



Audiodescrição e gêneros multimodais: por uma perspectiva pedagógica de acesso às imagens

Audio description and multimodal genres: towards a pedagogical perspective of access to images

Katyuscia Maria da Silva

Jefferson Fernandes Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal/RN-Brasil

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o uso da audiodescrição como procedimento pedagógico que possibilita o acesso aos gêneros discursivos multimodais, sobretudo para alunos com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa do tipo intervenção, baseada nos princípios da filosofia bakhtiniana e ancorada na abordagem qualitativa. Realizou-se uma formação em audiodescrição com professores e estagiários de uma escola pública. Para a análise, tomamos como base uma atividade com foco na audiodescrição como procedimento pedagógico para o acesso aos conteúdos curriculares em gêneros discursivos como os multimodais. Os resultados evidenciam que a audiodescrição, no contexto escolar, pode ser mobilizada em uma perspectiva colaborativa, constituindo-se um procedimento pedagógico de acesso às imagens presentes em gêneros discursivos multimodais para estudantes com e sem deficiência visual.

Palavras-chave: Audiodescrição; Formação de professores; Gêneros discursivos multimodais.

Abstract

This article aims to reflect on the use of audio description as a pedagogical procedure that enables access to multimodal discursive genres, especially for students with visual impairments. This is a research of the intervention type, based on the principles of Bakhtinian philosophy and anchored in the qualitative approach. Audio description training was carried out with teachers and interns from a public school. For the analysis, we took as a basis an activity focused on audio description as a pedagogical procedure for accessing curricular content in discursive genres such as multimodal ones. The results show that audio description, in the school context, can be mobilized in a collaborative perspective, constituting a pedagogical procedure for accessing images present in multimodal discursive genres for students with and without visual impairments.

Keywords: Audio description; Teacher training; Multimodal discursive genres.

Introdução

Na contemporaneidade, tanto a revolução tecnológica quanto a mídia têm demarcado fronteiras entre essa sociedade e as que a precederam (Oliveira; Szundy, 2014). Nesse cenário, as novas e múltiplas formas de letramentos – com viés semiótico, implicando uma abordagem centrada na multiplicidade de linguagens – emergem como respostas às atuais demandas sociais na tentativa de provocar o deslocamento de letramentos hegemonicamente valorizados pela escola, com foco no uso da linguagem verbal, para letramentos em que as diversas linguagens se entrecruzam, considerando a história dos alunos e tendo em vista o caráter situado das práticas de letramento (Kleiman, 2014).

Segundo Amarilha (2010), na multimodalidade, não há uma linguagem que se destaque por sua importância em relação às outras, pois todas são, de igual modo, importantes. Nesse sentido, os textos multimodais, ou seja, aqueles que “[...] podem ser constituídos da linguagem verbal, visual, gestual, tátil, sonora” (Amarilha, 2010, p. 6), a nosso ver, são gêneros discursivos alinhados ao espaço-tempo de uma sociedade marcada por mudanças que se sucedem com muita rapidez, bem como alinhados à perspectiva de uma aprendizagem multissensorial (Silva, 2006), em que os diversos sentidos são explorados.

Para Oliveira e Szundy (2014, p. 184), “[...] uma educação responsável deve, a um só tempo, ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos”. Assim, é preciso ter claro que, de acordo com Alves (2012, p. 308),

[...] os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico, uma vez que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais. Dado esse caráter, os gêneros não são estáticos, imutáveis ou formas desprovidas de dinamicidade. Relativamente estáveis, eles mudam com as práticas sociais, alteram-se com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal em conformidade com o projeto de dizer dos sujeitos nas interações as mais diversas.

Nessa direção, pautando-se nos postulados de Bakhtin e do seu círculo sobre os estudos da linguagem, Alves (2012, p. 308), ao conceituar gêneros discursivos como “[...] enunciados relativamente estáveis que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional peculiares que permitem compreender a singularidade e a especificidade de um gênero em relação ao outro”, endossa o caráter de relativa estabilidade do enunciado, que, segundo ela, nem sempre é compreendido. Com isso, essa autora advoga pelo não engessamento dos gêneros discursivos.

Compartilhando das mesmas ideias, Oliveira e Szundy (2014) criticam alguns estudos sobre gênero, considerando que estes com frequência dão enfoque justamente às características concernentes à estabilidade do gênero, bem como no “[...] desenvolvimento de capacidades/competências que propiciem a compreensão e produção de gêneros orais e escritos que circulam no mundo social” (Oliveira; Szundy, 2014, p. 200), desconsiderando, assim, a concretude dos gêneros discursivos e sua relativa estabilidade, além das diversas linguagens que se entrecruzam nos gêneros, na contemporaneidade. Nesse sentido, segundo essas autoras,

[...] tal tratamento pode acabar por contribuir simplesmente para (re)produção de gêneros legitimados pela escola, deixando pouco ou nenhum espaço para as inovações e desestabilizações que processos de mistura e transgressão imprimem aos textos da contemporaneidade e, portanto, para um posicionamento crítico em relação aos significados construídos às margens do que a escola valida como práticas de letramento aceitáveis (Oliveira; Szundy, 2014, p. 200-201).

Para Kleiman (2014), a escola contemporânea precisa mudar suas práticas elitistas, marcadamente tradicionais e autoritárias, em favor de práticas nas quais os múltiplos letramentos sejam contemplados, promovendo o acesso à informação a todos os alunos. Para isso, o conhecimento docente “[...] deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar [...]” (Oliveira; Szundy, 2014, p. 185), o que implica, por conseguinte, uma compreensão de linguagem em sua multiplicidade, como pontuaram essas autoras.

Corroborando esse pensamento, Santaella (2012b, p. 14) salienta que “[...] o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens”, portanto, diz ela, a língua, tanto em sua manifestação oral quanto escrita, não se constitui forma única de linguagem. No entanto, aponta a autora, comumente, o que se observa é a supremacia dessa forma de linguagem em detrimento de outras em decorrência da crença, ainda presente, de que essa seria a principal fonte de acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, as imagens se configuram como uma das formas de linguagem que têm sido pouco valorizadas pela escola, isso porque, segundo Santaella (2012a, p. 21), parte-se da ideia de que “[...] as imagens se assemelham, de maneira geral, a seus objetos de referência [...]”, o que, para a autora, é um equívoco por compreender que não há uma precisão nessa relação de semelhança.

No entanto, erroneamente, essa ideia tem sido usada com frequência para justificar práticas escolares de silenciamento em relação às imagens por negar a “[...] possibilidade de leitura da imagem sob a alegação de que não há nada a dizer sobre um tipo de mensagem que, por estar ancorada nas relações de semelhança com aquilo que representa, já parece naturalmente legível” (Santaella, 2012a, p. 22), o que vai de encontro aos pressupostos bakhtinianos e de seu círculo, que concebem a imagem como signo ideológico que representa a realidade, não apenas refletindo mas também refratando (Volóchinov, 2017).

Ademais, considerando que, na contemporaneidade, a imagem se constitui uma linguagem tão importante quanto qualquer outra, exigindo sua leitura, o que não significa seu “mero reconhecimento” (Santaella, 2012a), a referida ideia se mostra excludente por negar a possibilidade de leitura da imagem a partir de uma mediação docente, sobretudo para os alunos com deficiência visual, uma vez que, se pautando em uma perspectiva visuocêntrica, que enfatiza o uso da visão como principal via de acesso aos conteúdos curriculares, as singularidades desses alunos não são consideradas, impossibilitando-lhes o acesso às informações visuais.

Em face do exposto, Oliveira e Szundy (2014) ressaltam que a reflexão acerca de práticas docentes que sejam responsivas à realidade contemporânea não pode ocorrer dissociada de um processo reflexivo sobre a própria formação dos professores, inicial e continuada. Sob essa ótica, sem uma transformação de suas concepções e práticas, a escola continuará dando legitimidade às tradicionais práticas de letramento, distanciadas da história de vida dos alunos, contribuindo assim para “[...] validar processos de marginalização e exclusão sociais” (Oliveira; Szundy, 2014, p. 197).

Nesse sentido, sob o eixo da acessibilidade comunicacional, a audiodescrição emerge no âmbito escolar como um recurso de tecnologia assistiva por se constituir uma via de acesso às imagens, especialmente para os alunos com deficiência visual, na medida em que tal recurso transforma imagens em palavras. Sob essa perspectiva, conforme Alves (2013), ao transformar imagens visuais em imagens mentais, a audiodescrição possibilita a esses alunos se posicionarem responsivamente, ou seja, construírem sentidos sobre o enunciado, assegurando-lhes, por conseguinte, igualdade de condições em relação aos demais alunos que enxergam.

Assim, este artigo objetiva refletir sobre o uso da audiodescrição como procedimento pedagógico que possibilita o acesso aos gêneros discursivos multimodais, sobretudo para os alunos com deficiência visual.

Itinerário da investigação

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa (Freitas, 2012) e configura-se uma pesquisa do tipo intervenção, baseada nos princípios da filosofia bakhtiniana, tal como propõe Souza (2011). Em seu itinerário, a pesquisa de mestrado organizou-se em três etapas, a saber: 1. oficinas pedagógicas de formação em audiodescrição; 2. observação da prática docente de professores que atuavam no 7º ano “A” do Ensino Fundamental, na qual havia três alunos com deficiência visual; e 3. planejamento e mediação docente com a professora de Língua Portuguesa da referida turma.

Entretanto, para discutirmos acerca do uso da audiodescrição como procedimento pedagógico no acesso aos gêneros discursivos multimodais, nos deteremos à etapa de formação em audiodescrição. Esta ocorreu no contexto de uma escola pública, onde lecionávamos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participaram da formação vinte e nove professores e quatro estagiários que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais são apresentados neste artigo por nomes fictícios, tendo em vista o caráter ético que assumimos na pesquisa. Ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Didaticamente, pautando-se na concepção de oficina pedagógica de Ferreira (2001), a formação em audiodescrição organizou-se em três momentos: um momento motivador, outro de sistematização e, por fim, um momento avaliativo.

Assim, após responderem um questionário de caracterização, os sujeitos da pesquisa participaram de onze oficinas pedagógicas de formação em audiodescrição, cada uma com duração de duas horas, as quais foram distribuídas da seguinte forma: 02 oficinas de motivação, realizadas com o propósito de promover o engajamento dos participantes com o estudo; 09 oficinas de sistematização, em que a audiodescrição foi apresentada, tomando como base os aspectos conceituais e procedimentais articulados a experiências práticas; e, 01 oficina de avaliação, que teve como objetivo possibilitar a esses sujeitos expressarem-se acerca da experiência vivenciada.

As oficinas pedagógicas de sistematização, por sua vez, foram organizadas em três momentos: o primeiro, relativo às três primeiras oficinas, centrou-se nos aspectos teóricos da

audiodescrição e nas especificidades dos alunos com deficiência visual, principal público da audiodescrição; o segundo, correspondente às três oficinas seguintes, voltou-se para a experimentação da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas; e, o terceiro, que correspondeu às três últimas oficinas, enfocou a audiodescrição no contexto escolar, como procedimento pedagógico, tomando como principal referência os gêneros discursivos multimodais.

Neste artigo, centraremos a análise em uma das atividades realizadas no contexto do último momento das oficinas pedagógicas de sistematização, a qual discutiremos a seguir.

(Re)lendo outros gêneros no contexto escolar: a imagem como uma linguagem a ser lida

As imagens presentes nos livros ilustrados, como os didáticos, mantêm relação com os textos verbais escritos (Santaella, 2012a). Dentre as relações estabelecidas, conforme a autora, pode ser de dominância da imagem, de tal modo que a compreensão de um assunto sem as imagens correspondentes se torna difícil. Pode, ainda, ser de complementaridade, em que ambos, imagem e texto, têm igual importância para a compreensão da informação.

Assim, diante da grande quantidade de imagens presentes no contexto escolar, inclusive nos livros didáticos (LDs), as quais não são apenas decorativas, emerge a necessidade de resignificação das práticas docentes de modo que os múltiplos letramentos sejam contemplados, considerando, assim, os alunos em seu espaço-tempo – no âmbito de uma sociedade em constante mudança. Por conseguinte, isso exige novas práticas de leitura, nas quais as diversas linguagens, entre elas a imagem, sejam valorizadas (Kleiman, 2014; Oliveira; Szundy, 2014). Sob esse viés, reportando-se aos novos letramentos requeridos na sociedade contemporânea, sobretudo em decorrência dos textos digitais, Rojo (2010, p. 436) destaca que

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LDs).

Noutras palavras, a autora enfatiza que as transformações ocorridas na contemporaneidade provocaram mudanças no ato de ler, que devem ser incorporadas, uma vez que as práticas tradicionais de leitura não são mais suficientes, tampouco se adequam às atuais necessidades dos alunos. Diante disso, Motta (2016), ao ressaltar que a falta de

audiodescrição das imagens presentes no livro didático pode comprometer a compreensão dos conteúdos curriculares por alunos que têm deficiência visual, aponta

[...] para o uso da audiodescrição como ferramenta pedagógica, tanto para os alunos com deficiência visual como para os alunos que enxergam, já que a exploração e análise crítica de imagens instigadas pela audiodescrição, serão essenciais para a formação e o entendimento dos conteúdos escolarizados e para a própria leitura de mundo de ambos (Motta, 2016, p. 41).

Explorando esse pensamento, ao enfocar o uso colaborativo da audiodescrição a partir da mediação docente envolvendo alunos com e sem deficiência visual, portanto, não restrita à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), claramente, a autora evidencia que tal abordagem se alinha à perspectiva dos múltiplos letramentos (Kleiman, 2014; Oliveira; Szundy, 2014; Rojo, 2010), defendida atualmente “[...] como possibilidade para redesenhar paisagens educacionais mais responsivas à contemporaneidade” (Oliveira; Szundy, 2014, p. 201), em que os alunos, todos eles, sejam respeitados em suas necessidades.

No processo formativo, assumindo a perspectiva da multissensorialidade (Silva, 2006), bem como a dos múltiplos letramentos (Kleiman, 2014; Oliveira; Szundy, 2014; Rojo, 2010), fomentamos nos participantes a reflexão sobre a importância da leitura de imagens, inclusive para a compreensão de textos multimodais. Desse modo, os estimulamos a analisarem atividades presentes nos LDs percebendo se elas se mostravam acessíveis aos alunos que têm deficiência visual.

Assim, considerando a relevância de contemplar as múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem, iniciamos com a provocação “para você, o que é ler?”. Diante das respostas a essa pergunta, percebemos que alguns participantes ainda relacionavam o ato de ler como restrito à linguagem verbal, envolvendo a habilidade de decodificação, mas implicando também “[...] *construir o sentido e interpretação*”, como pontuou o professor Arthur¹, pressupondo um leitor que interage com o texto, não apenas decodificando, o que indica uma aproximação das ideias de Solé (1998, p. 22), para quem “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto: nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Manifestando-se acerca da leitura na contemporaneidade, Amarilha (2010, p. 6) advoga que

se ler é estabelecer relações, então, estamos assistindo à potencialização desse princípio. Isto é, as relações se tornaram até mais relevantes. Transitamos entre

palavras, imagens e sons cada vez mais potencializados em suas capacidades de estimulação sensorial, intelectual, comunicacional.

Sob esse enfoque, alguns participantes revelaram, em suas respostas, ter uma compreensão mais ampla sobre o ato de ler, aproximando-se da perspectiva dos múltiplos letramentos (Kleiman, 2014; Oliveira; Szundy, 2014; Rojo, 2010), considerando a multiplicidade de linguagens, como podemos constatar, a seguir, no posicionamento da professora Ana, que também enuncia o caráter ideológico da leitura, evidenciando que o sentido que o leitor atribui ao texto subjaz as suas próprias visões de mundo e conhecimentos, ecoando o pensamento de Solé (1998, p. 22), para quem o significado que o texto tem para o seu leitor é “[...] uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Vejamos, então, o que diz a professora Ana (informação verbal):

[...] se a gente olhar numa visão, o ler no sentido se for do código linguístico é um, se for visual você vai ter um outro tipo de leitura, se for de realidade, aí você tem a palavra ler, ela é muito vasta, o sentido aí é muito amplo. Eu posso fazer a leitura de uma pessoa. Essa leitura aí vem toda uma carga de conhecimento, de pré-conceito, de tudo que é a minha pessoa. A minha leitura vai depender disso.

