

**A AUDIODESCRIÇÃO E OS ESPAÇOS DESINTERDITADOS PARA AS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**AUDIO DESCRIPTION AND THE UNINTERRUPTED SPACES FOR THE BLIND
VISUALLY IMPAIRED PEOPLE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT**

**DESCRIPCIÓN DE AUDIO Y ESPACIOS ININTERRUMPIDOS PARA PERSONAS
CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

SILVA, Izaura Maria de Andrade
izaura@ce.ufpb.br
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-8295-6449>

MELO, Dina Pereira de
dina@reitoria.ufpb.br
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0003-2737-1912>

RESUMO: A pandemia de Covid-19 impôs uma reestruturação radical no que diz respeito à forma de ensino e trabalho, ao passo que as tecnologias viraram o suporte possível de acesso aos estudos. Este artigo versa sobre o uso da audiodescrição como potente ferramenta pedagógica, um saber-fazer moldado aos constructos da cognição humana e capaz de converter a materialidade simbólico-visual em textos verbais. Baseamo-nos nas contribuições das teorias vygotskianas e nas mais recentes prospecções de Lima e Motta para entrevistar, por meio de questionários semiestruturados, graduandos deficientes visuais (DV)¹ do Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal da Paraíba e saber em que medida os ambientes virtuais favorecem as aprendizagens individuais. A abordagem permitiu-nos concluir que atos excludentes ainda persistem, mas cresce o engajamento dos professores com as práticas tradutórias.

Palavras-chave: Audiodescrição. Acessibilidade. Inclusão. Tradução Intersemiótica.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic imposed a radical restructuring on the way of teaching and working, while technologies became the possible support for such access. This paper intends to explore the use of audio description as a powerful pedagogical tool; a know-how molded to the constructs of human cognition capable of converting visual symbolic materiality into verbal texts. Our approach was based on

¹ Denominação que abrange pessoas cegas (que não enxergam nada ou têm percepção de luz e vultos, compreendendo até 5% do sentido) e com baixa visão (BV). A baixa visão, ou visão subnormal, contempla o público com acuidade visual (AC) de 20/80 até 20/2.500, ou que tem entre 5% a 30% do sentido preservados.

Vygostky theories and on the most recent prospects by Lima and Motta. Also, we interviewed college students from the Special Education Center of the Federal University of Paraíba, using semi-structured questionnaires, to find out how virtual environments contributes to individual learning. The study allowed us to conclude that segregated acts still remain, but teachers' engagement in translation practices is growing.

Keywords: Audio description. Accessibility. Inclusion. Intersemiotic translation.

RESUMEN: La pandemia del COVID-19 impuso una reestructuración radical en la forma de enseñar y trabajar, mientras que las tecnologías se convirtieron en el posible soporte para el acceso a los estudios. Este artículo trata sobre el uso de la audiodescripción como una poderosa herramienta pedagógica; una forma de hacer moldeada a los constructos de la cognición humana capaz de convertir la materialidad simbólica visual en textos verbales. Nos basamos en los aportes de las teorías vygostkianas y en las perspectivas más recientes de Lima y Motta. Entrevistamos, mediante cuestionarios semiestructurados, a estudiantes de posgrado del Centro de Educación Especial de la Universidad Federal de Paraíba para conocer en qué medida los entornos virtuales favorecen el aprendizaje individual. El enfoque nos permitió concluir que los actos de exclusión aún persisten, pero la participación de los profesores en las prácticas de traducción es cada vez mayor.

Palabras clave: Descripción de audio. Accesibilidad. Inclusión. Traducción intersemiótica.

1 INTRODUÇÃO

Quando um professor ministra uma aula, não é comum que imagine haver na turma alguém cego. A postura é quase sempre pressupor que todos os alunos estarão de posse de suas faculdades físicas e cognitivas intactas. Na educação, a convivência com corpos não hegemônicos abre um precedente ontológico nas múltiplas formas de ensino-aprendizado com as diferenças, mas também o contrário: de reforço a posturas de relutância institucional ao uso de ferramentas acessíveis. A invisibilização causa isolamento e profunda frustração nos deficientes visuais.

A audiodescrição (AD) consiste num tipo de tradução intersemiótica e num recurso de tecnologia assistiva (e, por consequência, de acessibilidade) capaz de converter imagens em palavras. Sendo assim, o público-alvo imediatamente beneficiado seriam os deficientes visuais, mas há também uma vasta parcela de autistas, disléxicos e analfabetos que se valem desse recurso. Trata-se da descrição clara e objetiva de tudo aquilo que não pode ser percebido pelas pessoas que não



enxergam: no plano estático, imagens, mapas infográficos, gráficos, história em quadrinhos (HQ), expressões faciais e corporais, entre outros; no plano dinâmico, filmes, espetáculos artísticos, competições esportivas, propagandas televisivas, etc.

O propósito é favorecer a inclusão cultural e educacional para amplo espectro da população,² na medida em que a AD lhes permite acessar o mundo simbólico, até então negado, que aos cegos só se apresenta visualmente, seja por meio da leitura Braille, seja por meio de áudio – neste caso, sintetizadores de voz instalados em *smartphones* ou difundidos em ampla escala por aplicativos na Internet. A relevância da AD está, portanto, em transportar para a audição a capacidade de enxergar ou carrear para outras vias sinestésicas ou sensoriais a experimentação da visualidade, por meio da verbalização de conceitos.

Descrever o mundo visual para os não videntes é uma prática imemorial. Mas, como atividade profissional, a AD surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 1970, com os estudos do comunicólogo Gregory Frazier.³ Desde então, projetou-se internacionalmente graças aos esforços do casal Cody Pfanstiehl e Margaret Rockwell, 15 anos depois. Rockwell ensinava aos seus discípulos como extrair descrições precisas e sem afetação sobre o universo visual, com o qual havia perdido contato desde os seus 30 anos, devido a uma doença oftálmica degenerativa. A partir daí, a técnica ganhou a Europa, a Ásia, a América do Sul e a África em espetáculos de teatro, na ópera, nos noticiários e no cinema.

O AudioVision Institute, de propriedade de Frazier e de August Coppola, além de promover cursos na área, foi responsável pela exibição do primeiro filme com AD nos Estados Unidos, *Tucker (Um homem e seu sonho, 1988)*, de Francis Ford Coppola, irmão de August.

Após sua estreia na televisão, a AD passou também a ser oferecida em óperas e no cinema. Em 1994, o Metropolitan Washington Ear audiodescreveu *Madame Butterfly* para a companhia Washington Opera. Já em 1992, a WGBH deu início ao projeto Motion Picture Access (MoPix) para

² Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontam que, dos mais de 6,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência visual, 528 mil são cegos e 5,9 mil têm baixa visão. O Censo de 2010 aponta que 4% da população tem dislexia. Não há dados precisos quanto ao número de autistas. Onze milhões de pessoas não sabem ler ou escrever (IBGE, 2019).

³ Frazier começou os estudos em audiodescrição a partir de uma experiência bem-sucedida, ao descrever as cenas de um filme para um amigo cego nas pausas entre as falas dos personagens. Ele percebeu que o que estava fazendo ao vivo poderia ser também gravado e transmitido por fones de ouvido durante as exibições nos cinemas (Motta; Romeu Filho, 2010, p. 24).



levar a AD ao cinema em escala comercial. Vários testes foram feitos até que, em 1999, a primeira sala de cinema a contar com a tecnologia desenvolvida pelo grupo exibiu o filme *O Chacal*. Hoje, centenas de salas dispõem dos equipamentos e podem exibir filmes com audiodescrição nos EUA; (Franco; Silva, 2010, p. 27).

Os primeiros estudos sobre os impactos da AD sobre os usuários foram feitos em 1990, duas décadas depois de sua implantação, não por acaso nos dois países que a inauguraram: os EUA e a Inglaterra. A princípio, buscou-se validar a contribuição da AD nos programas de TV, ao tempo em que se coletavam informações sobre o perfil médio do espectador. Os resultados, tidos como bastante positivos, concluíram que o recurso facilitava a interação entre videntes⁴ e não videntes, bem como a aquisição de conhecimento sobre as normas de vestuário e as condutas dos personagens em cena, segundo Packer (1996 *apud* Franco; Silva, 2010, p. 30).

Desde os anos 2000, a audiodescrição despontou para o campo prolífico dos estudos da tradução, passando a ser enxergada como uma modalidade intersemiótica, incorporada a linhas de investigação sobre como as pessoas cegas constroem discursos. Dessa forma, cumpria aos cursos de formação ensinar as competências necessárias ao audiodescritor, com delimitação de papéis definidos. A produção de uma peça audiovisual, por exemplo, envolve a participação de, no mínimo, quatro profissionais: um roteirista (o audiodescritor propriamente dito), um editor de imagens, um locutor para as narrações em *off* que se ouvem nos intervalos das falas e um consultor (pessoa cega, capacitada para dar o *feedback* sobre o trabalho do audiodescritor). Já a AD de uma imagem estática exige uma estrutura bem mais enxuta: um audiodescritor e seu consultor.

As diretrizes de qualidade das traduções versam sobre como lidar com o público com deficiência visual. De acordo com esses critérios, os textos devem ser claros, concisos e vívidos, sem margem para a emissão de julgamentos, em respeito à capacidade interpretativa dos receptores, que podem ser privados de visão, mas não de subjetividade (Lima *et al.*, 2010).

Enquanto tradução visual, a áudio-descrição [*sic passim*]⁵ não é áudio, embora mantenha relação semântica com este, e não é descrição, embora traga da descrição constructos que servirão para essa técnica tradutória.

⁴ Quem enxerga.

⁵ O formador defende o uso lexical de 'áudio-descrição' no lugar de 'audiodescrição'.



Na união da descrição com o áudio, na áudio-descrição, o visual descrito/narrado é significativamente diferenciado da descrição, tanto pela intenção comunicativa como pela natureza eminentemente garantidora de direito à informação e/ou comunicação às pessoas com deficiência visual.

A áudio-descrição traduz as imagens e outros eventos visuais intangíveis, inaudíveis, inodoros à percepção da pessoa com deficiência visual, em palavras a serem ouvidas diretamente pela fala de um locutor; pela leitura sintetizada de um leitor de telas; pela comunicação oral de um professor que lê ao seu aluno.

Como ferramenta pedagógica em âmbito escolar, a despeito do fato de a maioria dos professores também desconhecer o termo, mesmo que pratiquem a audiodescrição, Vergara-Nunes (2016) explica que o aluno com deficiência visual é beneficiado não apenas com a acessibilidade do conteúdo, mas também com a possibilidade de atuar como ‘consultor’ dos materiais, configurando assim uma prática inclusiva e de pertencimento aos espaços de aprendizado.

É necessário, desta forma, que também o professor que pretenda elaborar a audiodescrição de seus materiais didáticos possa contar para este trabalho com a consultoria de um aluno com cegueira que tenha conhecimento sobre o assunto. Esse conhecimento, muito mais do que domínio técnico, trata-se de parecer a partir de sua experiência de não visão. (Vergara-Nunes, 2016, p. 211).

1.2 A audiodescrição na prática

De acordo com Motta (2016), seis elementos guiam o trabalho do professor-tradutor: o quê? Quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Eis alguns exemplos:



Figura 1 – Trabalho infantil



Foto: João Roberto Ripper (2010).

Descrição da imagem: “A foto, em preto e branco, traz um menino negro e magrinho, entre 8 e 12 anos, de pé numa carvoaria. Veste short curto e sandálias de dedo. Apoia o pé esquerdo sobre os dentes de um arado de metal, que tem quase a mesma altura que ele. As mãos e o rosto encostam na base da pá. Tem o cabelo curto e ondulado, os olhos grandes, a boca carnuda curvada para baixo, os bracinhos bem definidos e as pernas sujas de fuligem. Olha para mim com expressão triste”.

Atentemo-nos para alguns detalhes desta AD: primeiramente, o respeito ao princípio da direcionalidade. Ao se escolher por onde começar, deve-se cumprir uma ordem lógica (de cima para baixo ou de baixo para cima), de maneira a costurar um todo discursivo coerente. Depois, mencionar cores. Ainda que o receptor seja um público cego de nascença, desde a infância, o audiodescritor experimentou associá-las a sons, aromas e texturas que lhe conferiram significado para além do visual: é a memória sinestésica. Terceiro, a expressão “olha para mim”, em vez de “olha para a câmera/o fotógrafo”, exclui o jargão cênico e confere maior imersão à obra.



Figura 2 – Arte digital



Fonte: Núcleo de Educação Especial (Nedesp) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2021).

Descrição da imagem: “Em cenário branco, com lados sombreados, aparece o anúncio do Dia Nacional de Combate ao Glaucoma, comemorado em 26 de maio. A campanha é ilustrada pela foto de uma íris azul na parte central, seguida pelos dizeres, na cor cinza. A logomarca do Nedesp (um bonequinho de bengala que caminha para a direita) vem centralizado no rodapé”.

Um audiodescritor iniciante tenderá a querer informar todos os elementos visuais e a deixar a mensagem em segundo plano. É preciso saber equilibrar forma e conteúdo, bem como enxugar os ornamentos textuais. Por exemplo: dizer que “26 de maio” está dentro de um retângulo, mencionar que a íris tem inervações ou citar a fonte do anúncio cansam o ouvido e despistam o público-alvo da mensagem principal, pela qual se deve partir. “Cabe ao áudio-descritor [sic], dentro do que demanda a obra, distinguir entre o que vai ou não vai ser áudio-descrito [sic], uma vez que tempo e espaço restringirão a quantidade de tradução que ele poderá oferecer” (Lima; Lima, 2010, p. 25).



Figura 3 – Metáfora: as múltiplas leituras



Fonte: Saatchi & Saatchi (2008). Foto: Teo Studios.

Descrição da imagem: “A foto, em tom azulado, mostra um homem engravatado e de topete e uma mulher de regata listrada, vistos dos ombros para cima. Ambos são orientais, de cabelos pretos e lisos e estão lado a lado, representando um casal. Da boca dele sai um braço; a mão puxa mechas do cabelo dela. Ele tem uma expressão feroz; ela, de desespero”.

Como a imagem se trata de uma montagem que metaforiza a dor da violência doméstica, pode ser necessário, a depender do público, imprimir maior precisão ao se contextualizar a cena. “Representando um casal” é uma inferência do audiodescritor que pode ser revista e até retirada (a AD deve primar pela neutralidade, afinal), mas a caracterização situará o cego de que há um rompante entre duas pessoas não aleatórias. A materialidade textual sobre a intencionalidade do autor tem que ser validada pelo consultor, que dará a dimensão da compreensão da obra.

2.1 AD entre as práticas pedagógicas

Não poder interagir com objetos sobre os quais é necessário se ter ideia pode virar um amálgama de conceitos esquecíveis, como informações deixadas em um arquivo. Daí a importância do mundo imagético tornado acessível, bem como do ensino de configurações visuais experienciadas e amadurecidas sensorialmente desde a mais tenra idade.

A visão responde pelo processamento da maior parte das informações recebidas pelo cérebro. Associa-se ao poder de concentração, à percepção de distâncias, formas, cores e movimentos, ao armazenamento e à recuperação de informações. A imagem exige uma experiência visual para ser convertida em



repertório. No entanto, quando falamos em audiodescrição, cada som produzido e cada palavra pronunciada evocam representações de imagens na mente de quem as ouve.

Dessa forma, este banco de imagens – ou memória imagética – pode ser construído e ampliado no cérebro a partir da ativação de outros órgãos do sentido. O banco de memória acústica é que irá incluir informações visuais, e estas serão propiciadas pela AD. A crescente ativação do córtice visual implica a suposição de que as mesmas regiões anatômicas são ativadas nos cegos, quando leem o Braille, e nos videntes durante a leitura, ou seja, o córtice visual necessariamente desempenhará uma função visual.

Na fase de pré-alfabetização (pré-Braille), a produção de materiais táteis e o estímulo dos demais sentidos visam ‘compensar’ a visão, mas sem que a estes alunos, em específico, sejam subtraídas as informações captadas pelo olho, que são apenas direcionadas para outras vias sinestésicas: o sol, amarelo, por exemplo, vira sinônimo de calor (tato), a maçã (paladar) é vermelha, assim como a representação simbólica em alto relevo (tato) do coração nos desenhos colados com barbante, por exemplo. E assim, no *fluxo das interações*, na compreensão sociopragmática (Tomasello, 2019, p. 133, grifo nosso), vão-se internalizando nos DVs as categorias representativas de uso convencional partilhadas pelas crianças que veem.

2.2 O aluno-consultor

Ao longo do seu avanço escolar, sabendo das suas limitações pedagógicas, o estudante também poderá dialogar com o professor, para assim se sentir mais à vontade para questionar as intervenções tradutórias. Por isso, falar sobre AD é abordar a forma como os deficientes visuais criam o suporte imagético mediante o qual ouvem, sentem e percebem. Converter as linguagens gestuais e imagéticas em algo que pode ser compreendido pelos outros sentidos requer comprometimento, a fim de que, quando submetidos a novas experiências acessíveis, os DVs possam interagir com o mundo sem prejuízos interpretativos e conceituais.



Um dos principais pontos que se destacam nos manuais publicados pelo governo⁶ que comparam o desenvolvimento do bebê considerado normal com o de um bebê cego é o atrelamento do potencial cognitivo humano ao da maturação da sua capacidade visual. Ver impulsionaria o movimento; não ver limitaria o contato com o ambiente (Brasil, 2007), fazendo com que o bebê se desinteressasse pelo deslocamento (Figueira, 2000; Carletto, 2008) e o pondo numa posição de passividade diante do mundo que o cerca (Rodrigues; Macário, 2006).

É como estabelecer a naturalização da prevalência de um só sentido e colocar os deficientes visuais numa posição de atraso (a ausência define o sujeito, e não apenas o caracteriza), esquecendo-se de que enxergar também resulta de um *continuum* de estímulo e aprendizado para os videntes. Na corrente contrária a essa hipótese, Weid (2015, p. 940) advoga que ter um desenvolvimento cognitivo considerado normal por meio do uso dos outros sentidos – ou seja, equivalente ao de pessoas que enxergam e medido de acordo com os seus parâmetros – é considerado absolutamente possível sem a visão, mas apenas alcançável por meio do aprendizado, da cultura.

Vygotsky enxergava o aprendizado como fruto da interseção de vivências entre aprendiz e ambiente, mediado pela cultura e condicionado por certas operações mentais, em que a linguagem ocupa um papel central – o postulado do modelo sociointerativo. O período subsequente à Revolução de 1917 revelou milhares de crianças soviéticas com deficiência, tendo o teórico se dedicado com especial afincamento às surdas e cegas, sobre as quais teceu considerações que revisou ao longo da sua empiria, em observações no Instituto Experimental de Defectologia. Ao destrinchar as perspectivas teóricas de seu tempo, Vygotsky atribuiu à linguagem a capacidade de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el

⁶ Foram consultadas as formações continuadas sobre deficiência visual para os professores do Atendimento Educacional Especializado publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2001, 2006, 2007).



nino ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas.
(Vygotsky, 1997, p. 230).

Em seus trabalhos sobre a cegueira, Vygotsky identifica no desenvolvimento da linguagem, na construção de conceitos e no exercício da abstração a fonte maior de compensação para o aprendizado – muito além do refinamento do tato e da audição. Assim, a linguagem verbal seria o principal instrumento de conhecimento de mundo da criança, que lhe permitiria atribuir significado às coisas.

3 A METODOLOGIA

A definição dos tipos de instrumento de medida e avaliação a serem utilizados no estudo considerou que conhecer a opinião dos graduandos quanto ao alcance da AD dos conteúdos deveria levar em consideração a disponibilidade dos participantes para responder a distância. O convite à participação foi enviado a 17 deles, mas apenas 9 retornaram. O questionário, disponibilizado pelo *Google Forms*, consistia em um bloco único de perguntas objetivas: duas com opções ‘sim’ e ‘não’, duas com quatro alternativas e uma com cinco, nas quais era permitido marcar mais de uma opção. Em duas questões, cabiam respostas abertas.

Os dados quantitativos, apresentados a seguir, expressaram, direta ou indiretamente, os comentários dos respondentes, a análise e a interpretação realizadas. No caso dos dados qualitativos relacionados às opiniões pouco favoráveis, foram utilizadas as análises textual e temática (Severino, 2013) para sintetizar e agrupar as ideias centrais registradas pelos respondentes nos indicadores considerados.

Apesar de o Nedesp também atender estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de pós-graduação e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da UFPB, este público não participou da consulta (os retornos vieram de matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia, Matemática, Psicopedagogia, Gestão Pública, Jornalismo, Rádio & TV e Psicologia). A faixa etária abrangeu dos 20 aos 48 anos. Dos nove pesquisados, sete são mulheres. Duas têm baixa visão. Quatro mulheres e três homens são cegos. Todos os pesquisados acompanham as aulas por sintetizador de voz, acionado pelo ledor de tela dos celulares.



