

A audiodescrição no ensino de história para alunos com deficiência visual



AUTORAS

Cláudia Lúcia Alves

Éryka Vitória Nascimento Fernandes



EDITORA
UEMASUL

**A AUDIODESCRIÇÃO COMO
FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Cláudia Lúcia Alves
Eryka Vitoria Nascimento Fernandes

**A AUDIODESCRIÇÃO COMO
FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**



EDITORA
UEMASUL

2025

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, desta publicação.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

A474a Alves, Cláudia Lúcia

A audiodescrição como ferramenta de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual. / Eryka Vitoria Nascimento Fernandes. / – Imperatriz: EDUEMASUL, 2025.

87 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-27-8

1. Audiodescrição. 2. Educação. 3. Deficiência visual. II. Fernandes, Eryka Vitoria Nascimento. IV. Título.

CDU 376.32

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**



**Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão –
UEMASUL**

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima

Organizadores/autores

Cláudia Lúcia Alves
Eryka Vitoria Nascimento Fernandes

Conselho Editorial

Profa. Dra. Aichely Rodrigues da
Silva (UEMASUL)
Profa. Dra. Camila Perez da Silva
(UEMASUL)
Profa. Dra. Gabriela Guimarães
Jeronimo (UEMASUL)
Prof. Dr. Gutierrez Rodrigues de
Morais (UEMASUL)
Profa. Dr. Luciana Oliveira dos
Santos (UEMASUL)
Prof. Dr. Marcelo Francisco da Silva
(UEMASUL)
Profa. Dra. Niara Moura Porto
(UEMASUL)

Comitê Científico

Profa. Esp. Bruna Alves Maciel de
Sousa (Faculdade Anhanguera)
Profa. Dra. Cristiane Matos da Silva
(UEMASUL)
Prof. Dr. Francisco Eduardo Aragão
Catunda Junior (UEMASUL)
Profa. Ma. Jocelia Martins Cavalcante
Dantas (UNICEUMA)
Prof. Dr. Julio Rodrigues (UEMASUL)
Profa. Dra. Lisis Fernandes Brito de
Oliveira (UFRJ)
Profa. Dra. Patrícia Ferreira Cunha
Sousa (UEMASUL)
Profa. Dra. Regina Célia Costa Lima
(UEMASUL)
Profa. Dra. Rosimary Gomes Rocha
(UFMA)
Prof. Dr. Wellyson da Cunha Araújo
Firmo (UEMASUL)

Coordenação da Editora

Profa. Dra. Aichely Rodrigues da
Silva

Diagramação

Jeciane da Silva Chaves

Capa

Vitor Emanuel Santana Silva

Revisão

Isaque Pereira dos Santos

APRESENTAÇÃO

É pertinente pensar em uma educação que promova a inclusão nos ambientes educacionais, uma vez que os alunos com deficiência estão cada dia mais presentes na sala de aula. Pesquisas relacionadas ao tema em questão apontam que tanto os professores da educação básica quanto os professores do ensino superior possuem dificuldades em desenvolver metodologias que se adequem às necessidades de adaptação desse público.

Essas dificuldades, na maioria das vezes, acontecem porque o professor, durante o seu processo de formação docente, não teve a oportunidade de cursar disciplinas que versassem acerca dessa temática, a exemplo da disciplina de Educação Especial e Inclusiva. E, quando cursada, esta costuma ter uma carga horária reduzida, o que, muitas vezes, não oportuniza uma relação mais profunda entre teoria e prática, não proporcionando, dessa forma, ao futuro docente o contato com esse público, que, como já enfatizado, está a cada dia mais presente no espaço escolar. Assim, compreendemos que o contato e a prática com esse público são importantes para que, de fato, o professor consiga compreender o processo de condução do trabalho pedagógico com o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) e, de maneira particular, com o aluno com deficiência visual.

Outro ponto a destacar é que, a partir da entrada do aluno público-alvo da educação especial

no espaço da sala de aula, surgem os discursos por meio dos quais sempre são colocadas as problemáticas e as dificuldades em trabalhar com ele e/ou acompanhá-lo. Junto a isso, também se tem os sentimentos de receio e medo por parte da comunidade escolar, os quais, de certa forma, contribuem para o processo de exclusão desse aluno. Assim, quando apontamos uma discussão direcionada para a educação de pessoas cegas ou com baixa visão, deparamo-nos com inúmeros desafios que são postos ao se trabalhar com esse público específico.

Por conseguinte, é importante destacar o papel do professor como peça fundamental no processo educativo do aluno com deficiência visual, pois é ele quem estará em maior contato com esse indivíduo. Todavia, é necessário que todo o corpo docente esteja envolvido fornecendo o apoio e o aparato necessários para o desenvolvimento desse aluno, respeitando, acima de tudo, suas especificidades.

Sabemos que a inclusão da pessoa com deficiência visual em sala de aula demanda tempo e estratégias que favoreçam o seu ensino-aprendizagem, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e a sua autonomia como sujeito pensante. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que o professor, com o apoio da equipe pedagógica, elabore planos de aulas e métodos didáticos de ensino capazes de incluir o aluno nas atividades propostas.

É importante frisar que, ao se falar em incluir o aluno com deficiência visual nas práticas

pedagógicas, é necessário pensar em atividades que integrem estudantes videntes e com deficiência visual, participando juntos do mesmo processo de aprendizagem. Não se defende aqui a realização de atividades distintas para cada público discente, pois essa separação configura uma falsa inclusão. Afinal, o aluno com cegueira profunda e/ou baixa visão, assim como o aluno vidente, deve ser preparado para a vida e ter uma formação para além das quatro paredes de sala de aula. Compreendemos que, a partir do acompanhamento do leitor e das estratégias de acessibilidade existentes, é possível ao aluno com deficiência visual acompanhar todo o processo educativo que lhe é proposto.

Neste sentido, o livro "A Audiodescrição como Ferramenta de Acessibilidade no Processo de Ensino e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual no Curso de Licenciatura em História", é construído a partir de um estudo de caso realizado em um espaço educacional no ensino superior e configura-se como uma obra essencial, ao abordar a importância da audiodescrição como recurso inclusivo no ambiente educacional. Com o crescimento da conscientização sobre a diversidade e a inclusão, a obra se destaca por oferecer um olhar aprofundado sobre como a audiodescrição pode transformar a experiência de aprendizagem para alunos com deficiência visual. Apesar de o estudo de caso ter ocorrido em um curso de uma área específica, o livro apresenta uma abordagem educativa inclusiva que pode ser utilizada em todas as áreas de conhecimento.

SUMÁRIO

Capítulo 1

O Ensino de História e sua relação metodológica no processo educacional da pessoa com deficiência visual

15

Capítulo 2

A audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para alunos com deficiência visual nas disciplinas de História

35

Capítulo 3

Do dizer ao fazer: Desafios e possibilidades da audiodescrição e o ensino de história

51

CAPÍTULO 1

○ Ensino de História e sua relação metodológica no processo educacional da pessoa com deficiência visual

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino de História está presente nos diversos currículos escolares, haja vista ser uma disciplina que contribui para o desenvolvimento do ser humano e para o seu entendimento enquanto sujeito social. A origem dessa disciplina no campo escolar tem seus primeiros indícios a partir da sua integração ao currículo das humanidades clássicas durante o século XIX (Bruter, 1997; Gasparello, 2004; Bittencourt, 1993).

Apesar dessa constatação, é possível identificar que foram realizados estudos relacionados a conteúdos históricos em escolas jesuítas, ainda que objetivos distintos dos atuais. Como aponta Annie Bruter (1997), a utilização de textos “clássicos” dos antigos autores, como Cícero ou Quintília, tinha como objetivo determinar uma formação moral religiosa. Além disso, esses textos serviam como modelo para a aprendizagem das línguas antigas e, sobretudo, para a formação de um “bom orador”, capaz de fazer uma preleção “erudita” em esferas políticas ou em sermão nas igrejas — ainda que essas práticas ocorressem de forma não oficial durante os séculos XVIII e XIX.

É válido ressaltar, ainda, que a inserção desses conteúdos historiográficos transcorreu a partir de textos “clássicos”. Dessa forma, os jesuítas presentes em regiões colonizadas na América utilizavam autores da antiguidade; essa forma de educação se perpetuou intensamente durante

o período colonial e serviu como mecanismo de seleção social das elites (Hansen, 2007).

Durante as reformas pombalinas ocorridas no século XVIII, houve mudanças significantes no âmbito educacional, a partir da expulsão dos jesuítas de Portugal e da introdução do ensino da língua materna, oficializando, assim, um novo marco histórico na educação. Com a substituição da Igreja pelo Estado, que se tornou o órgão responsável pelos serviços prestados pelos educadores, essas medidas políticas foram validadas tanto em Portugal quanto em suas colônias, o que, de certa forma, impulsionou, a autonomia no ensino de História.

No Brasil, o ensino de História enquanto disciplina curricular acontece após a criação do colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o século XVII. No entanto, é no Seminário de Olinda, no estado de Pernambuco, que ocorrem os primeiros impulsos na criação de um currículo em uma perspectiva moderna voltada aos estudos de História. Esses estudos deveriam abranger tanto os princípios gerais quanto as noções de Cronologia¹ (Alves, 1993). Os conteúdos históricos estudados em nosso país, entre os séculos XIX e XX, diferenciavam-se entre conteúdos primários e secundários. Os conteúdos primários remetiam, sobretudo, à História Universal, cujos temas eram voltados para as heranças europeias, solidificando,

1. Cronologia voltada para determinação da ordem e das datas dos acontecimentos/eventos históricos. As justificativas dadas para a introdução da Cronologia no currículo do Colégio estavam articuladas ao ensino da Língua Pátria e essas se constituíam como um "pórtico de qualquer saber", um fundamento metodológico para se compreender as questões controversas e para "evitar a discussão impertinente" e, dessa forma, as "notícias históricas" deveriam se reduzir a "uma cronologia dos fatos" (ANDRADE, 1980). Assim, criou-se um modelo para uma forma da escrita da História chamada de "narrativa cronológica", essa narrativa está presente nos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX.

assim, a cultura eurocêntrica. Já os conteúdos secundários abordavam assuntos voltados para a História Nacional, ou seja, relacionados às temáticas da história brasileira (Fonseca, 2009).

Após a abolição da escravatura, em 1888, e o aumento de imigrantes em busca de trabalho nos grandes centros, intensifica-se a luta por garantia de direitos, especialmente no que diz respeito à assistência do governo republicano e ao acesso à educação. Em 1892, na Câmara dos Deputados de São Paulo, ocorreu o debate sobre o primeiro projeto de lei voltado para uma reforma do ensino público, com o objetivo de garantir a disseminação de ideias acerca da história daqueles que dedicaram sua vida à pátria (Gomes, 2015). Essas temáticas passariam a compor os conteúdos trabalhados no ensino de História. Dessa forma, seria possível construir uma ideia de cidadania na qual cada sujeito possuía um lugar na sociedade. No entanto, embora o ensino de História buscasse fomentar essa ideia de cidadania, durante a Primeira República, somente uma parcela da população conseguiu ter acesso a uma educação crítica.

O autor em evidência infere, ainda, que, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, chega no Brasil o modelo educacional de ensino dos Estados Unidos, o qual modifica a estrutura pedagógica brasileira ao transformar disciplinas isoladas, como História e Geografia em uma só: intitulada de Estudos Sociais. Essa nova disciplina torna-se obrigatória na escola primária e optativa no ensino médio a partir da década de 1960. Já em 1970, no contexto da democratização do Brasil,

inicia-se um processo de luta dos professores por melhorias na condição de trabalho. Esse movimento também se propõe a discutir o ensino de História, os conteúdos curriculares, os livros didáticos e as metodologias de ensino.

Em 1996, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que desencadeou o processo de elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além da institucionalização de avaliações nacionais pelo MEC. No ano seguinte, por meio da elaboração e publicação dos PCNs (1997), houve a separação das disciplinas de História e Geografia (Fonseca; Guimarães, 2012).

A partir desse breve panorama histórico, torna-se importante fazermos uma reflexão acerca do ensino de História e o processo de inclusão de alunos com deficiência, em especial, daqueles com deficiência visual.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO

A educação das pessoas com deficiência, no que concerne ao modo de ver e conceber a educação e o ensino, vem passando por diversas barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais. Isso nos leva ao autoquestionamento acerca de como a sociedade percebe e/ou percebeu, ao longo do tempo, a pessoa com deficiência enquanto sujeito do meio social e merecedor de uma educação para todos.

Nesse sentido, é válido inferir que, na cultura ocidental, o primeiro período da Idade Antiga

(período pré-cristão), pessoas com deficiência eram vistas como um castigo divino, sendo comumente negligenciadas pela sociedade (Kirk; Gallagher, 1996). Durante a Idade Média, as pessoas com deficiências eram vistas como pessoas que necessitavam de caridade, ou seja, ainda não eram vistos como pessoas independentes e autônomas. Já na Idade Moderna, principalmente na era pós-guerra, o número de pessoas com deficiência aumentou consideravelmente, o que lhes conferiu maior visibilidade. A partir disso, instituições de ensino voltadas para esse público começaram a se consolidar e a buscar alternativas para integrá-las no contexto social (Martins, 2015).

No Brasil, a acessibilidade de pessoas com deficiência no ambiente escolar deixou muito a desejar, pois, durante muito tempo, não houve políticas públicas que oferecessem uma educação de qualidade, visando estratégias metodológicas que garantissem o ensino, a aprendizagem e a permanência desses estudantes dentro da sala de aula.

Somente em 1996 surge com a criação da Lei n.º 9.394, de Diretrizes e Base da Educação Brasileira-LDB, um documento que garante o acesso e a permanência da criança, jovem ou adulto com deficiência na rede regular de ensino. De acordo com Art. 59 dessa lei, os sistemas de ensino asseguram que os educandos tenham acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades.

No ano de 2008, foi homologado o documento

da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cujos objetivos estabelecem:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 14).

No que concerne à educação e à acessibilidade, em termos mais recentes, temos o estatuto da pessoa com deficiência, com a lei 13.146 de 6 junho de 2015 (BRASIL, 2015), o qual considera, em seu Art. 27, 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.

Todas essas leis fundamentam e garantem,

ao menos em tese, o direito a uma educação de qualidade às pessoas com deficiência. Nesse sentido, é importante elaborar alternativas que forneçam acessibilidade durante a aplicação das disciplinas, por meio de práticas que promovam um replanejamento didático inclusivo.

Corroborando essa perspectiva, Tezolin e Cavalcante (2014) ressaltam que é necessária uma revisão teórica e metodológica das disciplinas ministradas, uma vez que uma das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência ainda é a falta de recursos nas escolas. Esse desafio é evidente, por exemplo, no atendimento às pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual, cuja falta de recursos vai desde os materiais didáticos até a ausência intérpretes, ledores e, sobretudo, um ensino de História que repense a forma de ensinar essa disciplina.

Ainda nessa perspectiva, Ecco (2007) aponta que ensinar História também se constitui um desafio ao considerar a abrangência, complexidade e as não poucas dificuldades dos alunos para com o tempo histórico, por isso as metodologias que promovem a sala de aula como espaço de vivências fazem com que o aluno entenda que, a partir da dinâmica da História, também somos indivíduos históricos inseridos em um espaço-tempo. Justamente por essas questões é que o ensino de História deve ser repensado, buscando uma didática metodológica inclusiva, pois a disciplina trabalha com ferramentas didáticas que vão além de textos escritos.

No Brasil, no que concerne ao ensino de História para pessoas com deficiência visual, constata-se que, em primeira estância, o conteúdo historiográfico estudado é voltado, principalmente, para uma história sagrada, que era dada dentro do ensino religioso. Com a ascensão das ideias iluministas durante o século XXI, a história bíblica perde espaço para uma historicidade laica voltada para a história da humanidade (Leão, 2017).

Os conteúdos históricos também foram estudados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Durante esse período, a disciplina de História era mesclada com a de Geografia e lecionada por um único professor. Infere-se, ainda, que nos primeiros anos do instituto os alunos enfrentavam dificuldades no aprendizado da disciplina, principalmente pela falta de materiais didáticos acessíveis. Naquela época, os alunos cegos eram responsáveis por produzir cópias de livro em braile para, posteriormente, utilizá-los nos estudos. Além disso, o instituto também era responsável por tornar ex-alunos cegos em professores, mas eles não eram remunerados da mesma forma que os outros docentes.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o Instituto apresentava problemáticas a respeito do ensino de História no Instituto de Meninos Cegos, pois, apesar de os conteúdos serem passados para o aluno por meio da oralidade, leitura e escrita em braile sobre os temas, os métodos de ensino e aprendizagem da disciplina não possuíam nenhuma didática específica para alunos com deficiência visual. Além do sistema Braille, não havia outras

estratégias acessíveis adaptadas à realidade desse público. Ademais, quando eram trabalhadas propostas de ensino voltadas para a valorização de uma História que destacasse os heróis nacionais, o instituto não possuía em seu corpo docente profissionais qualificados nessa área de pesquisa, tornando o processo de formação histórica debilitado e limitado ao repertório adquirido pelos próprios professores durante sua trajetória educacional.

Durante os séculos XX e XXI, elaborou-se leis específicas que garantem a educação de pessoas com deficiência. Paralelamente, também foram desenvolvidas ferramentas tecnológicas que auxiliam esse público durante a sua carreira acadêmica. Considerando esses direitos e os avanços tecnológicos, surge a seguinte indagação: como é concebido o ensino-aprendizagem de História em uma perspectiva didática inclusiva para aluno com deficiência visual, durante a graduação no curso superior em História? Sabe-se que as disciplinas de conteúdos historiográficos ministradas durante a graduação fazem parte do processo de formação do educador, e que a disciplina de História faz parte do currículo escolar dos estudantes brasileiros.

Essa área do conhecimento é responsável por estudar o ser humano ao longo do tempo, a fim de compreender suas ações, produções, invenções e transformações. Por meio do conhecimento histórico, é possível refletir sobre a nossa relação com o mundo, bem como compreender as estruturas econômicas, sociais, políticas, religiosas, ideológicas que moldam a sociedade, o que torna a disciplina essencial para o processo de formação

cidadã.

Por isso, o professor tem um papel importante diante do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bittencourt (2009, p. 57), “o professor de História é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista” e por proporcionar condições para que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento histórico. Dessa forma, o docente formado nessa área, além de transmitir os conhecimentos da disciplina, deve respeitar a singularidade de cada aluno. Esses princípios só podem ser efetivados mediante o uso de instrumentos diversificados que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, tais como: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, música, literatura, fotografias, entre outros. O objetivo é relacionar o aluno ao tema trabalhado, promovendo sua autonomia como sujeito constituinte de uma comunidade.

O uso de metodologias diversificadas torna-se um desafio para o educador quando há alunos com deficiência visual em sala de aula. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que, por não “enxergarem” com os olhos biológicos², esses estudantes não assimilam o conteúdo de natureza visual. Ao seguir essa linha de raciocínio, muitos professores optam por não trabalhar com o imagético ou, quando o fazem, não garantem o acesso a dessas imagens aos alunos com deficiência visual. No entanto, é importante salientar que os sujeitos

2. O termo “olhos biológicos” refere-se à visão convencional, dependente do sistema visual humano.

cegos possuem outras formas de comunicação com o mundo visual, entre elas, a interação auditiva e sensorial — ambas experiências corporais. Masini (2013) estabelece que a relação corporal do homem com o mundo tem sempre sua importância, uma vez que:

Para compreender a percepção é necessário considerar o sujeito da percepção e saber de sua experiência perceptiva, ou seja, do seu engajar-se com o corpo próprio entre as coisas com as quais coexiste. Nesse sentido, diz-se que as coisas “se pensam” em cada pessoa porque não é um pensar intelectual, no sentido de funcionamento de um sistema, mas sim do saber de si ao saber do objeto - ao entrar em contato com o objeto o sujeito entra em contato consigo mesmo (Masini, 2013, p. 27).

Por isso, as pessoas cegas ou com baixa visão devem ter acesso aos recursos visuais durante o ensino de História, uma vez que, por meio deles, podem construir suas próprias análises e seu posicionamento crítico sobre os conteúdos estudados. Todavia, não basta somente que esses recursos imagéticos estejam presentes para transmitir conteúdos historiográficos em sala de aula; é necessário que estejam adaptados, para que os alunos com deficiência visual tenham acesso a eles, utilizando estratégias para além do canal visual. Para isso, é necessário incorporar recursos táteis, auditivos e olfativos. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. No entanto, as informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas, porque elas recorrem a esses

sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações, pois, sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 15).

Assim, é necessário que esses diferentes sentidos sejam explorados em sala de aula por meio de ferramentas tecnológicas que auxiliem no processo de visualização dos conteúdos imagéticos que são trabalhados nas aulas de História. Imagens presentes em livros, artigos, os slides passados em sala, vídeos, documentários, fotografias, por exemplo, devem ser devidamente adaptados. De acordo com Profeta (2007), quando o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais — ou seja, quando há acessibilidade física adequada e os materiais didáticos estão adaptados —, há uma ampliação das possibilidades de aprendizagem. Pois, como destaca a autora, a maior dificuldade da pessoa com deficiência visual no processo de aprendizado está na falta de materiais adaptados.

Os materiais didáticos adaptados para o ensino e a aprendizagem de conteúdos históricos podem ser realizados por meio das tecnologias assistivas, como ferramentas computacionais. Entre elas, destaca-se o NVDA (Non Visual Desktop Access), uma plataforma gratuita para a leitura de tela, e o Dosvox, sistema operacional que permite a pessoas cegas utilizarem o computador ou notebook para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo, assim, um alto nível de autonomia para diversas atividades acadêmicas e profissionais.

Além das tecnologias assistivas, também se

destacam as estratégias artesanais de ensino que acontecem por meio de confecção de materiais táteis com utensílios de fácil acesso e baixo custo financeiro. Entre os recursos mais utilizados estão os mapas táteis confeccionados com E.V.A. (Etil, Vinil e Acetato), miçangas, botões, cadarços, cola quente, tinta em relevo, caroços de feijão, arroz, entre outros. Arelada às tecnologias assistivas, a audiodescrição, também desempenha um papel fundamental. Trata-se de uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal e promove o acesso à informação e à cultura, estabelecendo, assim, uma maior dinâmica com o conteúdo imagético historiográfico, o qual é de suma importância na aprendizagem do conteúdo histórico. Por meio dela, o discente com deficiência visual terá contato com o plano visual da disciplina, favorecendo, dessa forma, uma melhor relação com o conteúdo estudado.

É pertinente salientar que os materiais adaptados para o discente com deficiência visual, no curso de licenciatura em História, se diferem daqueles utilizados no ensino de História da educação básica, principalmente pela quantidade de ferramentas fornecidas por disciplinas. O educador deve estar atento ao tipo de material visual que está sendo trabalhado em sua disciplina, pois certos aparatos exigem um tempo maior para adaptação. Alguns, como filmes em idioma estrangeiro com legendas, requerem a atuação de profissionais especializados em tradução e audiodescrição, o que torna o processo de adaptação mais complexo, já que necessitam de um amparo tecnológico de maior suporte. Além disso, as adaptações utilizadas

pelos profissionais se diferenciam de acordo com a deficiência do aluno, exigindo métodos distintos conforme o material a ser utilizado. A seguir, apresenta-se, como exemplo na Figura 1, um texto não adaptado para pessoas com deficiência visual.

Figura 1 – Texto em forma de imagem para adaptação.

AMBIENTALISMO E DIREITOS ÉTNICOS COMO FUNDAMENTOS DA POLÍTICA PÚBLICA

Os processos de elaboração de instrumentos de gestão empreendidos por povos indígenas e seus aliados da sociedade civil organizada, em diversos pontos da Amazônia brasileira, ecoou na política indigenista oficial, que viu em suas dimensões heurísticas e no seu viés programático, uma possibilidade de serem aproveitados como ferramentas auxiliares nas implementações das políticas públicas indigenistas e ambientais oficiais.

Este arranjo foi impulsionado por uma convergência de fatores relacionados ao contexto de emergência do ambientalismo e dos direitos étnicos nos cenários nacional e internacional. Enquanto no Brasil eram apresentadas pela Constituição de 1988

as novas bases do diálogo entre povos indígenas e o Estado nacional, que, entre outras coisas, relacionava a "sobrevivência física e cultural" dos povos indígenas com a proteção dos recursos ambientais e naturais presentes em seus territórios demarcados; no cenário internacional, a emergência de um ambientalismo amparado em uma rede internacional de governos e de organizações não governamentais locais, regionais, e transnacionais, colocou os territórios indígenas, principalmente na Amazônia, em evidência.

Com isso, as Terras Indígenas passaram a ser vistas como territórios importantes para solucionar problemas globais de degradação ambiental, desmatamento, mudanças climáticas e perda da biodiversidade.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92) foi um marco neste sentido. A partir dela, o ambientalismo passou a ter cada vez mais espaço nas esferas públicas e nas políticas dos governos. Esta Conferência também marca o momento em que as áreas de floresta ocupadas por povos indígenas, reconhecidas e demarcadas pelo Estado, passaram a ser imaginadas por ambientalistas como "áreas protegidas", que atuariam localmente como barreiras às grandes ameaças ambientais.

A estes parâmetros internacionais e transnacionais de cunho ambientalista somou-se uma agenda mundial relacionada

aos direitos de "populações tradicionais" no interior dos Estados nacionais. A referência principal desta agenda é a Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho (OIT), de 1989, promulgada no Brasil em 2004. Esta Convenção determina que os governos devam consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e por meio de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente. Dessa agenda, que outorga um novo status político aos povos indígenas, surgem novos parâmetros nas relações entre povos indígenas e Estado nacional, que começam a ser mediadas por princípios tais como "participação", "protagonismos", "processos colaborativos", "consulta prévia", "autonomia", entre outros.

Fonte: Núcleo de Acessibilidade Educacional da Uemasul.

Materiais em formato PDF composto por imagens e organizados em colunas não são acessíveis aos leitores de tela, a exemplo do NVDA, utilizado pelo aluno do curso. Por isso, é necessário que esses conteúdos sejam primeiramente convertidos para o formato Word, com a retirada das imagens escaneadas e a eliminação das colunas. Ainda nessa mesma adaptação, também é possível ajustar o tipo e o tamanho da fonte, bem como informar a numeração das páginas. Dessa maneira, o formato original do material é mudado, no entanto é importante destacar que durante o processo de adaptação não se pode alterar o conteúdo original do texto. Ao final do processo de adaptação para o acesso das pessoas com deficiência visual o texto ficará da seguinte forma:

Quadro 1 – Modelo adaptado do texto da Figura 1

Página 14 - Ambientalismo e Direitos Étnicos
como Fundamentos da Política Pública

Os processos de elaboração de instrumentos de gestão empreendidos pelos povos indígenas e seus aliados da sociedade civil organizada, em diversos pontos da Amazônia brasileira, ecoou na política indigenista oficial, que observou em suas dimensões heurísticas e no seu viés programático uma possibilidade de serem aproveitados como ferramentas auxiliares nas implementações das políticas públicas indigenistas e ambientais oficiais.

Este arranjo foi impulsionado por uma convergência de fatores relacionados ao contexto

de emergência do ambientalismo e dos direitos étnicos nos cenários nacional e internacional. Enquanto no Brasil eram apresentadas pela Constituição de 1988 as novas bases do diálogo entre povos indígenas e o Estado nacional, que, entre outras coisas, relacionava a “sobrevivência física e cultural” dos povos indígenas com a proteção dos recursos ambientais e naturais presentes em seus territórios demarcados. Já no cenário internacional, a emergência de um ambientalismo amparado em uma rede internacional de governos e de organizações não governamentais — locais, regionais e transnacionais — colocou os territórios indígenas, principalmente na Amazônia, em evidência.

Com isso, as Terras Indígenas passaram a ser vistas como territórios importantes para solucionar problemas globais de degradação ambiental, desmatamento, mudanças climáticas e perda da biodiversidade.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92) foi um marco neste sentido. A partir dela, o ambientalismo passou a ter cada vez mais espaço nas esferas públicas e nas políticas dos governos. Esta Conferência também marca o momento em que as áreas de floresta ocupadas por povos indígenas, reconhecidas e demarcadas pelo Estado, passaram a ser imaginadas por ambientalistas como “áreas protegidas”, que atuariam localmente como barreiras às grandes ameaças ambientais.

A estes parâmetros internacionais e transnacionais de cunho ambientalista, somou-se

uma agenda mundial relacionada aos direitos de “populações tradicionais” no interior dos Estados nacionais. A referência principal desta agenda é a Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho (OIT), de 1989, promulgada no Brasil em 2004. Esta Convenção determina que os governos devam consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e por meio de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente. Dessa agenda, que outorga um novo status político aos povos indígenas, surgem novos parâmetros nas relações entre povos indígenas e Estado nacional, que começam a ser mediadas por princípios tais como “participação”, “protagonismos”, “processos colaborativos”, “consulta prévia”, “autonomia”, entre outros.

Fonte: Núcleo de Acessibilidade Educacional da UEMASUL.

Nesse material, verifica-se que a informação da paginação está posicionada logo acima do texto, dessa forma, o leitor seja imediatamente informado da página em que se encontra. O corpo do texto encontra-se centralizado e estruturado em parágrafos corridos, sem o uso de colunas, para que o leitor de tela utilizado pelo aluno possa realizar a leitura de forma contínua. Nota-se ainda que a fonte e o tamanho das letras foram alterados, mas o conteúdo e a ordem do texto permanecem iguais ao arquivo original.

É importante salientar que todos os materiais que forem adaptados para os formatos PDF ou Word

devem ser previamente testados com os leitores de tela, como o NVDA, com o intuito de verificar se é possível ler o material antes de ser repassado para o aluno com deficiência visual. Dessa forma, os profissionais que trabalham com os alunos com deficiência visual devem ter pleno conhecimento das tecnologias assistivas computacionais.

CAPÍTULO 2

A audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para alunos com deficiência visual nas disciplinas de História.

A AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA

Os seres humanos, ao longo do tempo, em diferentes sociedades, utilizaram da linguagem imagética como meio de representação das suas vivências sociais. De acordo com Santaella (2008), não existem imagens como representações visuais que não tenham surgido na mente daqueles que as produziram; da mesma forma, não há imagens mentais que não possuam origem no mundo concreto. Esse fenômeno pode ser constatado desde os primeiros resquícios de representações visuais — como as pinturas rupestres — até o advento da internet.

As imagens são formas de comunicação e expressão social, estabelecendo uma interação constante entre os seres humanos e o mundo. Esses conteúdos imagéticos estão presentes em nosso cotidiano com diferentes propósitos e sentidos, tornando-se, assim, aliados no ensino de disciplinas historiográficas. Por intermédio da imagem, é possível estabelecer uma conexão mais forte com os conteúdos estudados, favorecendo a construção do conhecimento histórico.

Segundo Guedes e Nicodem (2017), atualmente as imagens — sejam elas apresentadas por meio de vídeos, cinema, pinturas, fotografias, mapas ou histórias em quadrinhos — caracterizam-se como uma das ferramentas metodológicas mais utilizadas para o ensino de conteúdos da disciplina de História. Por meio desses recursos visuais, é

possível ter de ampliar e aperfeiçoar do processo de ensino-aprendizagem, além de estarem presentes em nosso cotidiano, como aponta Joly:

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até hoje (Joly, 2007, p. 25).

Com a variedade dos recursos visuais, é possível tornar as aulas de História mais dinâmicas, por meio do uso de conteúdos imagéticos como filmes, fotografias etc. Esses materiais podem ser utilizados como recursos didáticos, cujo objetivo é facilitar a compreensão do aluno acerca de temas que, muitas vezes, são trabalhados apenas por meio de textos escritos. A presença de imagens em sala de aula tende a oferecer uma nova perspectiva sobre os conteúdos estudados (Viglus, 2015).

De maneira geral, o uso da imagem no contexto da sala de aula implica na melhoria do ensino, para que os educandos tenham a possibilidade de conhecer a diversidade da História, bem como tornar as aulas mais dinâmicas. O uso de imagens e o conteúdo histórico estudado são elementos primordiais para a formação e construção de conhecimento, levando o aluno a compreender as transformações do mundo no qual está inserido.

Considerando a importância das imagens e a compreensão de que os alunos com deficiência visual não devem ser privados desse tipo de conteúdo durante o ensino de História, as

abordagens metodológicas que traduzem as impressões visuais em percepções acessíveis nas quais os estudantes consigam perceber o plano visual por meio de outros sentidos. Essas “traduções” podem ser realizadas envolvendo tanto o sentido tátil quanto o olfativo e auditivo. Os materiais didáticos inclusivos, especialmente os táteis, devem considerar as especificidades de cada aluno, uma vez que há diferentes formas de percepção e apreensão do conteúdo, de acordo com as necessidades individuais.

Segundo Selau (2010), o material para os estudantes cegos deve ser em relevo, assim eles conseguirão sentir as nuances que identificam e diferenciam o material em sua composição. Para os alunos com baixa visão, além do relevo, os materiais devem ser contrastantes e ampliados para que o aluno, além de sentir, possa visualizar. Outro fator importante em relação a esses materiais é que se deve disponibilizá-los de maneira diversa, pois quanto mais diversificados eles forem, mais o estudante com deficiência visual se sentirá estimulado, pois a estimulação do sistema tátil é importante para o ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. Portanto, ao serem criados, devem seguir padrões que possibilitem a eficácia de seu uso, tais como:

diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso permitem distinções adequadas. O material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual. O material deve

ter sua representação, tão exata quanto possível do modelo original. Os materiais devem ser simples e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização (Cerqueira; Ferreira, 2000, p. 25-26).

As características apontadas por Cerqueira e Ferreira (2000) não se alteram diante da escolaridade dos alunos. Assim, entre as formas de adaptações, ainda podem ser citadas as que abrangem e explorem os recursos olfativos³, por exemplo: ao se trabalhar com materiais como livros, o aluno consegue identificar se o material é antigo ou não por meio do cheiro.

Para Veiga (1983) e Soler (1999), o olfato também contribui para a ampliação do conhecimento das pessoas cegas sobre o local em que vivem e as relações sociais estabelecidas em seu dia a dia. Os odores do caminho por onde se deslocam ajudam-nas a reconhecer os objetos que compõem esse lugar. Assim, o olfato também auxilia as pessoas, cegas ou não, no processo de aprendizagem, pois ao perceberem, reconhecerem e estudarem os diversos objetos que compõem a paisagem de um local, seja esta natural ou artificial, é possível, por meio dele, perceber os distintos perfumes e odores de flores e plantas, o cheiro emitido pela terra seca ao receber as primeiras gotas de chuva, bem como os cheiros agradáveis e desagradáveis.

É possível, também, tornar os recursos visuais acessíveis mediante a audição. De acordo

3. De acordo com Soler (1999), a capacidade olfativa é realizada pelas mucosas olfativas, pequenos órgãos que se localizam na parte final superior das mucosas nasais e são constituídos por uma série de células sensitivas especializadas em captar variações de concentração de certas substâncias químicas. Nesse sentido, essas células funcionam como quimiorreceptores que decifram códigos do tipo químico e traduzem a informação percebida.

com Ventorini (2007), a audição é um sentido que funciona como um receptor de informações em todas as direções, sempre atento a qualquer ruído oriundo do ambiente. Para Veiga (1983), em determinadas circunstâncias a audição detecta informações antes mesmo do recurso visual, como ao identificar um orador por intermédio da sua voz, antes mesmo de sua chegada ao local.

Nesse sentido, é fundamental que, durante as disciplinas de História, seja utilizado o recurso da audiodescrição, pois, por meio dele é possível que o aluno com deficiência visual tenha acesso aos conteúdos visuais. Mediante essa ferramenta, a descrição, quando realizada de forma padrão ou didática, garante que o material imagético, seja ele fotografia, pintura, filme ou vídeo, seja abordado adequadamente, garantindo o acesso dos alunos com deficiência visual a esse recurso.

O acesso aos materiais contribui para um melhor entendimento da disciplina de História. Segundo Cracknell (2012), no mundo ideal os estudantes cegos teriam materiais de estudo convencionais convertidos para formatos acessíveis, no entanto, essas metodologias não chegam a todos os estudantes que necessitam.

2.1 AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que transforma o

visual em verbal, permitindo que pessoas com deficiência visual tenham acesso à cultura e a informações que antes eram vivenciadas apenas por videntes. É válido pontuar, ainda, que a audiodescrição amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos, entre outros. Motta (2010) destaca que, com esse recurso, é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ações utilizados na televisão, no cinema, no teatro, em museus e em exposições.

No século XX, a sociedade já possuía uma visão mais compreensiva de que as pessoas com deficiência tinham direitos como todo o resto da população. No caso das pessoas com deficiência visual, além de outras questões, elas também deveriam ter acesso aos recursos imagéticos utilizados pela sociedade. Após a propagação de movimentos artísticos visuais, a acessibilidade comunicacional deu início ao processo de expansão das descrições de imagens e esse recurso passou a ser inserido em alguns espaços, mas essas descrições ainda não possuíam técnicas que definissem seus parâmetros e padrões. Segundo Motta (2010), o recurso da audiodescrição existia de maneira informal e era realizado por pessoas que possuíam sensibilidade e boa vontade de descrever o que estava acontecendo no plano imagético.

A história da audiodescrição como conhecimento técnico-científico e prática institucional teve seu início nos Estados Unidos, na

década de 1970, com o estudo de Frazier sobre a programação televisiva, o "Tlevision gor the blind", para a sua dissertação de mestrado. Em 1981, a audiodescrição, de maneira formal, foi inserida por Margaret e Cody Pfanstiehl, em Washington DC, no Arena Stage Theater. Essas audiodescrições eram realizadas, principalmente, em peças teatrais. Constata-se que, até o final da década de 80, mais de 50 casas de espetáculos já possuíam algumas apresentações com recurso descritivo. É válido pontuar que em países europeus, como na Inglaterra, esse método iniciou-se na década de 80, em um pequeno teatro chamado Robin Hood, em Averham, Nottinghamshire, onde as primeiras peças foram narradas (Motta, 2008).

De acordo com Motta (2008), em fevereiro de 1988, na Inglaterra, um dos mantenedores do teatro, Norman King — que incentivou a Companhia de Teatro Real of Windsor a introduzir esse serviço em maior abrangência — instalou, então, o equipamento para a transmissão simultânea da peça "Stepping Out", para a audiência no Teatro Real. Atualmente, existem 40 teatros no Reino Unido que oferecem, regularmente, apresentações com audiodescrição.

Na indústria Brasileira, a audiodescrição (AD) teve início em 1999, quando Bell Machado realizou atividades de narração audiodescritiva de filmes em uma associação de cegos de Campinas, mas esse recurso só começou a ser comercializado em 2003, quando ocorreu o festival "Assim Vivemos", cuja temática era voltada às pessoas com deficiência (Motta, 2008). Em 2004, na Universidade Federal

da Bahia, foi criado o grupo de pesquisa Tradução e Mídia, que, em 2005, passou a se chamar Tradução e Mídia e Audiodescrição. Até o momento os únicos filmes audiodescritos que foram lançados em circuito comercial foram Irmãos de Fé, produzido em 2005, seguido de Ensaio sobre a Cegueira, em 2008. Ainda em 2008 surgiu, também, na televisão, a primeira propaganda acessível para pessoas com deficiência, promovida pela marca Natura. É importante ressaltar que o Festival de Cinema de Gramado, em sua edição de 2007, e o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007, foram as primeiras mostras não temáticas a exibirem filmes audiodescritos (Franco; Silva, 2010).

Ainda de acordo com Franco e Silva (2010), o primeiro espetáculo teatral a utilizar a audiodescrição foi a peça Andaime, exibida em São Paulo, no ano de 2007. Já a montagem Os Três Audíveis foi o primeiro espetáculo de dança audiodescrito, que aconteceu em Salvador (maio de 2008) e em Curitiba (junho de 2009). Em maio de 2009, em Manaus, o público com deficiência visual pôde apreciar a primeira ópera audiodescrita do país, Sansão e Dalila, atração do XIII Festival Amazonas de Ópera.

A audiodescrição também começou a ser promovida para um público com deficiência visual mais restrito, com as sessões mensais de filmes audiodescritos ao vivo na Associação Laramara, em São Paulo, por meio do projeto do Ponto de Cultura – Cinema em Palavras –, promovido pelo Centro Cultural Louis Braille, em Campinas. Com o intuito

de fortalecer e promover a audiodescrição no país, foi formada, em setembro de 2008, a primeira associação de audiodescritores do Brasil, a Mídia Associação Mídia Acessível, composta basicamente por integrantes das universidades federais de Minas Gerais, Bahia e da Universidade Estadual do Ceará.

Em 19 de dezembro de 2000, foi promulgada a Lei 10.098 (Brasil, 2010b), que garante o acesso das pessoas com deficiência visual aos meios audiovisuais. Em dezembro de 2004, tivemos o Decreto 5.296 (Brasil, 2010), e com a Portaria 403 (Brasil, 2008) houve a suspensão da obrigatoriedade do recurso da audiodescrição por 30 dias.

A Portaria 466 (Brasil, 2008), de 30 de julho de 2008, restabeleceu a obrigatoriedade do recurso e concedeu prazo de 90 dias para que as emissoras iniciassem a transmissão de programas com audiodescrição, de acordo com Romeu e Filho (2008). Tivemos a portaria 403 (Brasil, 2010), de 14 de outubro do mesmo ano, que suspendeu novamente a aplicação do recurso para realização de uma nova consulta pública sobre a questão, com prazo até 30 de janeiro de 2009, sendo possível sua prorrogação sine die e a convocação de mais uma audiência pública. É válido pontuar que, na televisão brasileira, a audiodescrição é obrigatória, desde 2011. A legislação está em constante ampliação, aumentando a obrigatoriedade da audiodescrição com o passar dos anos. Em julho de 2020, a audiodescrição passou a ser obrigatória por 20 horas semanais, entre as 6h e 20h. Audiodescrição é um direito, pois a pessoa deve saber o que está acontecendo nas imagens, para

que possa compreender e aproveitar plenamente todos os tipos de obras audiovisuais.

Percebemos que a audiodescrição no Brasil, ao contrário de outros países, foi introduzida primeiro no espaço cinematográfico e, posteriormente, no teatral. Todas essas ações foram pioneiras e bem recebidas pelo público brasileiro. É importante ressaltar que os recursos audiodescritivos possuem padrões fixos, e podem ser realizados de três formas: pré-gravada, ao vivo ou simultânea; além disso, essas audiodescrições possuem muitos outros elementos além da descrição de informações percebidas pela visão. Por isso, as questões técnicas, linguísticas e de gênero precisam ser observadas (Barbosa, 2012). É preciso levar em consideração vários fatores relacionados à obra ou ao evento a ser audiodescrito, ao tipo de AD que será realizada e ao público-alvo.

Não basta apenas descrever o que se vê, mas sim o que é importante para a construção semiótica da obra. A audiodescrição não é um elemento que participa da construção do significado na elaboração de uma obra; mas, quando colocada junto à esta, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela (Alves; Teixeira, 2015, p. 171).

Como as características de cada modalidade de AD estão relacionadas às particularidades de cada obra ou evento, é necessário entender as diferenças que isso produz e como impacta em uma classificação. No caso das audiodescrições simultâneas — que podem acontecer em espaços como palestras, lives e aulas —, trata-se de eventos que não têm roteiro. Ainda assim, o audiodescritor

deve receber, antecipadamente, as informações necessárias do evento, para que possa se preparar, pesquisando informações que o situem nos temas a serem trabalhados no local, a fim de produzir uma AD com qualidade.

Durante a audiodescrição de materiais como filmes, vídeos etc., exige-se que o audiodescritor realize pesquisas mais profundas acerca do material trabalhado, a fim de adquirir técnicas e conhecimentos específicos. Para tanto, é importante que se tenha profissionais específicos da área para esse trabalho, pois, para a realização da tradução visual desse materiais, exige-se um audiodescritor roteirista, que traduz as imagens em palavras e indique os pontos em que a audiodescrição será inserida; um audiodescritor narrador, que faz a locução do texto da AD; um audiodescritor consultor, pessoa cega ou com baixa visão com formação na área, que participa de todo o processo, inclusive da construção do roteiro avaliando a clareza das informações e a qualidade da AD, propondo ajustes no roteiro e na locução; e o técnico de áudio, que faz a mixagem da audiodescrição com o áudio original da obra, normalmente quando a AD é pré-gravada. É importante que, durante as audiodescrições, sejam obedecidas as seguintes regras:

Descrever o que vê ou seja o que/ quem aparece, onde, as ações, o tempo, o enquadramento, características físicas, roupas, cores e outros elementos visuais; Organizar a descrição do geral para o específico, da esquerda para a direita, de cima para baixo; Descrever cada pessoa/ personagem por vez; Priorizar os elementos mais importantes, de acordo com o contexto; Não dar sua opinião; Não interpretar as imagens,

mas dar as informações para que a pessoa interprete; Usar linguagem clara e objetiva, adequada ao público-alvo; Além disso, nas imagens estáticas, iniciar informando o tipo da imagem (card de, flier de, fotografia de, infográfico de, tabela de, etc.) e não usar verbos em movimento; Deve-se entender a obra e o contexto para escolher as informações e as palavras adequadas. (Sa et al., 2020; Cta-Ifrs, 2020; Nascimento, 2017; Brasil, 2012).

As audiodescrições ainda podem ser realizadas em imagens estáticas ou em movimento, em qualquer forma de material visual, mas seguindo sempre padrões que determinem quais informações devem ser trazidas, por exemplo: durante as audiodescrições realizadas em tirinhas/quadrinhos, o audiodescritor deve informar aos usuários do recurso: o título, fonte, data, autor, quantidade de quadrinhos do que está sendo exibido; deve ainda enumerar e descrever cada um dos quadrinhos, além de descrever os personagens, as emoções, os símbolos visuais, as palavras que representam sons e seus significados, as falas e as palavras destacadas.

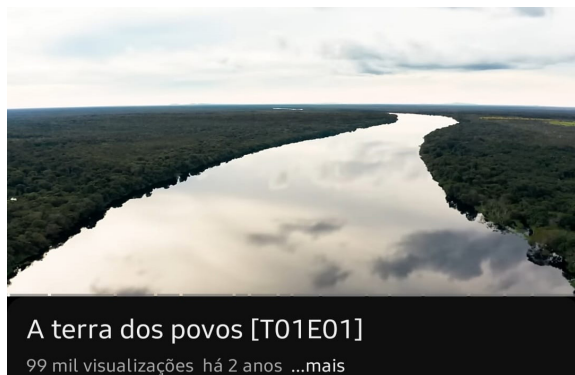
No caso de Palestras e eventos, para que o usuário se situe ao ambiente, deve-se descrever a organização do ambiente e dos objetos, indicar cada pessoa que fala, descrever todos os materiais exibidos, de modo que o usuário se situe ao ambiente. Em lugares como Museus, devem ser descritos todas as obras de arte, vídeos e demais elementos com imagens, exigindo-se, nessa ocasião, um estudo prévio para a elaboração de um roteiro de audiodescrição.

No ambiente educacional, a audiodescrição

deve levar em consideração as características adotadas nas diversas atividades e espaços do ambiente educacional, como em palestras, feiras de ciências, mostras, apresentações, reuniões, excursões, aulas de reforço, encontros pedagógicos, jogos, filmes e demais atividades. Deve-se, também, descrever a organização dos móveis, dos objetos de uso comum, a planta baixa da escola, entre outros. Durante as aulas, o professor deve descrever cada imagem, pois elas são importantes para o entendimento do conteúdo, as audiodescrições também devem estar presentes em vídeo, em slides etc. (Motta, 2016).

A seguir alguns exemplos de audiodescrição referente a vídeos e imagens estáticas:

Figura 2 – Documentário a Terra dos povos



Fonte: Núcleo de Acessibilidade da UEMASUL.

Figura 3 – Fotografia Ceveiro



Fonte: Núcleo de Acessibilidade da UEMASUL.

Portanto, é relevante pontuar que essas características contribuem para o entendimento das pessoas com deficiência visual acerca do plano imagético, pois, a partir do momento que seguimos padrões de organização para uma audiodescrição, fornecemos ao usuário compreensão daquilo que está sendo descrito, pois não se pode descrever de qualquer jeito, apontando pontos e características aleatórios que fazem o usuário do recurso se perder durante a realização da audiodescrição. Portanto, é importante que, ao realizar esse processo de acessibilidade, esteja-se atento às formas diferentes de audiodescrever cada material.

CAPÍTULO 3

Do dizer ao fazer: Desafios e possibilidades da audiodescrição e o ensino de história

DO DIZER AO FAZER: OS DEFASIOS E POSSIBILIDADES DA AUDIODESCRIÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ato de pesquisar internaliza o desejo de descobrir, conhecer e/ou comprovar algo a partir de diferentes indagações, caracterizando-se como espaço de inquietação e questionamentos. Por isso, o maior desafio em uma pesquisa científica se caracteriza em pensar o que pesquisar, como pesquisar, quem pesquisar, por que pesquisar, como pesquisar, quando pesquisar e, principalmente, qual o impacto que esse fazer investigativo poderá levar para a sociedade. De maneira geral, o ato de pesquisar, direcionado ao nível acadêmico, exige do sujeito pesquisante “[...] certo de grau de objetividade e imparcialidade que vão além de uma busca por uma receita de bolo, por exemplo, em uma página de internet” (Carvalho et al., 2019, p. 12-13).

Desse modo, nesse capítulo, são apresentados os dados empíricos de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), no curso de licenciatura em História, com um aluno com deficiência visual, dois professores e três ledoras, onde foi realizado acompanhamento tanto no período remoto ⁴quanto no presencial, para que, de fato, os dados e análises apresentado ao leitor, sejam capazes de colaborar com a compreensão sobre acessibilidade e audiodescrição.

4. Modalidade de ensino que foi utilizada para o período emergencial acometido pela Pandemia da Covid-19. Modalidade essa que perdurou de setembro de 2020 a março de 2022.

3.1 O USO DA AUDIODESCRIÇÃO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEMASUL

Os conteúdos curriculares voltados para a graduação de licenciatura em História, de acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001, estabelecem que as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em História devem abordar conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definam e problematizem os grandes recortes espaços temporais, e conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam.

Uma dessas concepções é o entendimento de que algumas das ferramentas que contribuem para a compreensão do conteúdo historiográfico são os recursos visuais, os quais trazem informações para além do texto escrito. A imagem torna-se um dos instrumentos imprescindíveis para a formação do historiador, por isso, esses conteúdos imagéticos tendem a estar sempre presentes nos cursos de licenciatura em História e, ao se ter alunos com deficiência visual, torna-se essencial que o corpo docente use a audiodescrição.

A audiodescrição se caracteriza como um dos recursos tecnológicos assistivos que contribuem para a autonomia das pessoas com deficiência visual. Conforme as diretrizes curriculares (2001), os graduandos devem, no seu processo formativo:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f. competência na utilização da informática.

Destarte, a audiodescrição se torna essencial na jornada acadêmica do discente com deficiência visual, no curso de História, pois, por meio dela, é possível estabelecer a independência desse sujeito em torno das competências exigidas ao longo da graduação, uma vez que os recursos visuais são utilizados durante todo o curso. No entanto, é sabido que esses materiais, em sua quase totalidade, foram produzidos para um público acadêmico vidente, destacando, assim, a primeira barreira educacional enfrentada pelo discente com deficiência visual, que se caracteriza pela falta de material adaptado para esse público. Apesar disso, o ideal seria garantir a acessibilidade desses materiais para o aluno com deficiência visual, pois, só assim seria, de fato, promovida a inclusão e, sobretudo, a garantia de uma educação de qualidade, conforme aponta a Lei

n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 3, ao inferir sobre os direitos das pessoas com deficiência visual à descrição da imagem:

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

A partir dessa reflexão, foi questionado aos professores interlocutores da pesquisa se estes faziam uso dos recursos visuais durante suas aulas, quais estratégias eram utilizadas para que o aluno com deficiência visual tivesse as mesmas condições de aprendizado do aluno vidente e se consideravam importante o aluno ter acesso aos recursos visuais aplicados durante a disciplina:

Apenas nas primeiras aulas utilizei imagens nas aulas, elas foram adaptadas para o aluno. Ele perguntou se eu iria trabalhar com mapas, mas no meu percurso pedagógico eles eram dispensáveis, pedi a equipe leitora que mostrasse o mapa do continente ao aluno pra situá-lo melhor do assunto., e que quanto mais recursos, visuais, auditivos ou de outra natureza, melhor para os alunos em geral. Os típicos têm acesso a esses recursos via internet, para os alunos especiais é preciso melhorar esse acesso. (Professor 01).

Algumas vezes. O processo inclusivo de aprendizagem ocorre principalmente através da utilização de debates orais. E que Sim. O acesso aos recursos visuais facilita o aprendizado da disciplina (Professor 02).

Notamos, portanto, na fala dos professores,

que a utilização de imagens em suas aulas acontece de forma esporádica, mesmo estes enfatizando que a utilização dos recursos visuais é importante para a aprendizagem dos alunos. Quanto às estratégias de inclusão do aluno durante as aulas, evidencia-se na fala do Professor 01 que as imagens foram adaptadas, no entanto, não houve menção sobre as suas estratégias pedagógicas utilizadas para garantir o acesso do aluno.

É importante observarmos ainda em relação à fala do Professor 01, que, em algumas situações, ele solicitava para a equipe leitora apresentar o mapa para o aluno com deficiência visual, o que nos leva a refletir sobre o aprendizado desse aluno no que se refere ao conteúdo ministrado, pois sabemos que, muitas vezes, os(as) leitores(as) não possuem uma formação específica na área do curso em que o estudante cursando, bem como não podemos deixar de mencionar que seu papel é somente de audiodescrever a imagem, ficando a cargo do professor a explicação do conteúdo da disciplina.

Para o Professor 02, o processo inclusivo ocorre, em especial, nos debates orais em sala de aula, apesar de não ficar claro se ele usa materiais visuais adaptados. A esse respeito, compreendemos que, muitas vezes, os professores não fazem uso desses recursos por não conhecerem o processo de acessibilidade, o que, como já foi mencionado em capítulos anteriores, está diretamente ligado ao seu próprio processo formativo, seja inicial ou continuado.

Ainda nessa perspectiva, os questionamentos

passam a ser direcionados aos ledores: como é realizado o processo de adaptação de imagens estáticas presentes em slides, bem como a utilização de mapas, fotografias, figuras, filmes, vídeos e documentários apresentados o aluno:

Apenas com a audiodescrição. A maioria apenas com audiodescrição das imagens. Mas foi necessário fazer mapas em alto-relevo. Não tinha acesso, pra evitar privilégios ou exclusivismos aluno recebia tudo no mesmo momento que os outros [...] quando que eram apresentados filmes ou documentários, o aluno precisava vir no contraturno de aula para a sala de acessibilidade implantada na universidade, para que pudesse ser feita adaptação necessária para ensino-aprendizagem. (Ledor B). É realizada a descrição de todo o material. As imagens eram realizadas através de uma descrição, eu fazia muito uso da descrição de mapas e lia os nomes das regiões. (Ledor D).

Era feito somente por Audiodescrição, dava-se uma pausa nos slides aí era feito a descrição da imagem para o aluno, quanto a filmes, vídeos e etc.; era assistido com o aluno através do Meet. (Ledor A).

Notamos diferentes formas de aplicabilidade desse recurso nas características individuais de trabalho de cada ledor(a). Na fala do(a) ledor(a) B, ele(a) afirma que utilizou apenas a audiodescrição na maioria dos materiais, como mapas, fotografias, figuras, filmes e vídeos, mas que foi preciso construir mapas em alto-relevo. É importante frisar que a utilização de materiais táteis, como mapas, não inviabiliza o processo de audiodescrição, pois, a partir do uso desse recurso tátil somada à aplicação da audiodescrição, o aluno passa a utilizar os dois sentidos simultaneamente, a audição e o tato. Ao

tocar o material, o aluno consegue compreender o espaço geográfico e, por meio da audiodescrição, é possível saber as características visuais acerca do material estudado, potencializando, assim, o entendimento do aluno sobre o tema em questão.

O ledor relata, ainda, que o acesso aos materiais se dava ao mesmo tempo que eram entregues aos alunos videntes, embora estes já estivessem adaptados em sala de aula. Tal estratégia, segundo o ledor, acontece para evitar privilégios. Outro ponto a destacar é que, para o aluno ter acesso à audiodescrição de materiais como filmes ou documentários, ele precisava ir ao contraturno de aula para a sala do Núcleo de Acessibilidade Educacional, implantada na universidade.

Sobre essa questão, é válido enfatizar que os materiais devem ser entregues adaptados com antecedência, tanto para o ledor, que irá estudar o material visual para fazer o roteiro de audiodescrição, quanto para o aluno, o qual terá acesso previamente a esse material adaptado. Dessa forma, ele irá absorver melhor os conteúdos visuais utilizados em sala de aula, pois, por meio do contato prévio ao material audiodescrito, ele terá contato com os principais elementos do objeto estudado. É importante deixar claro que estamos falando dos materiais utilizados sem fins avaliativos, pois entendemos que os materiais com finalidade avaliativa devem ser entregues ao aluno com deficiência visual ao mesmo tempo em que são entregues aos alunos videntes.

Na fala do(a) ledor(a) D, é possível verificar

diferentes formas de trabalhar com o aluno. Constatamos que as imagens eram descritas, os mapas também recebiam descrição, bem como era feita a leitura dos nomes das regiões. Chama-nos a atenção da fala do interlocutor Ledor D, o uso da palavra “descrição”, utilizada pelo(a) ledor(a), uma vez que essa palavra “descrita” implica em problemáticas a respeito de como essas imagens estão se tornando acessíveis para o aluno, pois, de acordo com Lima (2015), a audiodescrição possui características próprias que lhe conferem um conceito particular.

Por isso, devemos ficar atentos a seus conceitos e regras, de modo a manter o pleno sentido da imagem audiodescrita, haja vista que a audiodescrição não se qualifica como uma descrição simples daquilo que se está vendo. Por exemplo, durante o processo de audiodescrição de imagens de mapas ou de mapas físicos, é preciso informar se o mapa é colorido, descrever as cores das regiões que compõem os mapas, especificar o tamanho do mapa, ler o nome do mapa, os nomes das regiões que o compõem, se o mapa estiver acompanhado de índices e estatísticas. Além disso, deve-se informar a posição dessas informações, como em qual dos lados do mapa elas se encontram, entre outros detalhes relevantes.

Na fala do(a) ledor(a) A, é pertinente esclarecer que esse profissional acompanhou o discente com deficiência visual durante o ensino remoto. Essa nova configuração de ensino permitia que os alunos estudassem em uma sala de aula virtual, pela plataforma Google Meet, em que

podiam interagir com os colegas e com o professor, semelhantemente ao que ocorria no modo presencial. Diante dessa nova forma de ensino, percebemos, por meio da fala do(a) ledor(a), que foi preciso elaborar novas estratégias de ensino que viabilizassem o acesso do aluno aos recursos visuais utilizados em aula. Constatou-se que os materiais continuaram sendo audiodescritos e que, durante as aulas, fazia-se uma pausa nos slides, quando necessário, para fazer a audiodescrição das referidas imagens. Contudo, isso quase não acontecia, uma vez que o aluno já recebia previamente da ledora esse material audiodescrito.

Assim, durante o ensino remoto, o aluno tinha acesso previamente aos recursos visuais utilizados em sala. É válido pontuar que as audiodescrições eram realizadas durante as aulas somente quando havia apresentações em grupos de seminários. Nesses casos, quando apareciam imagens, o aluno utilizava o celular para falar com a ledora e as audiodescrições eram enviadas de forma simultânea por um aplicativo de mensagens on-line, enquanto o aluno permanecia em aula utilizando o notebook.

Materiais como filmes, vídeos e documentários também eram enviados com antecedência para o(a) ledor(a) realizar a adaptação e, posteriormente, o ledor reunia-se com o aluno em uma sala do Google Meet e realizava a audiodescrição desse material. Desse modo, constatamos que, durante o período pandêmico, o aluno passou a ter acesso a esse material visual antes das aulas ministradas no momento síncrono,

situando-se, assim, de forma mais adequada nos debates e conteúdos imagéticos utilizados durante a aula. A esse respeito, vale destacar a fala do aluno sobre seu acesso aos materiais visuais:

O que prejudicava esse trabalho durante o ensino remoto era queda de internet [...] seria ótimo se o recurso da audiodescrição já estivesse gravada no próprio vídeo através da fala logo de fundo (Aluno).

Na fala do acadêmico, podemos perceber a necessidade que ele tem desses momentos de audiodescrição, bem como da indispensabilidade da gravação dos materiais, para que se possa ouvir outras vezes. Entendemos que tal reivindicação tem fundamento, uma vez que ficaria mais fácil para o aluno com deficiência visual voltar e rememorar o seu material didático, garantindo, assim, sua autonomia, liberdade e direito de acesso.

Sobre o processo específico da audiodescrição de filmes, que comumente era solicitado pelos professores, é válido enfatizar a fala do Ledor C em relação a essa adaptação.

[...] leva muito tempo para a realização da preparação de um filme, às vezes o triplo da duração do filme, o aluno tem acesso com antecedência, eu faço anotações de audiodescrição e na sala do núcleo de acessibilidade faço a audiodescrição pra ele (Ledor C).

O(a) ledor(a) C infere que leva muito tempo para a realização da preparação de um filme, pois ele(a) faz anotações de audiodescrições e que essa metodologia consome, às vezes, o triplo da duração do filme. Nesse processo, é possível constatar

que a ledora recebe o material com antecedência para estudá-lo e elaborar o que seria o roteiro da audiodescrição. Nesse sentido, evidenciamos que é preciso fazer esse processo prévio de estudo e escuta das cenas do filme, uma vez que a fala do audiodescritor deve ocorrer nos intervalos entre as falas do narrador ou dos personagens em cena. Diante das discussões evidenciadas e supracitadas, no item seguinte faremos uma reflexão acerca dos desafios desse processo de acessibilidade no ensino de História.

Portanto, percebemos a junção de duas formas metodológicas de ensino utilizadas em períodos diferentes, concebendo formas individuais de trabalho, que mostram a magnitude de uma prática pedagógica audiodescrita, que busca atender as demandas específicas do aluno com deficiência visual em cada disciplina trabalhada, de modo adequado e prático, a fim de fornecer a acessibilidade aos recursos imagéticos.

3.2.1 Os Desafios do Uso da Audiodescrição no Curso de Licenciatura em História

Discorrer sobre acessibilidade durante o ensino das pessoas com deficiência nas esferas educacionais é refletir acerca das alternativas metodológicas que forneçam a inclusão desse aluno no ambiente educacional. Atualmente, o curso de licenciatura em História ofertado pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) conta com a presença do primeiro aluno com deficiência visual, ingressante

no ano de 2019. De acordo com o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do ano de 2020, o curso de História visa formar:

[...] professores-pesquisadores de história, isso quer, dizer que privilegiaremos, desde o início do curso, construir um profissional investigativo e analítico, consciente do seu papel docente e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso, estimular-se-á uma formação pautada na análise de problemas, na formulação de hipóteses e na distinção e escolha de metodologias pertinentes e adequadas que serão experimentadas ao longo de toda a formação. (Projeto Pedagógico do Curso de História – Licenciatura, 2020, p. 36).

O PPC ainda propõe a aplicação de metodologias vinculadas às estratégias de aprendizagem sem perder de vista os processos que promovem a contínua interação entre teoria e prática, que já é realizada ao longo do curso. É indo ao encontro do que aponta o Projeto Pedagógico do Curso de História da UEMASUL que nos propomos a analisar como se desenvolve o ensino de História e o uso da audiodescrição no processo de aprendizagem do aluno com deficiência no curso de licenciatura em História. