 16 participantes, nenhum usou ou pensou em usar a audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva dentro da sala de aula.

Notado o desconhecimento quase total da audiodescrição, prosseguiu-se com técnicas básicas e aplicadas a situações gerais, não específicas à atuação docente.

Inicialmente, os(as) participantes tinham que realizar suas próprias descrições de imagem ou propor ações dentro dessa temática em suas aulas.

Em relação à participação dos(as) estudantes com deficiência visual, dos(as) 6 professores(as) que aplicaram a prática, 66,6% atingiram os(as) estudantes com cegueira ou baixa visão, e 33,3% não mencionaram a presença dos(as) alunos(as) durante a prática.

Assim, a primeira prática partiu do questionamento trazido pela pesquisadora: seu(sua) aluno(a) sabe quem você é, mas ele(a) sabe como você é e quais são suas características físicas? Os(as) participantes perceberam que nunca haviam realizado suas descrições de imagem para seus(as) alunos(as) com deficiência visual. Dessa primeira provocação, tem-se a primeira atividade, que poderia englobar os(as) professores(as), a escola e os(as) estudantes videntes, e deveria ser realizada no hiato entre o primeiro e o segundo encontro.

No que concerne à análise desta prática, pôde-se propor três aspectos:

O primeiro diz respeito aos elementos que emergem na descrição da imagem feita pelos(as) participantes, que somente serão acessíveis às pessoas com deficiência visual se forem ditos. Vivemos em uma sociedade que se comunica majoritariamente pela imagem, que por sua vez, reflete significados. Para um(a) aluno(a) vidente em sala de aula, as características físicas de um(a) professor(a) é percebida logo que ele(a) entra em sala de aula. Para os(as) alunos(as) cegos(as) e/ou baixa visão, se essa informação não for dita, não for traduzida, ele(a) só saberá o nome, reconhecerá a voz e a disciplina que o(a) docente leciona, e por meio dessas informações, criará uma imagem mental do que para ele(a) seria fisicamente o(a) professor(a), o que acarretará, na maioria das vezes, em uma percepção distorcida da realidade. Se descrever para o(a) estudante com deficiência visual é, além de traduzir informações que somente serão adquiridas visualmente, proporcionar a construção de uma relação de aproximação do(a) aluno(a) com o corpo docente.

Assim, destacam-se alguns relatos, como o da professora Margarida, que tinha uma aluna com baixa visão e realizou a atividade no qual todos(as) os(as) estudantes tinham que se descrever para a aluna. Essa atividade promoveu uma experiência interessante em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao acesso à construção mental imagética dos(as) colegas, pois embora a aluna fosse BV, ela não enxergava alguns detalhes das características físicas dos(as) outros(as) estudantes

e a AD garantiu o acesso a tais informações. Esse movimento, possibilitou à aluna a reconstrução de equívocos que ela talvez tenha criado a respeito da construção imagética dos(as) colegas

O segundo aspecto diz respeito à maior participação em sala de aula da aluna com deficiência visual, que segundo a professora, auxiliou os(as) estudantes a realizarem as suas próprias descrições seguindo as técnicas passadas. Para a professora foi um momento muito rico *"Ela (a aluna) ajudou, auxiliou como deve fazer, deu dicas. Eu adorei. Ela participou muito."*

Já a professora Hortênsia reforçou a experiência com seus(as) alunos(as) do Ensino Fundamental I - 2º Ano - dizendo o quanto eles(as) se envolveram positivamente com a dinâmica de audiodescrição: *Eu conversei com eles, expliquei o que é audiodescrição, fiz minha audiodescrição pra eles, que ficavam reparando no que eu não tinha falado. 'Tia, você não falou do seu brinco'. Aí eu voltava e fazia minha audiodescrição novamente."* O que constata o quão significativo é a audiodescrição dentro da sala de aula também para os(as) estudantes videntes que são estimulados a perceber o(a) outro(a) e o mundo que os(as) cerca por outras vias de sentido que não somente a visão. Por meio da fala da professora ao se descrever, os(as) alunos(as), enquanto ouviam a audiodescrição, acompanhavam com os olhos a imagem da professora, enriquecendo a percepção de elementos cotidianos.⁷

Dessa forma, para as pessoas sem deficiência visual, o "recurso aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento, mostra e desvela detalhes que passariam despercebidos." (Motta, 2016, p. 03). O mesmo se nota no relato trazido pela professora Azaléia, no qual em frente ao espelho os(as) estudantes tinham que realizar as suas descrições de imagem como trazido nessa AD realizada pela aluna Maria⁸, que é vidente: *Meu nome é Maria, meu cabelo é cacheado longo. Minha cor é morena, meus olhos são pretos. Estou usando a blusa da escola, uma calça jeans, um tênis rosa e uso acessórios.* Por meio do objetivo dado em sala de aula de traduzirem a própria imagem, os(as) alunos(as) videntes pela percepção visual da imagem refletida no espelho, precisaram buscar palavras para expressar aquilo que estavam vendo, o que promoveu um senso maior de observação a respeito da própria imagem.

⁷ Nesta atividade, a docente não informa se o aluno com DV estava presente no dia da aplicação.

⁸ Todos os nomes atrelados aos(as) estudantes nesta pesquisa são fictícios.

Já para os(as) alunos(as) com deficiência visual, ter conhecimento da descrição de imagem das pessoas que os(as) cercam dentro do contexto escolar, além do acesso às informações imagéticas que são adquiridas somente pela visão, proporciona a integração do(a) estudante dentro do meio social, a sua percepção e pertencimento enquanto indivíduo, pois ao identificar alguma característica física semelhante a de algum(a) colega e ou professor(a), o(a) estudante se aproxima, se reconhece no próximo, e como consequência se sente parte do meio, sendo capaz de construir relações sociais e de aprendizagem.

O professor Jacinto acrescentou que fez a sua descrição de imagem para seus(suas) alunos(as) e a experiência foi muito bacana pois os(as) estudantes não conheciam a AD como prática inclusiva. Porém, ao propor que os(as) estudantes repetissem a ação do professor, o mesmo percebeu a dificuldade dos(as) alunos(as) em descreverem suas características físicas, principalmente em relação a cor da pele, já que muitos(as) não tem essa ideia definida e também por não se sentirem a vontade para se colocarem como um corpo no espaço.

Desse modo, percebe-se que as características físicas de cada indivíduo determinam seu espaço social e político e caracterizam modos de vida. Sendo a imagem a reflexão de significados, a neutralidade não existe, ela assume um sentido político dentro da sociedade. O acesso às características físicas dos(as) professores(as) pelos(as) alunos(as) com deficiência visual, promovem essa construção social e política do meio que os(as) cercam e, como consequência, também auxilia o(a) estudante na sua percepção dentro desse contexto. Ao perceber o(a) outro(a), ao traduzir o(a) outro(a) imageticamente, o(a) estudante cego(a) e/ou baixa visão também se relaciona consigo mesmo e alcança outros níveis de consciência sobre a própria descrição de imagem.

Para o segundo aspecto de análise em relação à prática proposta, tem-se a expansão da AD dentro do conjunto de práticas da escola que vai além do uso somente em sala de aula, ela atinge outros docentes e gestores(as), como trazido nos relatos das professoras Hortênsia e Azaléia.

A professora Hortênsia apresentou a AD para sua coordenadora, que desconhecia a técnica. Em conversa, a professora salientou a importância de gravar a diretora realizando sua própria descrição de imagem e projetar o vídeo para os(as) alunos(as), já que esse movimento a fez questionar a importância de apresentar toda a comunidade escolar para os(as) alunos(as) com DV e, segundo a professora,

a "diretora é autoridade da escola, mas quem é ela para o aluno? Então achei que foi uma prática bem legal."

Percebe-se então que a audiodescrição, nesta prática, se expandiu para além da sala de aula e da relação professor(a)-aluno(a) e abrangeu parte da comunidade escolar, o que evidencia a importância da formação "envolver todos os docentes da escola" (Victor; Piloto, 2016, p. 169), já que ao passo que se altera as condições do meio, também se alteram os indivíduos participantes.

Já a Professora Azaléia, professora da sala de recursos que possuía uma aluna com BV e que frequentava os anos iniciais do Ensino Fundamental I, propôs uma atividade em conjunto com a professora da sala regular. Juntas realizaram uma dinâmica no qual os(as) alunos(as) eram colocados(as) em frente a um espelho e, a partir da imagem refletida, tinham que realizar suas próprias descrições de imagem para o restante da sala. A aluna Helena que possui deficiência visual e também deficiência intelectual, realizou a atividade com o auxílio da professora da sala de recursos que a orientava com perguntas do tipo: "*como está seu cabelo? Que cor ele é?; "você usa óculos?"; "você é alta ou pequena?"; "que cor são seus olhos?"; "você está vestindo o quê?"; "que cor é sua roupa?"* Nessa dinâmica, a aluna respondia às perguntas de acordo com o que via de sua imagem refletida no espelho.

A conjunção entre a professora da sala de recurso e a professora regular, proporcionou uma transformação da prática em sala de aula, tendo por pano de fundo a inserção do recurso de audiodescrição no contexto de aprendizagem. A inclusão escolar é uma realidade, quando docentes de diferentes frentes, ao compartilharem entre si experiências de aprendizado, proporcionam mudanças em suas práticas que afetam o modo como se ensina e como se aprende. A transformação educacional necessita acompanhar as alterações da sociedade e fornecer ferramentas para a inclusão de todos(as) alunos(as)

Por fim, o terceiro aspecto da análise relaciona-se aos efeitos causados pela prática de se descrever a própria imagem. Neste caso, dizem respeito à auto percepção e como as pessoas se compreendem dentro da sociedade. Em se tratando de um contexto escolar, descrever a própria imagem traz discussões importantes no estabelecimento da relação indivíduo-meio social.

Neste aspecto, a professora Violeta relatou que na escola em que trabalhava havia inúmeros problemas de baixa autoestima entre os(as) alunos(as), incluindo o

aluno com baixa visão, e que isso teria dificultado a execução da tarefa. A professora propôs um momento em que eles(as) fizessem suas AD's, mas a execução não foi realizada como planejado, pois segundo a professora, os(as) alunos(as) tiveram dificuldade para descrever características corporais. "*Eu percebi que aquilo que os incomoda (fisicamente) não foi citado.*" No entanto, em conversa, chegamos a conclusão de que a audiodescrição da própria imagem, mesmo sendo um recurso de acessibilidade, também pôde auxiliar na percepção de como as pessoas se enxergam e disso gerar outros questionamentos e reflexões para problemas que possam surgir. Com isso, foi possível identificar um problema maior existente na escola e a partir disso trabalhar a questão, o que será acompanhado mais adiante como retorno para o 3º Encontro.

No terceiro encontro, a professora Violeta relatou que repetiu a proposta da atividade realizada no início da oficina (a descrição de si mesmo), modificando o método. O desfecho da experiência foi positivo em relação à primeira tentativa descrita acima. Segundo relato da professora, a escola passava por reformas o que dificultava o encontro com as turmas, o foco das mesmas nas atividades e por consequência o atraso da matéria. No entanto, a professora queria realizar a atividade novamente pois achava importante o conteúdo a respeito da AD. Desse modo, planejou uma dinâmica no qual ela, posicionada em frente a lousa, pediu para uma aluna a contornar no quadro. Após esse momento, a professora chamou um outro aluno e pediu para que ele, com o contorno da professora na lousa, desenhasse suas características físicas conforme ela fosse realizando a sua descrição de imagem.

Segundo a professora, foi um momento *diferente, divertido e que despertou a curiosidade em relação à AD*. Pela participação da professora, os(as) alunos(as) se encorajaram a realizar suas próprias descrições e também de verem seus desenhos feitos por outra pessoa. A professora percebeu o quanto algumas características físicas eram salientadas pelos(as) desenhistas de acordo com o que ouviam da AD. No entanto, pelo momento descontraído e divertido proporcionado pela dinâmica, isso não foi impedimento para a realização da atividade planejada, diferentemente do relatado por ela durante o segundo encontro.

Ressalta-se aqui, a função da descrição na percepção da imagem e no próprio domínio de seu conteúdo. Há nesse quesito uma relação entre a emissão e a recepção do conteúdo pela palavra (Vigotski, 2001). Esta relação desloca os

conceitos até então dados como “certos” ou “verdadeiros” e que, tão somente pela prática da descrição, porque impunham um conteúdo imagético, puderam ser discutidos e, nesse movimento, puderam transformar a ideia de conhecimento sobre o objeto descrito, no caso, a autoimagem.

Dos relatos, obtêm-se que a aplicação desta prática é capaz de envolver os grupos escolares tanto de docentes quanto discentes, pois envolve a sensibilidade para a percepção de si e do(a) outro(a), da autoimagem (Bonadese; Padilha, 2017) e, sobretudo, a importância de que o(a) outro(a) tenha acesso a minha apresentação física, porquanto esta apresentação não seja simplesmente uma imagem, mas expressam os modos como nos relacionamos socialmente, indicando preferências no autocuidado e também ampliando a percepção sobre outras formas em que este autocuidado pode se dar.

Em conclusão, percebeu-se com esta prática alguns aspectos relevantes aqui retratados. O primeiro diz respeito à inserção do recurso de audiodescrição em sala de aula. Pelos relatos trazidos nesta pesquisa, pode-se perceber que o recurso de audiodescrição foi pouco ou nunca utilizado pelos(as) professores(as) em suas práticas docentes, muitos(as) desconheciam o recurso de acessibilidade e nunca havia pensado em utilizá-lo para a inclusão dos(as) estudantes com deficiência visual. Desse modo, a inserção da audiodescrição didática proporcionou aos(as) participantes novas perspectivas, novos questionamentos e novas dinâmicas possíveis para serem trabalhadas em sala de aula, o que promoveu a mudança de suas práticas diárias.

O segundo aspecto relevante a ser mencionado, relaciona-se à prática proposta. Alunos(as) com deficiência visual, principalmente os(as) cegos(as), se os(as) docentes não realizarem as suas descrições de imagem, somente conhecerão seus(suas) professores(as) pelo nome e pela disciplina. Nesse contexto, eles(as) criam mentalmente uma imagem física dos(as) mesmo(as), que muitas vezes se destoa da realidade. Quando toda escola se descreve para os(as) estudantes cegos(as) e baixa visão, gera um sentimento de pertencimento dentro de um contexto social que muitas vezes segrega.

Por último, o terceiro aspecto a se destacar diz respeito à importância de inserir alunos(as) videntes em práticas inclusivas. Professores(as) conscientes, incentivam seus(as) alunos(as) a um novo olhar sobre a sociedade que os cercam. Estudantes motivados(as), transformam o aprendizado. Além da relevância em

transpor a audiodescrição para além da pessoa com deficiência, a prática de descrever a própria imagem gerou questionamentos sobre o corpo, promovendo a percepção do indivíduo e do outro; e o estímulo além de somente a visão, no caso dos(as) alunos(as) da professora Hortênsia.

5.3 Concepção dos(as) Docentes a Respeito da Função Didática das Imagens e sua Descrição

Para a discussão referente à função didática das imagens e sua descrição, tomam-se os resultados obtidos das práticas elaboradas no segundo encontro. Este encontro promoveu a discussão teórica a respeito da Audiodescrição Didática (ADD) e a apresentação de técnicas de audiodescrição de algumas imagens encontradas no contexto escolar e principalmente nos livros didáticos, tais como: obras de arte, fotografias, ilustrações, tirinhas, histórias em quadrinhos, mapas, tabelas, etc. A partir disso, como segunda prática sugerida no programa da oficina, os(as) professores(as) tinham que utilizar alguma atividade pedagógica que já seria usada em sala de aula, realizar o roteiro de AD e aplicá-lo com seus(suas) alunos(as).

No que se refere a elaboração da proposta, tem-se que dos(as) 16 professores(as) participantes 25% aplicaram em sala de aula o roteiro criado, e 18,75% elaboraram a atividade proposta mas sem aplicação no contexto escolar. Ainda, dos(as) 16 professores(as), 12,5% elaboraram mais de uma atividade, sendo que 6,25% aplicaram em sala e 6,25% somente elaboraram o roteiro para apresentar durante a oficina.

Dentre as propostas aplicadas, 20% atingiram alunos(as) com deficiência visual, 40% foram aplicadas para turmas sem estudantes cegos(as) e ou com baixa visão, e 40% das atividades foram aplicadas para turmas com alunos(as) com deficiência visual, porém eles (as) não estiveram presentes no dia da aplicação em sala.

Alguns problemas comuns ao cotidiano escolar foram relatados e que, de certa forma, contextualizam os 56,25% de professores(as) que não aplicaram e não elaboraram a atividade proposta na prática 2. De modo geral, os(as) participantes trouxeram dois elementos que impediram a ação: o fator tempo, pois muitos(as) participantes relataram que, devido às atividades de fim de ano, não conseguiram

realizar a atividade proposta e, o de maior prejuízo para o processo, que constitui no alto número de faltas de alunos(as) com deficiência visual.

Contudo, mesmo que mais da metade dos(as) participantes não aplicaram e nem elaboraram a atividade proposta, o compartilhamento no terceiro encontro promoveu com todo o grupo discussões relevantes para a pesquisa.

Assim, alguns relatos são trazidos aqui para análise, como o da professora Margarida que elaborou e aplicou um planejamento contendo os ensinamentos da ADD. Nele constavam os princípios acerca do *Design Inclusivo*, que propunha projetar produtos pensando nas necessidades específicas das pessoas com deficiência. Desse modo, a professora pediu para que os(as) estudantes escrevessem o que eles(as) mudariam na escola para abarcar o acesso a todos(as), e que realizassem a AD da sala de aula.

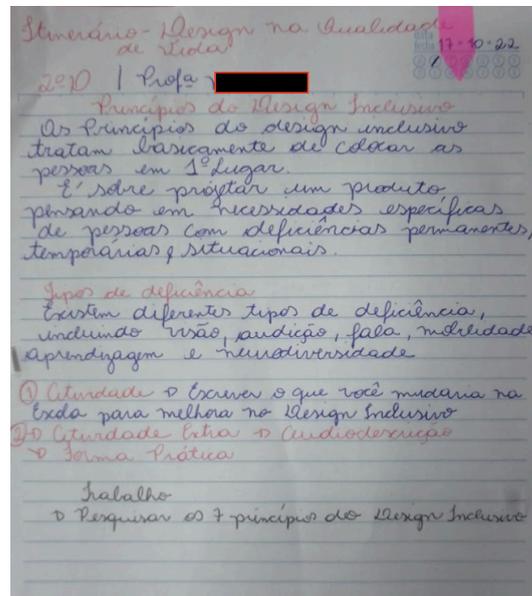
Segundo a professora Margarida, *"a aula foi maravilhosa"* pois os(as) alunos(as) se envolveram, principalmente os(as) videntes que projetaram uma escola acessível propondo placas de sinalização tátil e AD. A aluna com baixa visão participou ativamente expondo os melhores caminhos para que a acessibilidade fosse garantida para pessoas com deficiência visual.

Em relação à AD da sala de aula, a estudante indicava a melhor maneira para que fosse feita uma AD mais acessível. A professora relatou que: *"a aluna ajudou muito informando os(as) colegas a maneira certa de audiodescrever, que acabaram audiodescrevendo o restante da escola. Ela é bem participativa e acredito que a turma vai levar bastante conhecimento em relação a isso."*

Ainda segundo a professora Margarida, os(as) estudantes videntes também se envolveram durante a realização da atividade proposta no primeiro encontro (de descrever a própria imagem). Esse envolvimento dos(as) alunos(as) videntes se destacou em dois aspectos: a conscientização, pois os(as) alunos(as) perceberam a importância de promover a inclusão escolar e se motivaram em propor ações de acessibilidade por toda a escola; e a transposição do conhecimento já que a prática de descrever as coisas para a aluna com BV, já era espontaneamente realizada pelos(as) alunos(as) videntes, no entanto sem o conhecimento científico e técnico. Em relato, a professora acrescenta que foi uma experiência nova para a turma *"teve um aluno que falou: 'professora eu não sabia que era por conta disso que a gente descrevia para os alunos cegos.' Eles já tinham feito (a audiodescrição), mas nunca foi mostrado a eles o porque."*

Na imagem abaixo, o planejamento elaborado e aplicado pela professora.

Figura 1 - Planejamento de aula escrito em papel pautado



Descrição da imagem: fotografia colorida de uma folha de caderno com linhas horizontais azuis e fundo branco. Nela, há escrito em letra cursiva azul e vermelha o planejamento de uma aula de design inclusivo realizada por uma das professoras participantes da pesquisa. Na margem superior, há escrito em vermelho o título da aula: Itinerário - Design na Qualidade de Vida, seguido do ano: 2º D. Em azul e ainda na margem superior, estão a data (17-10-2022) e o nome da professora coberto por uma tarja preta. Da primeira linha em diante segue o texto explicativo e as atividades propostas. Na parte do texto explicativo está escrito: Princípios do Design Inclusivo, seguido do texto em azul: Os princípios do design inclusivo tratam basicamente de colocar as pessoas em 1º lugar. É sobre projetar um produto pensando em necessidades específicas de pessoas com deficiências permanentes, temporárias e situacionais. Tipos de deficiências: existem diferentes tipos de deficiência, incluindo visão, audição, fala, mobilidade, aprendizagem e neurodiversidade. Na parte das atividades, está escrito: 1 Atividade - escrever o que você mudaria na escola para melhora no design inclusivo. 2 Atividade Extra - audiodescrição - forma prática. Trabalho - pesquisar os 7 princípios do Design Inclusivo.

Nestes relatos da professora, percebe-se que a inserção da AD dentro do planejamento de aula, se expandiu para além de somente um recurso inclusivo, mas proporcionou a discussão a respeito da acessibilidade por meio de um conceito maior, ao se apresentar as técnicas que dizem respeito ao *Design Inclusivo*. Ao unir dois conteúdos (Design Inclusivo + Audiodescrição), a professora possibilitou com que seus(suas) alunos(as) expandissem a aprendizagem para além da proposta pedida, além de propiciar o senso crítico e a percepção do meio que os(as) cercam, fato percebido no momento em que a professora relata que os(as) alunos(as) propuseram placas táteis de sinalização e audiodescrição de toda a escola e não só da sala de aula.

Verifica-se assim, que a oficina proposta nesta pesquisa, proporcionou com que a professora expandisse sua prática de trabalho ao direcionar seu olhar à acessibilidade. Da atividade proposta, pode-se observar desdobramentos significativos que vão além de somente a inserção da audiodescrição como um recurso de inclusão e de tecnologia assistiva. Ao inserir os conceitos de *Design Inclusivo* para a turma, a professora promoveu a expansão da percepção dos(as) alunos(as) videntes a respeito da acessibilidade; favoreceu o pertencimento e a maior participação da aluna com baixa visão durante a aula; trouxe aos(às) estudantes a consciência a respeito de quão a escola é ou não acessível e a partir disso promoveu mudanças; e viabilizou a transposição do conhecimento, quando os(as) estudantes videntes compreendem o conceito técnico pelo qual, espontaneamente, descreviam os objetos para as pessoas com deficiência visual.

Já o professor Jacinto planejou uma aula utilizando a ADD dentro da disciplina *Projeto de Vida*⁹. A atividade propôs que seus(suas) alunos(as) representassem em desenhos o ofício (profissão) que eles(as) tinham como objetivo dentro de seus projetos de vida. Após essa etapa, o professor distribuiu os desenhos e pediu para que cada estudante fizesse a audiodescrição do desenho recebido. Segundo o professor, *"foi bem bacana, porque no momento que eles iam descrevendo os*

⁹ O Projeto de Vida é uma disciplina que integra o Modelo Pedagógico do Ensino Integral proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A disciplina se aplica ao currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e prevê "a atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais a ênfase está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos."

ofícios e as atividades de cada profissão desenhada, os alunos já iam associando aos colegas. A gente socializa muito sobre o Projeto de Vida dentro da sala de aula. Aí eles falavam: 'Ah, esse projeto de vida é do fulano ...'Tinha desenhos de médicos atendendo, engenheiros construindo ... "

No caso da professora Azaléia, que atua na Sala de Recursos, tem-se que ela compartilhou os conceitos de AD e ADD com a professora regente de uma sala regular de 2º ano do Ensino Fundamental, na qual estava matriculada uma aluna com baixa visão. Assim, ambas as professoras elaboraram a AD escrita de uma imagem que pertencia ao livro didático utilizado com aquele grupo escolar. A AD foi realizada de acordo com as técnicas aprendidas durante a oficina, como mostra a seguir:

Imagem de fundo branco, na vertical, do Livro Didático Aprender Sempre, do 2º ano, anos iniciais, de Língua Portuguesa. Nesta imagem, contém três crianças dispostas lado a lado e que brincam de pular corda. Na ponta esquerda, há uma menina de pele clara, cabelos marrons lisos e presos em uma rabo de cavalo. Usa uma blusa rosa, uma saia roxa e sapatos vermelhos. Ela segura uma das extremidades da corda com as mãos e olha sorridente para o menino que está na ponta direita. Ele tem a pele clara, os cabelos curtos, lisos e pretos. Usa uma blusa azul, shorts vermelho e sapato azul escuro. Ele também segura a outra extremidade da corda, de frente para a menina, e sorri. No meio dos dois, há um outro menino de pele clara, blusa e tênis verdes e shorts vermelho. Ele salta com os dois pés, está de frente para a imagem e sorri.

Na aplicação, realizada em uma aula de Língua Portuguesa, a professora regente escolheu uma aluna vidente para ficar em pé, em frente à lousa. A professora Azaléia auxiliava a aluna com perguntas que pretendiam nortear a construção audiodescrição da imagem de forma fluida e dinâmica, como se percebe no trecho abaixo:

Professora Azaléia: O que você enxerga aqui, o que está acontecendo? Quantas crianças são? Como são? Onde estão? É dia, ou é de noite?

Aluna Antônia: Tem três crianças e elas estão pulando corda.

Professora: E essas crianças são todas meninas ou meninos?

Aluna Antônia: Uma menina e dois meninos

Professora Azaléia: e o ambiente? Como é? Dá pra você imaginar algum ambiente? Se fosse você brincando, como queria que fosse esse ambiente? A professora está falando do ambiente porque? Porque está tudo branco, não tem um ambiente onde eles estão, tão vendo que tá tudo branquinho? Então vocês que vão imaginar esse ambiente. Tá de dia, tá de noite, tá na calçada, tá numa praça? Como é o ambiente?

Faz de conta que são vocês pulando corda, que lugar que seria? Como é o lugar que vocês imaginam que seria para vocês brincarem?

Assim, a partir do disparador inicial que consistia em uma imagem de três crianças pulando corda em um fundo branco, a atividade ganha outro elemento

disparador advindo da mesma imagem: a ausência de ambientação, ultrapassando a função reprodutiva e descritiva apoiada nas palavras que conceituam a imagem para alcançar a criação pela palavra. Nota-se que as professoras investem, a partir da dinâmica inicial, nos processos criativos das crianças presentes. Infelizmente, a aluna com baixa visão estava ausente no dia da aplicação, diferentemente da atividade proposta na prática 1, na qual a aluna estava presente.

Destas duas práticas, identifica-se a transposição do conhecimento da professora Azaléia em relação à oficina em alguns aspectos relevantes: ao propor uma atividade em que a aluna, com o livro aberto, descreve automaticamente a imagem a partir de perguntas da professora, ela estabelece uma relação com o recurso de audiodescrição que se mescla às práticas do(a) docente em sala de aula, levando em conta a idade do público-alvo. Por serem estudantes de 8 a 9 anos, a atividade proposta necessitava de um viés lúdico para alcançar seu êxito, desse modo a professora elaborou uma prática que envolveu a percepção de toda a sala. A aluna Antônia, ao responder as perguntas, naturalmente realizava a audiodescrição para a aluna com deficiência visual que, caso estivesse presente em sala de aula, conseguiria acompanhar a atividade sem prejudicar seu aprendizado.

Na prática realizada tanto pela professora Azaléia quanto pelo professor Jacinto, nota-se que não foi preciso realizar a descrição de imagem de forma separada, ou dizendo que realizaria a descrição para o(a) aluno(a) com deficiência visual, destacando a deficiência de determinado estudante perante a sala. Ao contrário, ambos inseriram um recurso de inclusão dentro de uma atividade capaz de ser aplicada a todos(as) os(as) estudantes sem distinção, estabelecendo assim uma relação horizontal entre eles, beneficiando diretamente a todos(as) já que o

"o sujeito que aprende por meio de recursos de visualização de conhecimento audiodescritos e o sujeito que traduz de uma linguagem visual para uma linguagem verbal estabelecem uma relação de confiança no contexto da aprendizagem; este se torna o mediador do conhecimento explicitado para aquele" (Vergara-Nunes, 2016, p.66)

Dentro disso, pode-se pensar em quão relevante é pensarmos a audiodescrição utilizada de forma imperceptível aos(às) demais, ao passo que o(a) docente se apropria dos conceitos e técnicas e as transportam para suas ações em sala de aula, promovendo uma linguagem inclusiva. O recurso de audiodescrição não é utilizado somente para descrever imagens dentro do contexto escolar, mas

pode (e deve) ser empregado também em ações corriqueiras, como a de ditar, ao passo que escreve, o que está sendo posto na lousa, por exemplo. Docentes conscientes da eficácia dos recursos inclusivos são capazes de realizar essas mudanças de atitudes que favorecem os(as) estudantes com deficiência em sala de aula.

Por fim, pôde-se notar que a oficina realizada durante a pesquisa proporcionou aos(às) participantes o conhecimento de ferramentas que puderam ser replicadas em seu contexto escolar, evidenciando sua contribuição. No caso da professora Azaléia, além do trabalho colaborativo alcançado, nota-se que o roteiro criado segue as técnicas da ADP e pode também ser utilizado dentro de um contexto escolar sem prejudicar o entendimento da imagem.

Logo, é notório dizer que a professora Azaléia, por meio da oficina, foi capaz de realizar duas práticas e aplicá-las mesclando tanto as técnicas referentes à ADD, percebida na primeira proposta aplicada com os(as) alunos(as) em sala, quanto às técnicas referentes à ADP, percebida no roteiro escrito com a professora da sala regular

Assim, para Mianes (2016, p. 05):

Instrumentalizar a AD como ferramenta de aprendizagem requer que haja a formação dos diversos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Por isso, é importante pensar também de que modo apresentar aos docentes maneiras de realizar tais descrições com mais efetividade, pois eles serão os operacionalizadores deste recurso. Como podemos perceber, é um processo que envolve a interação entre docente e aluno, deixando claro também o caráter social da técnica.

Ao lado dos(as) professores(as) que elaboraram e aplicaram seus roteiros, outros(as) três professores(as) elaboraram a prática 2, porém não aplicaram em sala de aula, apenas trouxeram os roteiros para serem discutidos durante a oficina. Destaca-se o caso da professora Angélica, que elaborou um roteiro de ADD de uma imagem pertencente ao livro didático utilizado pelo Governo do Estado de SP denominado Currículo em Ação, pertencente à disciplina de Ciências, do 8º Ano. A professora Angélica, assim como a professora Azaléia, foi a preletora da atividade que contou com a contribuição de 8 professores(as) alheios à oficina, o que demonstra que mesmo que a atividade não tenha sido aplicada em sala de aula, houve a disseminação do conhecimento pelos pares. Desse modo, a 9 mãos, o roteiro de ADD foi realizado da seguinte forma:

Na retomada do conteúdo de sexualidade, o professor projeta uma imagem em forma de desenho com um fundo branco. Em primeiro plano, no centro da imagem, há o desenho do dorso de três pessoas de costas, aparentemente jovens, olhando espantados para uma tela de computador. Acima das cabeças das três figuras, há linhas que destacam os jovens e simulam o espanto de cada um.

Do lado esquerdo, há um jovem de cabelos pretos curtos, pele clara, vestindo uma camiseta verde. Ao seu lado, sentado no centro, há uma pessoa de cabelos longos e loiros, com uma camiseta vermelha e à sua direita há um rapaz calvo de pele morena vestindo uma camiseta roxa.

Do jovem à esquerda, sai de sua boca um balão de fala escrito: "E agora?! As fotos "deles" estão na internet!", sendo que a palavra "deles" está entre aspas. O balão de fala do jovem de camisa verde está desenhado de uma forma que cobre a tela do computador.

Agora, como atividade em sala de aula, reflita, discuta e responda as 3 perguntas:

- O que a imagem representa para você?
- O que a frase dentro do balão, que é: "E agora?! As fotos "deles" estão na internet!", sendo que a palavra "deles" está entre aspas, nos revela diante do espanto dos 3 jovens?
- Você concorda com esse tipo de atitude? Justifique.

Assim, por esta prática, evidencia-se que a oficina ultrapassou os limites dos três encontros propostos e alcançou o ambiente escolar na replicação realizada pelos(as) participantes juntamente a seus pares. Quando a professora Angélica repassa os ensinamentos aos(às) 8 professores, ela dissemina o conhecimento adquirido, proporciona o envolvimento de toda a comunidade escolar a repensar e propor mudanças para as práticas de aprendizado e inclusão em sala de aula. Dentro disso, a pesquisa-ação educacional proposta nesta pesquisa atinge seu objetivo já que "é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (Tripp, 2005, p. 445).

Os(as) outros(as) dois professores(as) que elaboraram o roteiro foram: o professor Narciso, de matemática, que apresentou duas imagens: uma relacionada à matéria, que era uma circunferência trigonométrica; e a outra de uma escultura da *Vitória de Samotrácia*, apresentada por ele como uma atividade complementar para treinar os conhecimentos adquiridos; e a professora Bromélia, de História, que apresentou um roteiro de ADD para o 8º ano, a partir da obra *Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa*, de 1823, do artista Jean-Baptiste Debret. Dois deles estão apresentados abaixo:

Roteiro de ADD - professora Bromélia:**Audiodescrição:**

Obra *Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa*, de 1823, do artista Jean-Baptiste Debret. A cena do quadro ocorre em uma sala de uma casa do início do 1º Reinado no Brasil. No centro do quadro, há uma mulher branca, sentada em uma espécie de sofá que realiza uma atividade de corte e costura. Na frente da mulher branca e um pouco à direita, sentada em uma cadeira, está uma menina branca que realiza uma atividade de leitura. À esquerda, sentada no chão, há uma mulher negra, que segura algo em seu colo. À frente dela, há dois bebês de pele escura sentados no chão. À direita do quadro, outra mulher negra está sentada no chão e parece ler algo em um longo papel, enquanto um homem negro, em pé, leva nas mãos uma bandeja com um copo.

Atividade: A partir da análise do quadro responda quais informações podemos obter acerca da sociedade brasileira durante o 1º Reinado.

Roteiro de ADD - professor Narciso:**Audiodescrição:**

Ilustração em preto e branco, representa uma circunferência trigonométrica de centro O e raio unitário. Do ponto O central da circunferência, saem duas retas, uma na horizontal e outra na vertical, que se cruzam e cortam a circunferência em quatro partes iguais. A reta vertical é representada pela letra Y e a reta horizontal, pela letra X. Em sentido horário, a primeira parte da circunferência, localizada à direita da reta Y e acima da reta X, há representado uma reta inclinada que parte do ponto de cruzamento das retas e vai até a circunferência. Nesse ponto de encontro, tem a letra P e o ângulo que esta reta faz com a reta horizontal X tem nome de alfa (letra grega). Do ponto P também sai uma reta horizontal que atinge a reta vertical Y, acima da reta horizontal X, que marca o valor de um sobre dois positivo, ou seja, meio positivo.

Na segunda parte abaixo da reta horizontal X e a direita da reta vertical Y, tem uma reta inclinada que parte do ponto de encontro das retas e vai até a circunferência, marcando o ponto Q. O ângulo que a reta Q faz com a reta horizontal Y, é chamado de beta (letra grega). Uma reta vertical une os pontos P e Q, que quando se cruza com a reta horizontal X marca o valor de raiz quadrada de três sobre dois. Ainda na segunda parte da circunferência, há uma reta horizontal que sai do ponto Q e atinge a reta vertical Y, abaixo da reta X, que marca o valor de um sobre dois negativos, ou seja, meio negativo.

Abaixo do desenho está escrito: seno alfa (letra grega): ordenada do ponto P.; cosseno alfa (letra grega) abscissa do ponto P; seno beta (letra grega) ordenada do ponto Q; cosseno beta (letra grega) abscissa do ponto Q.

Atividade: O valor de alfa somado com beta em radianos é?

Alternativa A: dois pi.

Alternativa B: onze pi sobre dois.

Alternativa C: treze pi sobre seis.

Alternativa D: vinte e cinco pi sobre doze.

Vale salientar que nenhum dos roteiros elaborados pelos(as) participantes passou pela consultoria de uma pessoa cega especialista, visto que a proposta dos encontros foi a formação de professores(as) capazes de utilizar a AD como instrumento de tecnologia assistiva na garantia da inclusão escolar em sala de aula. Assim, a correção dos roteiros foi realizada pelos próprios participantes através das discussões geradas durante os encontros e as provocações trazidas pela pesquisadora, que teve como foco analisar a compreensão dos(as) professores(as)

para a utilização do recurso em sala de aula.

Desse modo e diante do material apresentado, a pesquisadora acredita que os roteiros criados foram capazes de atingir o objetivo proposto na formação - o de servir como um recurso inclusivo na descrição das imagens didáticas - e podem ser utilizados para a compreensão das atividades propostas quando aplicadas em sala de aula. Mesmo que para as normas da Audiodescrição Padrão, os roteiros possam apresentar falhas, para a Audiodescrição Didática os mesmos atingem seu propósito.

Dentre as incoerências apresentadas, pode-se dizer que alguns roteiros compartilhados durante o terceiro encontro possuíam certa interpretação em relação à imagem, com o uso de adjetivos. Em uma imagem de um cachorro da raça pitbull que corria em uma estrada de terra com árvores ao redor, por exemplo, alguns participantes utilizaram adjetivos para traduzir o estado do cachorro, como "imponente", "pomposo", "bonito", etc. Dentre as técnicas de ADP e ADD, esse tipo de construção no roteiro é incorreta pois impede com que a pessoa com deficiência visual crie sua própria opinião em relação à imagem apresentada.

Assim como o uso excessivo de adjetivos, houve roteiros que não seguiram a técnica que determina a tradução de uma imagem do macro para o micro, de cima para baixo e da esquerda para a direita, o que torna o roteiro mais comprido e de difícil entendimento. Também houve professores(as) que não confeccionaram seus(suas) textos de tradução utilizando-se de um léxico de palavras mais objetivas e assertivas, o menos muitas vezes é mais. Isso possibilita uma leitura e entendimento mais fluido a respeito da imagem.

No entanto, vale salientar que a proposta da oficina não foi formar audiodescritores(as) profissionais, mas sim professores(as) capazes de utilizar o recurso para inclusão de seus(suas) alunos(as), e essas falhas na construção dos roteiros foram propícias para que se gerasse discussões e um espaço de aprendizagem, durante os encontros.

Em vista disso, notou-se que as atividades propostas pelos docentes indicaram uma função didática muito especial para o(a) aluno(a) com deficiência visual. Tal como o livro didático dispõe de imagens em detalhes para que o(a) aluno(a) vidente possa melhor compreender o conteúdo trabalhado, a audiodescrição didática traz desta imagem o mesmo objetivo, permitindo que o

aluno(a) cego(a) ou com baixa visão alcance o mesmo nível de compreensão que seria dado pela imagem.

Entender a inclusão escolar em relação às questões como infra-estrutura, materiais adaptados e formação e capacitação docentes "são imperativos para possibilitar que todos os alunos indistintamente sejam beneficiados pelas propostas inclusivas, rechaçando a exclusão, o fracasso e a evasão escolar" (Franco; Gomes, 2020, p. 203).

O fracasso escolar de alunos(as) pertencentes à educação especial é uma realidade que abarca diferentes frentes da educação, não somente à formação (ou a falta de) professores(as).

é mister desconstruir a ideia de homogeneização que tem se configurado no ambiente escolar, o que demanda compreendermos o fracasso escolar como o fenômeno a ser combatido pelas proposições educacionais inclusivas, não mais como forma de apenar professores e alunos, uma vez que tais ações favorecem à constituição das condições de fracasso (Franco; Gomes, 2020, p. 204).

Assim, reconhecemos que os resultados em relação à percepção dos(as) estudantes de inclusão, são atravessados pela ausência em sala de aula. Caso a realidade fosse contrária, muito provavelmente os relatos obtidos nesta pesquisa alcançariam patamares mais potentes. No entanto, com os dados analisados, podemos afirmar que a oficina constituiu um espaço formativo não somente produtor de novas práticas em sala de aula, mas também como potencializador das relações em todo o conjunto escolar.

5.4 A Audiodescrição na Percepção de uma Aluna com Baixa Visão

Nos tópicos anteriores, apresentamos a percepção dos(as) alunos(as) com e sem deficiência sobre a aplicação de atividades com o recurso da audiodescrição. Nesses termos, os dados foram obtidos de forma indireta, por meio dos relatos dos(as) docentes participantes. Neste tópico, trazemos à análise os dados coletados diretamente durante uma visita participante a uma docente selecionada na oficina, compreendendo que a perspectiva da pesquisadora poderá acrescentar formas mais apuradas sobre a aplicação da atividade com o recurso de AD.

Em junho de 2023, foi realizada a visita participante durante a aula da professora Margarida, professora escolhida pela pesquisadora durante as oficinas, e docente de uma das 83 escolas estaduais do município de Ribeirão Preto. A escola em questão é uma das 126 escolas públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre os anos de 1890 e 1930, e possui com isso um significado histórico, cultural e arquitetônico dentro do município de Ribeirão Preto (Site CONDEPHAAT). Em virtude disso, o prédio possui características arquitetônicas que marcam a época de sua construção, com salas de aula amplas, com pé direito alto, chão de taco, teto de madeira e janelas grandes.

A aula foi ministrada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio no período da manhã e contava com uma aluna baixa visão, que dentro do contexto escolar utilizava o Sistema Braille de escrita.

Segundo dados da professora, estão matriculados(as) nesta turma oficialmente 47 alunos(as), no entanto frequentam a aula regularmente, 30. A professora Margarida relatou que após a pandemia, a escola apresentou esse déficit de presença. Porém, no dia escolhido pela pesquisadora para realizar a visita, devido à chuva, estavam presentes na sala somente 13 alunos(as). A visita participante foi realizada em 2023 pois, na data escolhida em 2022 após os três encontros formativos, ao chegar na escola, a pesquisadora se deparou com a ausência da aluna com baixa visão no dia da visita. Assim, optou por remarcar em uma outra data e como 2022 já estava no final do 2º semestre, a pesquisadora decidiu por realizar a visita participante em 2023.

Chegado o dia da visita, a professora iniciou a aula apresentando a pesquisadora e logo os(as) estudantes lembraram dos ensinamentos a respeito da audiodescrição e das atividades que realizaram a partir disso, que consistia em se auto-audiodescrever para a aluna com baixa visão, e de realizarem a proposta acerca do *Design Inclusivo*.

Devido à chuva forte e o fato da escola não contar com quadra poliesportiva coberta, a professora, que havia preparado uma aula em que ia apresentar o Futebol de 5¹⁰, precisou adaptar de última hora, mudando completamente a atividade. Sendo assim, a professora transmitiu, pela televisão presente na sala de aula, um

¹⁰ O Futebol de 5 é um futebol adaptado para pessoas com deficiência visual que consiste em dois times formados por 5 jogadores(a) (o(a) goleiro(a) e quatro linhas). Os(as) jogadores(as) jogam com vendas nos olhos, exceto o(a) goleiro(a) que é vidente. A modalidade pode ser praticada por homens e mulheres, mas somente a categoria masculina faz parte do programa dos Jogos Olímpicos.

documentário de 30 minutos, com audiodescrição, intitulado *O mundo se prepara para mais uma edição dos Jogos Olímpicos*, exibido pelo canal do Youtube da Rádio e TV Justiça.

Contudo, o recurso de acessibilidade em AD foi realizado fora dos padrões técnicos tanto para uma audiodescrição padrão, quanto para uma audiodescrição didática. A audiodescrição realizava mais a leitura das informações escritas na tela, do que a tradução da imagem propriamente dita e em muitos momentos do vídeo a AD se sobrepunha à narração e a fala dos(as) entrevistados(as), o que tornou, em partes, o vídeo incompreensível tanto para a aluna com deficiência visual, quanto para os(as) alunos(as) videntes.

O(a) roteirista em AD padrão, que é a pessoa vidente que traduz as imagens em palavras, quando desenvolve o roteiro de AD, deve se atentar às pausas de silêncio da obra, pois são nelas que serão inseridas as traduções faladas das imagens. Dessa forma, o(a) audiodescritor(a) necessita entender quais as informações imagéticas mais relevantes para serem traduzidas. Para um(a) professor(a) nesse contexto, a técnica segue a mesma. O(a) professor(a) audiodescritor, assim como o(a) roteirista profissional, não pode traduzir as imagens e narrá-las juntamente com as falas do vídeo, pois isso atrapalha o entendimento, exceto em casos específicos como permitido nas normas ABNT NBR 16452:2016 (ABNT, 2016).

A sobreposição da audiodescrição em falas de programas, gravados ou ao vivo, é permitida sempre que, a critério do audiodescritor, a informação transmitida de forma visual for mais relevante que a informação falada, para a compreensão do enredo por telespectadores com deficiência (ABNT, 2016, P. 07).

A AD caminha juntamente com as imagens transmitidas e uma pessoa com deficiência visual tem que vivenciar a experiência da obra, assim como uma pessoa vidente. Pelo fato de muitas obras audiovisuais não serem concebidas com acessibilidade desde a sua concepção, algumas imagens acabam não sendo traduzidas, já que o(a) audiodescritor(a) precisa priorizar na tradução aquilo que for mais importante para o entendimento do conceito.

No entanto, no vídeo em questão passado pela professora, a sobreposição da narração da AD ocorreu de forma errônea diante das técnicas aqui mencionadas. A pesquisadora acredita que isso acarretou em um certo desinteresse de muitos(as)

estudantes videntes. A aluna com baixa visão se manteve atenta a todo momento, porém ao final da aula, ela e a professora vieram perguntar à pesquisadora se a audiodescrição passada no vídeo estava correta, pois ambas sentiram dificuldades em entender. A professora, por ter participado da oficina, detectou a falha do recurso de acessibilidade, e a aluna, por ter participado das aulas da professora após frequentar a oficina proposta nesta pesquisa, e também por ser uma consumidora de produtos com acessibilidade, também se sentiu incomodada com o recurso.

Vale salientar que a audiodescrição não foi realizada pela professora ou pela escola. A professora relatou que quando estava a procura de algum vídeo para passar para a turma, escolheu este justamente por conter o recurso de acessibilidade, o que auxiliaria no entendimento da aluna, já que a televisão da sala de aula estava localizada acima da lousa e em um nível de altura que impedia a aluna de enxergar.

A utilização de vídeos e filmes como ferramentas didáticas, são muito utilizados pelos(as) professores(as) em sala de aula. Eles auxiliam na abordagem de temas diversos, apresentam conteúdos da atualidade e captam a atenção dos(as) estudantes por um outro viés, "são, portanto, recursos pedagógicos determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, e para a formação de espectadores críticos e reflexivos, que consigam ter mais elementos comparativos entre ficção e realidade" (Motta, 2016, p. 1).

Entretanto, para os(as) alunos(as) com deficiência visual, este é um momento que muitas vezes causa desconforto, pois evidencia a exclusão, ao passo que os vídeos e filmes passados, em sua maioria, não possuem ou não são transmitidos em sala com o recurso de AD.

Além da falta de filmes acessíveis, há também de se pontuar, portanto, a importância de se discutir a qualidade do recurso de audiodescrição em imagens dinâmicas. Neste caso, houve a preocupação da professora em proporcionar a experiência de um vídeo acessível para a aluna, inclusive em relato, a professora evidencia que escolheu o documentário em questão justamente por conter o recurso em AD. Porém, o vídeo não continha uma audiodescrição feita de forma adequada. Assim, dentro de um contexto escolar, a ADD bem realizada e empregada, interfere diretamente na atenção e interesse do(a) estudante com deficiência visual, além de promover a inclusão.

De acordo com Livia Motta,

A audiodescrição é, pois, um recurso de acessibilidade que muito poderá colaborar para o entendimento dos filmes que são exibidos na escola. O seu uso faz toda a diferença entre o participar e o ser excluído, o entender e poder desempenhar a contento a atividade proposta e o ter que ficar de lado, sem uma efetiva participação (Motta, 2016, p. 2).

Retornando à atividade aplicada, ao final do documentário, a professora explicou um pouco dos conceitos passados pelo vídeo, momento em que os(as) estudantes se reconectaram com a aula e passaram a interagir com a professora. A aluna em questão também participou desse momento de discussão e trouxe alguns entendimentos a respeito do que absorveu do conteúdo do vídeo.

Em conversa com a aluna, a pesquisadora perguntou como ela encarava o recurso de acessibilidade em AD dentro do contexto escolar, especificamente dentro das aulas de educação física, e ela disse que mesmo possuindo algum resquício visual, os detalhes das coisas são difíceis de enxergar e a AD a auxilia nesse entendimento.

Assim, é notório a relevância do recurso de AD no contexto escolar, assim como a qualidade na utilização do recurso. Fato este constatado em outras circunstâncias no qual a professora utilizou-se da audiodescrição em suas aulas e houve um envolvimento de toda a sala, não só da aluna com deficiência visual. Nos relatos trazidos pela professora nesta pesquisa, evidencia-se: a participação da aluna com baixa visão que "(...) *ajudou, auxiliou como deve fazer, deu dicas. Eu adorei. Ela participou muito.*"; a participação dos(as) estudantes videntes que propuseram ações de acessibilidade pela escola, além de transpor o conhecimento ao se darem conta das razões pelo qual traduziam as imagens; e a percepção da própria professora no aumento da qualidade de seu trabalho, relatando o tanto que a aula havia sido "*maravilhosa*".

Diante disso, tomando para efeito que aprender implica na relação entre o(a) aluno(a), o(a) professor(a), e o meio, "se deve considerar as ferramentas que podem colaborar para que essa relação, entre o sujeito e os objetos de aprendizagem, possa ocorrer com o melhor desempenho possível" (Pavão; Pavão, 2020, p. 36).

Nessa perspectiva, a audiodescrição é um importante recurso que auxilia os(as) estudantes a desenvolver a aprendizagem dentro do contexto social e cultural que estão inseridos(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando contribuir para a formação do(a) professor(a), esta pesquisa buscou trazer um novo olhar ao(à) docente sobre práticas inclusivas dentro da sala de aula. Para tanto, no ano de 2022, em diálogo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto (DERP) - Núcleo Pedagógico, foi proposta uma oficina subdividida em 3 encontros, a qual trouxe orientações teórico-práticas a respeito da audiodescrição didática para os(as) professores da rede.

Em Ribeirão Preto-SP, existe uma instituição especializada que promove a assistência à maioria dos(as) alunos(as) com DV no contraturno escolar, com aulas de reforço, ensino do braille, adaptação do material escolar quando necessário, etc. Entretanto, professores(as) de escola regular estadual ou municipal de ensino buscam a instituição especializada para orientações, alegando falta de preparo, recurso e/ou conhecimento a respeito das melhores práticas inclusivas. Para Nunes e Lomônaco (2010), um dos fatores que mais interferem no processo de escolarização do(a) aluno(a) com deficiência visual refere-se à falta de formação do(a) professor(a). O estudo aponta que, em muitos casos, a fala do(a) docente constitui praticamente o único recurso para a aprendizagem em sala de aula e que não se trata de uma fala apoiada nas técnicas da audiodescrição, ou seja, não se trata do uso da palavra como prática inclusiva especializada e orientada.

Nesse sentido, a pesquisa buscou trazer o uso da linguagem como prática pedagógica inclusiva. A audiodescrição didática, como já mencionado, não necessita de recursos tecnológicos para sua implementação, apenas do uso adequado da linguagem como tradução da imagem. A linguagem verbal é considerada um grande instrumento de mediação social, cultural e afetiva, proporcionando o desenvolvimento da pessoa cega, possibilitando conhecimento e compreensão do mundo.

Dessa maneira, a promoção da formação de professores(as) cientes da importância da linguagem e conhecedores da audiodescrição como ferramenta pedagógica foi um dos resultados alcançados. Pode-se afirmar que a oficina contribuiu para o enriquecimento do agir pedagógico e a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os(as) alunos(as) com deficiência visual, posto que docentes mais conscientes incentivam e emancipam os(as) estudantes, em

direção a um olhar mais crítico e pertencente ao mundo que os cerca (Vergara-Nunes, 2016).

É preciso expandir a inserção de novas linguagens presentes nas práticas pedagógicas. Mesmo que a visão seja uma das principais fontes de acesso à informação em nossa sociedade (Vergara-Nunes, 2016), não quer dizer que seja a única. Desse modo, despertar outros canais perceptivos dentro do ambiente escolar pôde trazer como resultado uma nova perspectiva sobre a educação e seus processos.

É indiscutível a relevância social da AD, daí a necessidade de divulgá-la e fortalecê-la dentro das pesquisas acadêmicas. Por se tratar de uma profissão ainda não regulamentada nacionalmente, além de contar uma história recente (com apenas 19 anos no Brasil), é urgente a discussão sobre suas diferentes aplicações na sociedade. A urgência se faz notar nos dados obtidos na pesquisa: 100% dos(as) participantes nunca haviam utilizado este recurso como um auxílio pedagógico inclusivo em seus cotidianos escolares. Portanto, é preciso investir na divulgação acadêmica da audiodescrição como recurso e instrumento de inclusão dentro da escola.

Em complemento a isso, vale ressaltar que os estudos encontrados são voltados em sua maioria para a utilização da audiodescrição em produtos culturais, favorecendo a inclusão social (filmes, espetáculos de teatro, TV etc.), mas não são pensados para o favorecimento da inclusão escolar. É fundamental que as universidades abordem esse recurso principalmente do ponto de vista da formação do(a) professor(a).

Por fim, mesmo com a ausência constante de muitos(as) alunos(as) com deficiência visual na escola, o que acarretou a não aplicação das práticas propostas durante os encontros, foi perceptível o quanto a audiodescrição didática proporcionou a inclusão dos(as) estudantes cegos(as) e baixa visão, envolveu os(as) estudantes videntes no pensar sobre a acessibilidade, transformou a prática dos(as) docentes participantes, assim como os(as) transformou em agentes de formação dentro de seus contextos de trabalho, e trouxe um novo olhar para a escola e seus(suas) gestores(as). Ao lado disso, podemos dizer que a oficina, que é produto desta pesquisa, contribuiu para a inovação dos temas ofertados na formação em serviço para os(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto.