4 RESULTADOS

À pergunta ‘De maneira geral, você vê engajamento da parte dos professores em explicar os conteúdos da mesma maneira como nas aulas presenciais?’, sete pessoas (77,8%) responderam que ‘sim’, e duas (22,2%) que ‘não’. Oito enxergaram uma postura preocupada da parte do professor em estabelecer diálogo, para melhor aproveitamento das disciplinas, e duas o consideraram ‘atuantes’ (as demais opções, não marcadas, eram ‘desinteressados’ e ‘não sei’).

A questão ‘Alguma dessas situações você viveu de março de 2020 até agora?’ trouxe como opções (era permitido marcar mais de uma): (I) Professor(a) não conversa comigo sobre como explorar assuntos visuais; (II) Professor(a) exhibe conteúdo audiovisual em aula com frequência, sem tradução; (III) Professor(a) opta por me incluir em atividades em grupo, quando elas são individuais; (IV) Professor(a) delega ao meu apoiador o ensino de determinado assunto; e (V) A pandemia não me trouxe problemas no meu curso. Houve três apontamentos para (I), quatro para (II), um para (III), um para (IV) e três para (V). Todas as alternativas, com exceção da última, revelam práticas pedagógicas capacitistas, comumente observáveis na UFPB, e o fato de o maior número de respostas ter se concentrado na segunda delas revela que a ausência de recursos audiodescritivos alija o deficiente visual do saber e o desnivela em relação aos demais colegas.

À pergunta aberta ‘Em alguma disciplina, em específico, você se sentiu prejudicado(a)?’, os participantes responderam: “*Sim, na de Libras [Língua Brasileira de Sinais] tudo é muito visual*”; “*Fisiologia básica*”; “*Contabilidade pública*”; “*Sim, na de Crítica do audiovisual*”; “*Estética e linguagens midiáticas*”; “*Nas que pedem mais prática, a falta de recursos como equipamentos mais adequados para o desenvolvimento das atividades, exemplo, em Telejornalismo*”; e “*Não*”. Nota-se que o forte caráter gráfico dos conteúdos requer uma cuidadosa tradução da parte do professor, sob pena de o aprendizado novamente resultar prejudicado.

A questão a seguir liga-se estreitamente com a anterior, haja vista as contingências e potencialidades do ensino remoto e as implicações do distanciamento para o aproveitamento da AD: ‘De uma maneira geral, você enxerga a tecnologia como



uma aliada ou obstáculo para a sua inclusão?’ A maioria (55,6%) a encarou como aliada, e 44,4% como parte aliada, parte obstáculo (ninguém mencionou enxergá-la como obstáculo ou não soube responder).

Esse fator pode explicar por que 66,7% dos estudantes se sentem estimulados a seguir nos estudos, enquanto 33,3% não.

À pergunta aberta ‘Gostaria de citar alguma situação em específico que viveu em aula?’, quatro participantes se manifestaram, relatando os obstáculos enfrentados. J., aluna cega de Psicologia, assim se pronunciou: *“Achei complicada a disciplina de Fisiologia básica, por possuir conteúdos muito anatômicos, o que impossibilita a experiência completa como disciplina, e por não ser uma área específica da Psicologia, embora obrigatória”*.

De acordo com A. (cego), aluno de Jornalismo:

“O professor passou um vídeo em inglês. Eu falei pelo chat que não tava entendendo, porque não consigo acessar as legendas. Ele perguntou se eu queria as explicações em áudio ou no chat. Então depois ele explicou, mas fica esta observação: os professores precisam pensar nas pessoas com deficiência, porque a gente sabe que tem muita gente com deficiência entrando nas universidades, e eles precisam pensar em como facilitar as aulas para nós, sem distinção, sem diferença”.

As dificuldades instrumentais também foram levantadas por E. (mulher, baixa visão), do curso de Gestão Pública:

“O professor passa o material, porém a fonte é muito baixa e dificulta a leitura, por conta da claridade do aparelho. Se baixar, é complicado também. Os professores continuam sem dar atenção, assim fornecido pelo CIA [Comitê de Inclusão e Acessibilidade],⁷ ao nível de deficiência visual”.

L., estudante cega do curso de Rádio e TV, falou da dificuldade de acesso, que a levou a tomar medidas mais drásticas:

“Tive que trancar a disciplina, porque o professor não queria adaptar as disciplinas, ele só queria fazer as coisas do modo dele, e eu não conseguia acompanhar. Realizei várias reuniões com a coordenadora do curso, foi tudo esclarecido, e ele nunca parava pra rever essa situação. Muitos vídeos inacessíveis, e ele não compreendia”.

⁷ Órgão da UFPB vinculado à Reitoria, responsável pelo atendimento às demandas instrumentais dos estudantes com deficiência.



M. (cega), aluna de Jornalismo, foi a única a atestar o sucesso da interação remota com os professores: *“Sempre busco tirar dúvidas com os professores no decorrer das aulas e durante as exibições de slides, vídeos, etc.”*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de uma pessoa com deficiência visual nos ambientes de aprendizado, sejam estes remotos ou presenciais, requer adaptações inegociáveis na forma de ensino. A AD é uma prática emancipadora, sem a qual a educação impõe padrões segregacionistas e tende fazer o deficiente visual retroceder a uma secular posição de marginalização.

Ainda que o professor nunca tenha passado por capacitações sobre o campo semiótico e ache intransponível o exercício prático da AD, foram publicadas valiosas contribuições, disponíveis para consulta *online*, com vários passos a passo que tornam a verbalização do signo imagético uma experiência cada vez mais fácil.

As especificidades do potencial enxergante (interpretativo) do deficiente visual exigirão do professor sensibilidade para manter um vivo diálogo com seus alunos. Hoje, os obstáculos para a conquista do aprendizado podem ser contornados com flexibilidade e serão ainda mais bem administrados amanhã. A AD será em vão se não servir a uma prática partilhada entre aluno e professor.

IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente efetiva no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – CNPQ/UFPB/CE. Atua principalmente nas áreas de Educação Especial, Educação Profissional, Políticas Educacionais e Educação Inclusiva.

DINA PEREIRA DE MELO

Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado: FORMA/AÇÃO Docente na Área da Deficiência Visual (UFPB). Transcritora Braille do Núcleo de Educação Especial da UFPB. Professora de Letras-Português e jornalista.



REFERÊNCIAS

- AGENCY SAATCHI & SAATCHI. Verbal abuse. *AD Soft the World*, Singapoure, 2008. Disponível em: <https://www.adsofttheworld.com/campaigns/verbal-abuse>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: MEC, 2007.
- CARLETTO, M. R. V. *A estimulação essencial da criança cega*. Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.
- FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterapia à criança portadora de cegueira congênita. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 17, 2000. Não paginado. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/590>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. da. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In: MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (org.). Audiodescrição: transformando imagens e palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 19-26.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Nota técnica 01/2018. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [acesse.one/76L0F](https://www.ibge.gov.br/indicadores/76L0F). Acesso em: 29 jan. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Pnad contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em [11nk.dev/qtxad](https://www.ibge.gov.br/indicadores/11nk.dev/qtxad). Acesso em: 29 jan. 2021.
- LEIA a entrevista com o fotógrafo João Roberto Ripper. *Imã Foto Galeria*, [S. l.], 23 out. 2010. Disponível em: <https://imafotogaleria.wordpress.com/2010/07/23/leia-a-entrevista-com-o-fotografo-joao-roberto-ripper/>. Acesso em: 2 set. 2021.
- LIMA, F. J. *et al.* Audiodescrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/04-audio-descricao-pratica-sem-barreiras-atitudinais.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.



LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F. O direito das crianças com deficiência visual à áudio-descrição. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, ano 1, v. 2, p. 79-101, mar./jun. 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/28>. Acesso em: 18 set. 2022.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Porto Alegre: Pontes, 2016.

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

RODRIGUES, M. R. C.; MACÁRIO, N. M. *Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida*. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 33, 2006. Não paginado. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/490>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Núcleo de Educação Especial. *Hoje, 26 de maio, é Dia Nacional de Combate ao Glaucoma*. [S. l.], 26 maio 2021. Instagram: @nedesp.ce. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPV-Dt6nb8K/>. Acesso em: 2 set. 2021.

VERGARA-NUNES, E. *Audiodescrição didática*. 2016. 483 Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2884/1/Vergara-Nunes-tese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VYGOSTY, L. S. La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOSTY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234 (Obras Escogidas, v. 5).

WEID, O. von der. O Corpo estendido de cegos: cognição, ambiente, acoplamentos. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 935-960, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/jPzQgsR7MZjVMcq78jWsvbk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Submetido em: 13/06/2023

Aceito em: 09/06/2023