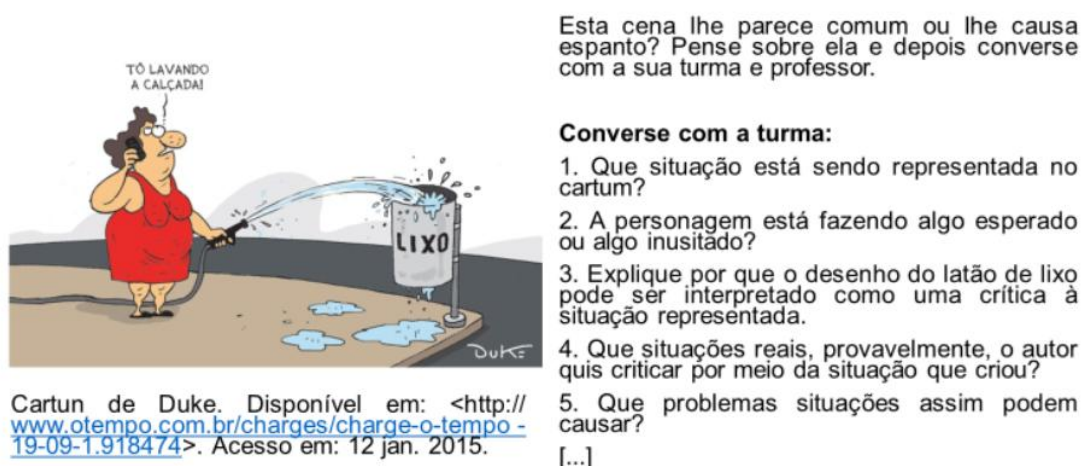
Ademais, entendendo que a leitura não está restrita a uma linguagem única, a professora Sônia ressaltou que ela “[...] vai muito além de ler, de entender as palavrinhas, porque vão existir várias formas da pessoa ler: ler o visual, ler uma obra de arte, ler uma imagem, ler um texto de um jornal, ler um contexto, ler uma pessoa, ler uma música”. Nesse aspecto, Santaella (2012a, p. 10) resalta que é equivocada a ideia de que a leitura só pode se referir aos textos linguísticos, pois “[...] imagens também podem e devem ser lidas”.

Sobre a leitura de imagens, conforme essa autora, “[...] desde os livros ilustrados e, depois com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem [...]” (Santaella, 2012a, p. 11). Contudo, essa leitura, muitas vezes, é ignorada pela escola, comprometendo a compreensão dos conteúdos curriculares pelos alunos.

Na continuidade desse processo formativo, propomos aos participantes a análise de uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa (Figueiredo; Balthasar; Goulart, 2015) utilizado pela turma investigada. Tal atividade (Figura 1) fazia parte da unidade três, em que se discutia o tema “Meio ambiente e participação política”. O propósito era que os participantes identificassem se a atividade era acessível, ou seja, se poderia ser realizada por

todos os alunos da turma, inclusive por aqueles com deficiência visual. A atividade consistia na leitura de um cartum – texto predominantemente visual, que geralmente traz associada a linguagem verbal – seguida de uma conversa coletiva, envolvendo o professor e os alunos, a partir de algumas perguntas relacionadas ao texto.

Figura 1 – Atividade do livro didático de Língua Portuguesa: cartum²



Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p. 118).

Inicialmente, realizamos a exposição dessa atividade para os participantes da forma como aparecia no referido livro, ou seja, sem audiodescrição. Nesse primeiro momento, quatro professoras, que espontaneamente optaram por ficar com os olhos vendados, foram instigadas a apresentar respostas para as perguntas propostas na atividade. Posteriormente, essas professoras responderam às mesmas perguntas, porém, pautando-se nas respostas dos demais participantes às perguntas que elaboramos sobre a imagem, em que tomamos como base os elementos orientadores da audiodescrição, propostos por Motta (2016), a saber: “o que/quem” (nomear / identificar); “onde” (localizar / situar); “como” (adjetivos – qualificar); “como/faz o que” (advérbio / ação); “quando” (tempo) e “de onde” (enquadramento da câmera).

Para começar, realizamos a leitura das perguntas propostas na atividade para os participantes, que foram respondidas apenas pelas quatro professoras que, momentaneamente, estavam vivenciando a privação do sentido da visão. Nesse primeiro momento, ao responderem à pergunta introdutória – “esta cena lhe parece comum ou lhe causa espanto? Pense sobre ela e depois converse com a sua turma e o professor” –, as professoras evidenciaram que a atividade proposta no livro didático não se mostrava acessível

Audiodescrição e gêneros multimodais: por uma perspectiva pedagógica de acesso às imagens

para alunos com deficiência visual por não lhes possibilitar o acesso às informações visuais, essenciais para “uma compreensão ativamente responsiva”, ou seja, uma compreensão que, segundo Bakhtin (2016, p. 113), “[...] não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo [...]”. Isso é notório a partir da resposta da professora Heloísa, que, em tom irônico, como se o próprio aluno com deficiência visual estivesse falando, questionou: “*professora, tem o que nessa cena?*”. A professora Sofia, por sua vez, demonstrando muita indignação, acrescentou: “*causa um espanto a professora me perguntar um negócio desse*”, acrescentando, ainda, que tal questionamento “*é descabido*”.

Da mesma forma, para as duas questões seguintes, as professoras demonstraram não ter informações que lhes possibilitassem formular uma “resposta ativamente responsiva”. Assim, para a pergunta “que situação está sendo representada no cartum?”, a professora Raquel destacou “*eu não estou vendo*”, nitidamente ressaltando sua condição naquele momento, deslocando-se do lugar situado de um corpo que vê. Já a professora Sofia, de maneira irônica, respondeu: “*passa a cola!*”, indicando, claramente, que o acesso às informações visuais é indispensável para a construção de sentidos sobre esse texto. Nessa direção, para a pergunta “a personagem está fazendo algo esperado ou algo inusitado?”, a professora Raquel apenas replicou “*não sei*”, enquanto a professora Heloísa respondeu com outra pergunta, “*quem é a personagem, professora?*”, colocando-se, mais uma vez, no lugar de um aluno que tem deficiência visual.

Entretanto, a partir da terceira questão, que, na verdade, constitui-se uma solicitação e não uma pergunta, por meio da qual se pede que o possível destinatário/leitor (aluno) “explique por que o desenho do latão de lixo pode ser interpretado como uma crítica à situação representada”, as professoras, com base na informação verbal “latão de lixo”, indicaram ter construído previsões sobre o tema abordado na atividade, como indica a resposta da professora Sofia, que disse: “*já tem uma pessoa fazendo alguma coisa que é certo ou errado com o lixo*”. Conforme Solé (1998, p. 25),

[...] fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral.

Nessa perspectiva, para a pergunta seguinte – “que situações reais, provavelmente, o autor quis criticar por meio da situação que criou?” –, as professoras continuaram fazendo

previsões a respeito do tema abordado na atividade, como indica a resposta da professora Sofia: *“aí eu já entendo como ele fala em crítica, que ela [personagem] está fazendo alguma coisa errada. Por exemplo, tem uma lata de lixo perto dela e ela está jogando o lixo na rua”*. Ademais, a professora Raquel assinalou: *“se fala em lixo, tá mexendo no lixo”*. A professora Sônia acrescentou: *“ou então, ela está catando alguma coisa dentro do lixo”*. Nesse sentido, argumentando sobre sua previsão, a professora Sofia esclareceu: *“[...] por que eu cheguei a isso? Porque diante das perguntas, eu muito atenta – que não é o caso dos nossos alunos, né –, percebi que existe esse propósito. A preocupação com o meio ambiente, o certo e o errado e a crítica, né? Algo errado ela está fazendo”*.

Reiterando esse argumento, a professora Raquel acrescentou: *“eu acredito que a personagem está mexendo com o lixo e acredito que ela esteja fazendo alguma coisa errada”*. Por fim, para a última questão – *“que problemas, situações assim podem causar?”* –, a professora Sofia, considerando que encontrou evidências de que sua previsão inicial estava correta, destacou: *“já confirma que ela está fazendo coisa errada. Que ela está jogando coisa na rua”*.

Desse modo, para a professora Heloísa, a partir das informações disponibilizadas verbalmente nessa atividade, um aluno com deficiência visual, ainda que sentindo dificuldade, poderia apresentar respostas coerentes, argumentando que isso *“depende da leitura de mundo que ele tiver”*. Corroborando essa visão, a professora Raquel destacou: *“[...] se o aluno tiver um pensamento maduro, ele consegue responder algumas questões que foram colocadas aí”*. Ao que a professora Sônia pontuou: *“quando a gente fala que já dá para responder alguma coisa, é porque a gente já tem um conhecimento. Aí eu me coloquei no lugar do aluno”*. Em seguida, ela acrescentou: *“eu sendo aluna com uma bagagem de conhecimento, então eu não conseguiria responder”*.

Noutras palavras, essas professoras, pautando-se em uma concepção visuocêntrica, evidenciam um pensamento capacitista (Dias, 2013) em relação aos alunos com deficiência visual, centrando-se na deficiência como falta e/ou incapacidade por acreditarem que as respostas dos alunos às perguntas propostas na atividade dependem, principalmente, dos conhecimentos já construídos por eles sobre o tema abordado, não sendo o acesso às informações visuais considerado necessário ou mesmo determinante nesse sentido.

Igualmente, assumindo esse pensamento – partindo de uma concepção visuocêntrica –, a professora Sofia pontuou que as informações verbais disponibilizadas em algumas das

Audiodescrição e gêneros multimodais: por uma perspectiva pedagógica de acesso às imagens

perguntas a ajudaram a construir o sentido do texto, sendo, portanto, suficientes para responder às perguntas com autonomia, como indica sua provocação: “quer ver uma coisa? Se você me perguntar agora da primeira, eu vou respondendo tudinho”. Desse modo, decidimos por realizar, novamente, as perguntas para as quatro professoras, tal como evidencia o fragmento do diálogo a seguir:

Professora pesquisadora: esta cena lhe parece comum ou lhe causa espanto?

Professora Raquel: mas que cena?

Professora Heloísa: mas que cena, que não foi audiodescrita?

Professora Sofia: causa espanto.

Professora Sônia: não dá para responder.

Professora pesquisadora: [...] que situação está sendo representada no cartum?

Professora Sônia: não sei.

Professora Sofia: que essa menina está fazendo alguma coisa errada com o lixo.

Professora pesquisadora: [...] A personagem está fazendo algo esperado ou inusitado?

Professora Raquel: ninguém sabe.

Professora Sofia: sei que ela está fazendo alguma coisa, mas que ela não deveria estar fazendo.

Professora pesquisadora: agora explique, por que o desenho do latão de lixo pode ser interpretado como uma crítica à situação representada?

Professora Sofia: ela tinha o lixo bem pertinho dela e a sem vergonha foi jogar no chão.

Professora Sônia: a gente só sabe que tem um lixo agora. Então essa imagem de ter um lixo pode estar acontecendo várias coisas: ela pode estar jogando o lixo no chão, ela pode estar dentro do lixo. Então a gente não tem uma certeza.

Professora pesquisadora: [...] que situações reais provavelmente o autor quis criticar, por meio da cena que ele criou?

Professora Sônia: depende do que ela está fazendo no lixo.

Professora Sofia: que essa menina é muito mal-educada e que ela já deveria saber que lixo é para jogar no lixo (Informação verbal).

O fragmento exposto reitera que a professora Sofia, em seu posicionamento, considerava que apenas o acesso às informações verbais, associadas aos seus conhecimentos e experiências, eram suficientes para construir sentidos sobre o texto e, assim, responder às perguntas propostas na atividade. Com isso, indicava haver no âmbito escolar, de fato, uma supremacia da linguagem verbal sobre as outras, incluindo a linguagem imagética, conforme evidenciam os estudos (Santaella, 2012a; Kleiman, 2014). Esses dados revelaram, em contrapartida, que as demais professoras, apesar de, anteriormente, compartilharem da mesma posição, passaram a reconhecer que, sem o acesso às informações visuais, a participação efetiva na atividade seria impossibilitada. Nesse sentido, de forma perceptível, a

professora Heloísa destaca o papel da audiodescrição como recurso de acessibilidade às informações visuais, e, por conseguinte, aos conhecimentos curriculares.

No segundo momento, propomos aos demais participantes, ou seja, àqueles que não estavam com os olhos vendados, a leitura da imagem. Assim, eles foram incentivados a observar a imagem e responder às nossas perguntas, as quais, como já salientamos, foram elaboradas com base nos elementos orientadores da audiodescrição (Motta, 2016), assim como na análise da imagem, realizada previamente. Desse modo, os participantes foram construindo a audiodescrição da imagem respondendo perguntas como: quem aparece no cartum? Como ela é? Onde ela está? O que ela está fazendo? Para onde está indo a água que sai da mangueira? O que a mulher está falando? Quem é Duke?

Por meio de suas respostas, os participantes foram informando às professoras que estavam com os olhos vendados o que aparecia na imagem. Desse modo, a professora Karol destacou que a imagem mostrava *“uma mulher”* e o professor Caio completou *“uma mulher grande”*. A professora Karol acrescentou que ela tinha *“cabelo preto. Ela é gordinha”*, em seguida, corrigindo-se, informou que a mulher, na verdade, tinha *“cabelo marrom, castanho. Ela é gorda”*. Resumindo, o professor Arthur descreveu: *“ela é uma senhora com cabelos castanhos, vestido vermelho e gorda”*.

Continuando a análise e audiodescrição da imagem que aparecia no cartum, a professora Karol pontuou: *“ela está numa calçada”*. A professora Emília completou: *“ela está segurando uma mangueira, jorrando água”*. Em seguida, informou que a água que saía da mangueira ia *“pra lata de lixo”*. A professora Karol mencionou ainda que *“com a outra mão ela está ao celular, dizendo que está lavando a calçada”* e, em seguida, leu o que a mulher do cartum estava falando: *“tô lavando a calçada”*. Por fim, o professor Arthur destacou que Duke era *“[...] o autor do cartum”*. Para Motta (2016, p. 43-44), num contexto de audiodescrição colaborativa da imagem, ou seja, realizada com toda a turma, *“são os olhos dos outros que vão ler as imagens com palavras para que os alunos que não enxergam possam construir uma imagem mental do conteúdo, ligando-o a experiências anteriores de aprendizagem e de vida. E a partir daí, construir sua interpretação”*.

Nesse processo, após medirmos a leitura da imagem, direcionando o olhar dos participantes por meio de perguntas, buscamos construir uma audiodescrição para a imagem, sistematizando as informações que os participantes disponibilizaram em suas respostas, tal

Audiodescrição e gêneros multimodais: por uma perspectiva pedagógica de acesso às imagens como orienta Motta (2016), mas também acrescentando outros elementos visuais não observados e/ou apontados por eles. Vejamos um fragmento que mostra essa construção:

Professora pesquisadora: então, vamos sistematizar as informações que vocês disseram. Vamos lá? A imagem é um cartum. É um cartum de Duke, que é um cartunista. O cartum mostra uma mulher, ela é corpulenta, a gente pode dizer gorda?

Professor Caio: é forte. Obesa.

Professora pesquisadora: ela está vestindo um vestido vermelho. Tem o cabelo encaracolado castanho, nariz grande, usa sandálias pretas. Ela está sobre uma calçada. Com uma mão ela segura uma mangueira.

Professora Emília: ligada.

Professora pesquisadora: esta mangueira está ligada, de onde sai água que vai direto para um latão de lixo.

[...]

Professora pesquisadora: a água está indo para dentro do latão. Só que com a outra mão a mulher está segurando um celular próximo ao ouvido. Está falando no celular distraidamente porque ela tá olhando para cima. Ela tá falando distraidamente, dizendo: “eu tô lavando a calçada” (Informação verbal).

Com essa experiência, as informações visuais, transformadas em verbais – pelo olhar e pela palavra do outro, em que as próprias palavras se constituíram instrumentos de mediação semiótica –, possibilitaram às professoras, que estavam vivenciando a restrição momentânea da visão, construir sentidos sobre o texto e, assim, responderem de forma ativamente responsiva às perguntas da atividade proposta no livro didático, como evidenciou a professora Sofia, destacando que a cena do cartum lhe causava “espanto” e, continuando, acrescentou:

[...] porque ela [mulher] está com a intenção de lavar uma calçada, que já é desperdício de água desnecessário. Não se lava calçada com a mangueira, utilizando água potável, se quiser, faça isso com uma água já utilizada. Além disso, distraída no celular, está jogando a água dentro de um cesto de lixo (Sofia, informação verbal).

Essa resposta foi acompanhada por muitos aplausos dos participantes que estavam na condição de pessoas sem deficiência visual, indicando para a própria professora, que, de fato, ela tinha compreendido o sentido do texto. No tocante às demais perguntas da atividade, as professoras as responderam de forma ativamente responsiva. Assim, a professora Heloísa pontuou que o cartum estava representando “a questão do desperdício de água” e que o desenho do latão de lixo, segundo a professora Sofia, pode ser considerado uma crítica à situação representada “porque ela [mulher] está jogando água no lixo, literalmente”.

Posteriormente, ao retirarem as vendas de seus olhos, as professoras tiveram acesso à atividade por meio da percepção visual. Nesse momento, a professora Raquel, observando a atividade, comentou: *“só em a gente olhar, a gente já observa que a discussão está em torno da água”*. Noutras palavras, a professora, ainda que de forma subliminar, evidencia que a atividade presente no livro didático de Língua Portuguesa está centrada em uma concepção visuocêntrica que desconsidera as singularidades dos alunos com deficiência visual, uma vez que a informação visual se constitui condição para a construção de sentidos sobre o texto e, conseqüentemente, para a participação desses alunos na conversa em igualdade de condições com os demais alunos que enxergam.

Para garantir ao aluno com deficiência visual o acesso à informação visual, seria necessário que a imagem fosse *“audiodescrita”*, como pontuou o professor Arthur. Nesse sentido, a não disponibilização das informações visuais por outros meios perceptivos, claramente, pode impossibilitar ou limitar a participação dos alunos com deficiência visual, conduzindo-os à construção de previsões equivocadas acerca do sentido dos textos, como ocorreu com a professora Sofia, conforme ela explicita em seu relato: *“[...] muito bacana ter escolhido essa imagem e, exatamente, as questões fazem a gente deduzir uma outra coisa [...]. Não é tão simples. Certo? Porque as questões do autor induziram aquilo lá [...]”*.

No que se refere ao ato de ler, Solé (1998, p. 23) aponta que

para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

No que concerne aos alunos com deficiência visual, reiteramos ser indispensável garantir o acesso às informações imagéticas, sendo a audiodescrição um recurso de tecnologia assistiva que pode contribuir nesse sentido. No contexto escolar, o processo de observação e audiodescrição das imagens, realizado de forma colaborativa, a nosso ver, configura-se um procedimento pedagógico, que promove tal acesso e, ao mesmo tempo, uma *“[...] estratégia de antecipação para leitura [...]”* (Oliveira; Alves, 2016, p. 25), colaborando para que esses alunos tenham igualdade de condições na leitura.

Nesse sentido, a professora Sofia destacou a necessidade de esse recurso de tecnologia assistiva ser contemplado no próprio LD, considerando que beneficiaria a todos,

Audiodescrição e gêneros multimodais: por uma perspectiva pedagógica de acesso às imagens

alunos com e sem deficiência. “[...] O autor, com esse conhecimento [audiodescrição], com o uso dessa ferramenta, ele teria ajudado esse aluno [aluno com deficiência visual]”, acrescentando que, “se ele [autor] tivesse esse conhecimento, ele não estaria prejudicando de maneira nenhuma o que enxerga, mas estaria contemplando o que não enxerga”.

Nesse caso, apesar de a audiodescrição se constituir direito dos alunos com deficiência visual, notadamente, ele ainda não se efetivou no contexto escolar, pois, além de os recursos pedagógicos, como o LD, não serem disponibilizados com esse recurso de tecnologia assistiva, também a formação de professores não tem contemplado a audiodescrição em seus conteúdos programáticos. O estudo de Michels e Silva (2016) evidenciou isso, assim como o próprio questionário de caracterização dos professores neste estudo, o qual apontou que, até esta pesquisa, 65,5% dos participantes não tinham tido qualquer informação sobre audiodescrição. Nessa direção, a professora Ana destacou a importância dessa formação, considerando as singularidades dos alunos com deficiência visual, pontuando, ainda, a necessidade de contemplar outras especificidades:

[...] você não tem noção da importância de um trabalho desse pra gente e eu fico pensando, muitas vezes eu me angustio e eu sei que várias pessoas aqui também se angustiam porque a gente erra demais com esses alunos e não erra não é porque a gente queira, não, a gente erra por falta de competência naquilo ali e quando a gente diz que precisa ser feito, e que na hora que é feita a crítica de que a inclusão tá há anos-luz de ser realizada, é por causa disso, porque quanta informação a gente não teve nesse momento que a gente teve com você e pra uma situação que é a questão da deficiência visual. Vocês coloquem todas as outras situações que a gente tem com os alunos. Mas a gente tem que olhar todos eles. São diferentes? São. Gente, mas a gente se pega cometendo erros com esses alunos que você diz: meu Deus! (Ana, informação verbal).

Nesse contexto, a professora Ana evidencia um processo de reflexão sobre sua própria prática, percebendo os limites de sua formação e, ao mesmo tempo, destacando a ansiedade provocada pelos desafios de ensinar para públicos tão diferentes. Para O’Brien e O’Brien (1999, p. 54), quando isso acontece e os professores “[...] identificam seu medo de serem inadequados para tais alunos, ocorre o despertar da consciência da necessidade de novas habilidades no planejamento das aulas e na maneira construtiva de lidar com as diferenças”. Isso nos fez refletir sobre nossa própria atuação como professora do AEE, da responsabilidade como formadora no contexto da escola, compreendendo que a articulação entre o professor do AEE e o da sala de aula comum é inegavelmente necessária.

Considerações acerca do itinerário construído na investigação

No itinerário construído dialogicamente na investigação, os professores e estagiários, participantes do processo formativo e, em específico da atividade em análise, inicialmente, evidenciaram concepções alicerçadas em uma lógica visuocêntrica por enfatizarem a visão como principal via de acesso aos conteúdos curriculares, não considerando a necessidade de mobilizar outros meios perceptivos que contemplassem as singularidades dos alunos que apreendem o mundo a partir de uma perspectiva multissensorial.

A nosso ver, por meio da formação em audiodescrição, essa concepção foi sendo modificada, principalmente quando da participação dos professores na atividade pedagógica que suscitou a leitura da imagem para que a compreensão do enunciado verbal se efetivasse. Nesse contexto, a audiodescrição se mostrou para eles um recurso que, na esfera escolar, pode ser mobilizada como um procedimento pedagógico com vista a possibilitar aos alunos com deficiência visual o acesso às informações imagéticas, sendo reconhecida como um direito destes alunos. Ao mesmo tempo, foi evidenciado que, ao ser abordada em uma perspectiva colaborativa – contemplando a todos –, ela pode propiciar aos alunos que não têm deficiência visual o direcionamento da atenção para a leitura das imagens.

Ressalta-se que, dentro da lógica visuocêntrica, a linguagem verbal foi realçada nas práticas pedagógicas dos professores em detrimento das outras formas de linguagem, como as imagens, as quais, ao que parece, eram secundarizadas ou mesmo ignoradas, não se constituindo, portanto, uma linguagem a ser lida. Diante disso, os alunos com deficiência visual, ao não acessar as informações visuais, estariam impossibilitados de construir sentidos sobre gêneros discursivos nos quais as imagens estabelecem uma relação de dominância ou complementaridade com a linguagem verbal, exigindo a leitura da imagem para que a “compreensão ativamente responsiva” se efetive.

Assim, frente às novas e múltiplas formas de letramentos que emergem na sociedade contemporânea, em que as diversas linguagens se entrecruzam e são igualmente importantes, não havendo uma que se sobressaia em relação à outra, a pesquisa evidenciou também a importância de os professores terem em sua formação conhecimentos acerca da audiodescrição. Isso é necessário para que em suas práticas pedagógicas, todos os alunos tenham acesso à multiplicidade de linguagens, inclusive a imagética.

Referências

- ALVES, Maria da Penha Casado. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/19172>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- ALVES, Jefferson Fernandes. Cegueira e imagem: quando as palavras tocam o (in)visível. In: HERNANDEZ, Marcia Maria Strazzacappa (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez: memória, imaginação e criação**. Campinas: Librum, 2013. p. 116-125.
- AMARILHA, Marly. A Multimodalidade na formação do leitor contemporâneo. Mesa-redonda: a formação do leitor no século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., 2010, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DIAS, Adriana Machado. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPCD/Diversitas/USP Legal, p. 1-14, Jun. 2013.
- FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador de atividade de aprender. In: FERREIRA, Maria Salonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel (org.). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001. p. 9-14.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 7º ano.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, Jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- MICHELS, Lísia Regina Ferreira; SILVA, Mara Cristina. Fortuna da. A audiodescrição na escola. In: CARPES, Daiana Stockey (org.). **Audiodescrição: práticas e reflexões**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. p. 116-123.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 48-66.

OLIVEIRA, Elaine Santana de; ALVES, Jefferson Fernandes. Os fundamentos da audiodescrição como recurso de acessibilidade: para não dizer que não falei de imagens. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 7., 2016, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: EDUFRRN, 2016, p. 25-38. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21299>. Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433/18444>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a (Coleção Como eu ensino).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012b (Coleção Primeiros Passos, v. 103).

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 149-161.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 35-44 (Coleção Caminhos da pesquisa educacional).

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Notas

ⁱ As informações verbais apresentadas neste artigo foram coletadas durante a formação em audiodescrição.

ⁱⁱ Audiodescrição: o cartum de Duke, publicado no jornal *O Tempo*, mostra uma mulher corpulenta. Ela é branca, tem cabelos encaracolados castanhos e nariz grande. Usa vestido vermelho e sandálias pretas. Ela está na rua, sobre uma calçada. Com uma das mãos, segura uma mangueira de onde sai água para um latão que está à sua frente, no qual está escrito: LIXO. Com a outra mão, segura o telefone junto ao ouvido e, distraída, fala: “TÔ LAVANDO A CALÇADA!”. Na calçada, três poças de água se formam com a água que cai do latão.

Sobre os autores

Katyuscia Maria da Silva

Pedagoga da Secretaria de Inclusão e acessibilidade (SIA) da UFRN. Mestra em Educação pela UFRN. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRN.

E-mail: katyuscia.silva@ufrn.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6349-5120>

Jefferson Fernandes Alves

Professor Associado do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN e da Licenciatura em Teatro da UFRN. Membro dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial, Artes Cênicas da UFRN.

E-mail: jefferson.alves@ufrn.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0808-7115>

Recebido em: 19/10/2025

Aceito para publicação em: 19/11/2025