Como anseio, fica o desejo para que a formação de professores(as) inclusivos(as) seja pauta de outras pesquisas e uma realidade cada vez mais potente dentro das escolas. A inclusão é uma realidade e diante de seres humanos múltiplos, faz-se urgente a transformação e formação de quem ensina, para um maior acolhimento e pertencimento de quem aprende.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Acessibilidade na comunicação** - Audiodescrição. ABNT NBR 16452, 2016. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%20-%20Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A formação de professores no GT 15 – educação especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e (novas) Pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, pp. 301-318, abr.-jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9wW86YzmH7PDKynyRLrfMrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. Acad. Paul. Psicol. [online]**, vol. 35, n. 88, pp. 145-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

BODANESE, Gabriella Renuncio; PADILHA, Maria Eduarda Rodrigues. Análise do conceito de autoimagem de adolescentes no contexto escolar. **Psicologia.pt**, 02 set. 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1329.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.126**, de 22 de março de 2021 (Lei Amália Barros). Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, mar. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14126-22-marco-2021-791173-norma-pl.html>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Brasília, mar. de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.645**, de 28 de dezembro de 2005. Dá nova redação ao art. 53 do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5645.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras

de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação (Bauru) [online]**, v. 22, n. 3, pp. 789-808, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160030015>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo. E.E. Otoniel Mota. **Site CONDEPHAAT**. Disponível em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/e-e-otoni-el-mota/>. Acesso em: 23 out. 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto. Escolas Jurisdicionadas. **Portal Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto**. Disponível em: <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/escolas-jurisdicionadas/>. Acesso em: 22 out. 2023.

Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto. Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. **Portal Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto**. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao271202111.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto. Pesquisa Escola. **Portal Diretoria de Ensino - Região de Ribeirão Preto**. Disponível em: <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/pesquisa-escola/>. Acesso em: 23 out. 2023.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luís Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no *facebook*. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 12, n. 07, p. 01-18, 2017.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. Psicopedagogia**, 37(113), pp. 194-207, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/07.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

FRANCO, Eliana; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In*: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso: 22 out. 2023.

GOMES, Suzana dos Santos. Didáticas, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3905.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

GOMES, Marcia de O. *et al.* Manual Discente. **Orientações para a Elaboração do Produto/ Processo Educacional e Diretrizes para a Dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual**. Departamento de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-superior/pos-graduacao-stricto-sensu/anexos-1/anexos/manual_do_pe_-_versao_final.pdf. Acesso em 25 nov 2022.

IBGE. Cidades e Estados. **Site IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ribeirao-preto.html>. Acesso em: 22 out. 2023.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso: 22 out. 2023..

Instituto Benjamin Constant. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/ibc150anos_compressed.pdf/view. Acesso em: 22 out. 2023.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. *In*: **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, pp. 63-72, 2003.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008.

MIANES, Felipe Leão. Audiodescrição como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem. *In: XI ANPED SUL - Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, Paraná, 24-27 jul. 2016*. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021). Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

Ministério da Saúde. Ministério da Saúde coordena tradução do novo Código Internacional de Doenças para a língua portuguesa. **Portal Gov.br**, 26 jul. 2022. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/julho/ministerio-da-saude-coordena-traducao-do-novo-codigo-internacional-de-doencas-para-a-lingua-portuguesa>. Acesso em: 22 out. 2023.

Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Brasília, mar. de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. **Blog Ver com Palavras**, 2016. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

Nuernberg, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, pp. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada pela Assembleia Geral, Resolução 217 A(III). Paris, 10 dez. 1948.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Audiodescrição na intervenção pedagógica das dificuldades de aprendizagem. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 28, pp. 34-45, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13014/6336>. Acesso em: 23 out. 2023.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da instituição especializada para a escola comum por alunos com deficiência visual. *In*: **38ª Reunião Nacional da ANPEd – GT15 - Educação Especial – Trabalho 538**, UFMA, São Luís, MA, 01-05 out. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_538.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

ROMEUFILHO, Paulo. Políticas Públicas de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência - Audiodescrição na Televisão Brasileira. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEUFILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SANTOS, Leila Maria Araújo; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **A Contribuição dos Princípios da Teoria da Carga Cognitiva para uma Educação Mediada Pela Tecnologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Liane-Tarouco/publication/266878356_A_CONTRIBUICAO_DOS_PRINCIPIOS_DA_TEORIA_DA_CARGA_COGNITIVA_PARA_UM_A_EDUCACAO_MEDIADA_PELA_TECNOLOGIA/links/561bb7b208aea80367242be1/A-CONTRIBUICAO-DOS-PRINCIPIOS-DA-TEORIA-DA-CARGA-COGNITIVA-PARA-UMA-EDUCACAO-MEDIADA-PELA-TECNOLOGIA.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, Priscila Valdênia dos; BRANDÃO, Gisllayne Cristina de Araújo. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20046, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SV5RWTYNqG3C9dZP74dXjWj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A Secretaria. **Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 22 out. 2023.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Conviva SP. **Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>. Acesso em: 23 out. 2023.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Estrutura da organização. **Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em:

<https://decentro.educacao.sp.gov.br/estrutura-da-organizacao/>. Acesso em: 23 out. 2023.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Núcleo Pedagógico. **Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/nucleo-pedagogico/>. Acesso em: 23 out. 2013.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 68**, de 12-12-2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=28/08/2023%2019:01:22. Acesso em: 23 out. 2023.

SOUZA, Saete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"*, Arq. Mudi., 11(Supl.2), 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

TEIXEIRA, Ariane Verbo da Rocha; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. A formação em serviço de professores no contexto da educação infantil para uma inclusiva. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. Anais. Vitória, ES, 26-30 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34453>. Acesso em: 22 out. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UMBELINO, Cristiano Caixeta; ÁVILA, Marcos Pereira de. **As condições de saúde ocular**. 1. ed. São Paulo, SP: CBO, 2023. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2023/06/ascondicoesdaudeocularnobrasil2023conselhobrasileirodeoftalmologia_150620234732.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

VERGARA-NUNES, Elton Luís. **Audiodescrição didática**. 2016. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/2884/Vergara-Nunes-tese.pdf;jsessionid=368A8372D9117DA5F6AF4DC470868257?sequence=1>. Acesso em: 22 out. 2023.

VICTOR, Sonia Lopes Victor; PILOTO, Sumika Soares de F. H. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. *In: VICTOR, Sonia Lopes Victor; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.). Educação especial: políticas e formação de professores*. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016., p. 159-178.

VICTOR, Sonia Lopes Victor; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.). **Educação especial: políticas e formação de professores**. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas fundamentais da defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/livros/Fundamentos_de_Defectologia.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE I - Questionário Perfil dos Participantes

Questionário - Perfil dos participantes

06/09/2023 16:35

Questionário - Perfil dos participantes

Projeto: Audiodescrição na Prática - o papel do educador na leitura do mundo.

Projeto submetido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, pelo Instituto Federal Benjamin Constant.

Questionário para traçar o perfil dos participantes/professores

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Idade *

3. Escola em que atua? *

4. Município *

5. Ano Letivo em que atua *

6. Qual disciplina? *

7. É professor/a de: *

Marcar apenas uma oval.

Sala de Recurso

Sala Regular

8. A quanto tempo atua na área educacional? *

9. Qual a sua formação? *

10. Possui formação específica em educação especial? *

11. Já realizou algum curso de pós-graduação (lato ou stricto sensu)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Se sim, qual?

13. É sua primeira experiência com alunos/as com deficiência visual? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

14. Caso não seja a primeira experiência, a quanto tempo atua junto às pessoas com deficiência visual?

15. Seu aluno/a é cego/a ou baixa visão? *

Marque todas que se aplicam.

- Cego/a
 Baixa Visão

16. Qual a faixa etária de seu aluno/a?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II - Planejamento didático das três oficinas formativas

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA
VISUAL - Instituto Benjamin Constant

PARTE PRÁTICA DO PROJETO: Orientação Técnica (oficina) Formação de
Professores em Audiodescrição Didática

ESCOPO DA OFICINA - ROTEIRO

Serão três encontros com 6h cada (3 hrs período da manhã - 3 hrs no período da tarde)

1ª Oficina:

- Apresentação da pesquisadora/mestranda
- Apresentação do projeto
- Leitura e assinatura do TCLE
- Apresentação do formulário (perfil dos participantes) para os(as) professores(as) preencherem.
- Momento de conhecimento dos participantes (nome, de onde são, disciplina, etc)
- Parte teórica sobre o que é Educação Especial e o que é educação inclusiva - ministrado pela DERP.
- O que é cegueira e baixa visão.
- Panorama da deficiência visual no Brasil.
- 1ª prática: Vendados, os professores vão assistir a um vídeo sem AD. Após, discutirão entre si e com mediação da mestranda, sobre o que entenderam do vídeo, por meio de perguntas norteadoras como: Qual o enredo/história? O que entenderam? Quem são os(as) personagens? Etc. Em seguida, o mesmo vídeo é passado novamente, mas agora com AD. Por meio dessas duas vivências, há a discussão sobre as impressões de cada participante.
- Início da teoria
 - o que é AD (diferentes definições e vertentes acadêmicas, história)
 - a quem ela atende.
 - onde a AD pode ser usada.
 - o papel do audiodescritor.

- diferentes funções da AD (aqui citar o consultor, mas contextualizar na realidade escolar)
 - conceitos teóricos para a construção de AD e elementos básicos (como descrever, escolhas tradutórias, notas introdutórias, o que não fazer, técnicas gerais)
 - conceito de cor e a audiodescrição
- 2ª Prática - O seu aluno e aluna te conhece? + imagens estáticas com contexto escolar para fazerem a AD.

Nas imagens estáticas, a pesquisadora trará imagens que tenham o contexto escolar e, separados em grupos, os participantes terão que descrever e o restante desenhar.

Finalização com uma discussão sobre esse primeiro encontro. Para o segundo encontro, a pesquisadora pedirá que os participantes tragam uma atividade que costumam utilizar em sala de aula, ou algum conteúdo que queiram realizar a AD.

A pesquisadora também pedirá para que os(as) professores(as) se audiodescrevam para seus(suas) alunos e alunas cegos(as) e que anotem, filmem e fotografem as reações. Eles(as) podem estender essa atividade para todos(as) os(as) alunos(as) videntes da sala.

2ª Oficina:

Professores iniciam com as impressões da atividade proposta na primeira oficina.

- Contextualização da Audiodescrição Didática (ADD) e suas especificidades
 - Segunda parte da teoria mais focada à realidade escolar, apresentando a ADD e como utilizá-la dentro da prática escolar e nos materiais didáticos.
 - ADD de ilustrações, fotografias, desenhos, tirinhas e charges, gráficos, esquemas, organogramas, tabela, fluxograma, mapas, vídeos em um contexto escolar, obras de arte, contação de histórias, etc.
 - Prática: a pesquisadora trará algumas imagens da realidade escolar dos participantes e pedirá que, em grupo, façam a ADD. Discussão.
- Prática: professores apresentam o material pedido no primeiro encontro. Realização do Roteiro de ADD. A pesquisadora pedirá que os professores coloquem em prática o roteiro criado na 2ª oficina até a realização da 3ª e última oficina.

3ª Oficina:

Professores iniciam com as impressões sobre a prática em sala de aula do roteiro criado na 2ª oficina.

- continuação da Audiodescrição Didática (ADD) e suas especificidades
- ADD de tirinhas e charges, gráficos, esquemas, organogramas, tabela, fluxograma, mapas, vídeos em um contexto escolar, contação de histórias, etc.
- Prática: a pesquisadora trará algumas imagens da realidade escolar dos participantes e pedirá que, em grupo, façam a ADD. Discussão.
- Finalização.

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Adultos)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado Audiodescrição na Prática - o papel do educador (a) na leitura do mundo, cujo objetivo é propor ações (oficinas) que viabilizem a inserção orientada da audiodescrição no âmbito escolar, buscando compreender sua colaboração para o/a professor(a). Este projeto se justifica pela importância de proporcionar uma pesquisa que promova a conscientização e instrumentalização dos(as) professores(as) em relação ao uso da audiodescrição como prática pedagógica, permitindo aos alunos com deficiência visual o acesso ao universo imagético tão presente nos materiais didáticos. Sua participação no referido estudo será no sentido de participar dos três encontros formativos, com duração de seis horas cada, sobre audiodescrição no âmbito escolar. Para a coleta de dados, as informações obtidas nas ações práticas dessa pesquisa (oficinas) serão documentadas por meio de gravações de áudio e vídeo e depois transcritas.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: o fomento de estudos em audiodescrição nas escolas; a possibilidade de se criar um novo olhar ao participante sobre práticas inclusivas dentro da sala de aula; uso da linguagem como prática pedagógica inclusiva na tradução de imagens e promover a formação de professores.

Os riscos para este projeto são mínimos, sendo que há a possibilidade de constrangimento em alguma etapa da pesquisa; a perda de confiabilidade e privacidade. Para amenizar os riscos, a participação na pesquisa será mediante a leitura, explicação e assinatura deste termo. Assim, você será esclarecido/a de que se trata de uma participação voluntária do qual poderá desistir a qualquer momento que desejar. Informo que será garantido o seu anonimato. Os nomes assumidos para os participantes serão fictícios, caso sejam utilizados, bem como serão omitidos dados que possam identificá-los. Ressalto ainda, que não haverá qualquer prejuízo para o/a participante que não consentir sua participação na pesquisa ou que venha a desistir da mesma em qualquer momento de sua realização.

Você poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador responsável envolvido com o referido projeto é Gabriela Vansan, mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual, do Instituto Benjamin Constant e com o qual poderá manter contato pelo telefone 16-981148019 e e-mail gabriela.vansan@ibc.gov.br

Além disso, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Sua participação na pesquisa, incluindo nas oficinas oferecidas pela mesma, é totalmente voluntária e não prevê cobertura para os custos de deslocamento, transporte, alimentação, uso de dados móveis ou outros. Ao final das oficinas, o(a) participante receberá uma declaração de participação, a qual poderá ser apresentada pelo participante em processos seletivos/concursos"

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817

Nome: _____

RG: _____ Ribeirão Preto, SP, _____ de _____ de 20 _____

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

ANEXO II - Termo de Anuência - Secretaria de Estado da Educação "Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
"DIRETORIA DE ENSINO DE RIBEIRÃO PRETO"
Av: Nove de Julho, 378 – Sumaré – Ribeirão Preto – SP

TERMO DE ANUÊNCIA

Ribeirão Preto, 27 de Abril de 2022.

Pelo presente, a Dirigente Regional de Ensino Marcela Aleixo da Silva Zapparolli da Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto, manifesta sua anuência ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado *Audiodescrição na Prática - o papel do educador (a) na leitura do mundo a ser desenvolvido por Gabriela Vansan a ser orientado por Fabiana Alvarenga Rangel, do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, promovido pelo Instituto Federal Benjamin Constant.*

Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como Instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cumpre destacar que a realização da coleta de dados, nesta instituição, somente iniciará após a apresentação do parecer de aprovação do CEP.

Assinatura do responsável pela Instituição

Marcela Aleixo da Silva Zapparolli
RG: 22.275.479-5
Dirigente Regional de Ensino

Carimbo do responsável pela Instituição

ANEXO III - Pauta Limpa enviada pela DERP sobre as Oficinas

DERPT - NPE



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
NÚCLEO PEDAGÓGICO

Av. 9 de julho, 378 – Centro - CEP – 14025-000 RIBEIRÃO PRETO

2ª Formação de Professores em Audiodescrição Didática

ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

Data: 18/10/2022

ASSUNTO:

- Audiodescrição Didática – Teoria e Prática.

OBJETIVOS:

- Compreender os conceitos da audiodescrição didática e sua aplicação em sala de aula.

ATIVIDADES:

- **LEITURA INICIAL**
- **MOVIMENTO I** - Leitura e assinatura do TCLE e preenchimento do perfil do participante caso apareçam novos participantes. Retomada dos conceitos básicos da audiodescrição e deficiência Visual;
- **MOVIMENTO II** - Socialização das atividades propostas e aplicadas pelos professores em sala de aula;
- **MOVIMENTO III** – Teoria audiodescrição didática;
- **MOVIMENTO IV** – Prática de audiodescrição didática;
- **MOVIMENTO V** – Proposta de atividade de audiodescrição a ser realizada por professores em sala de aula.

Equipe do Núcleo Pedagógico
Nome Ocultado – PEC Ed Especial
Nome Ocultado – PEC Ed Especial
Nome Ocultado – PEC Matemática
Nome Ocultado – PEC Matemática

Gabriela Vansan – Especialista em Audiodescrição - ADEVIRP



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
NÚCLEO PEDAGÓGICO

Av. 9 de julho, 378 – Centro - CEP – 14025-000 RIBEIRÃO PRETO

1ª Formação de Professores em Audiodescrição Didática
ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO
Formação 1/2022 – Data: 27/09/2022

ASSUNTO:

- Educação Especial e Educação Inclusiva.
- Audiodescrição Didática.

OBJETIVOS:

- Compreender os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.
- Compreender os conceitos da audiodescrição didática e sua aplicação em sala de aula.

ATIVIDADES:

1) LEITURA INICIAL

2) MOVIMENTO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conversa inicial: *Educação Especial e Educação Inclusiva são a mesma coisa? Na perspectiva da Educação Inclusiva, quem são o público-alvo?*

3) MOVIMENTO II – MITOS OU VERDADES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- I. **Analisar as afirmações** com relação à Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- II. **Discutir no grupo** e definir se cada uma delas é **Mito ou Verdade**
- III. **Discutir coletivamente** justificando as escolhas feita

4) DEFICIÊNCIA VISUAL E A AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA

- I. **Teoria**
- II. **Prática**

Nome Ocultado
e-mail ocultado
Tel.: telefone ocultado
Equipe do Núcleo Pedagógico - Educação Especial.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
NÚCLEO PEDAGÓGICO
Av. 9 de julho, 378 – Centro - CEP – 14025-000 RIBEIRÃO PRETO

2ª Formação de Professores em Audiodescrição Didática
ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO
Data: 18/10/2022

ASSUNTO:

- Audiodescrição Didática – Teoria e Prática.

OBJETIVOS:

ATIVIDADES:

- **LEITURA INICIAL**
- **MOVIMENTO I** - Retomada conceitos básicos da audiodescrição e deficiência Visual;
- **MOVIMENTO II** - Socialização das atividades propostas e aplicadas pelos professores em sala de aula;
- **MOVIMENTO III** – Teoria audiodescrição didática;
- **MOVIMENTO IV** – Prática de audiodescrição didática;
- **MOVIMENTO V** – Proposta de atividade de audiodescrição a ser realizada por professores em sala de aula.

Equipe do Núcleo Pedagógico
Nome ocultado – PEC Ed Especial
Nome ocultado – PEC Ed Especial
Nome ocultado – PEC Matemática
Nome ocultado – PEC Matemática

Gabriela Vansan – Especialista em Audiodescrição - ADEVIRP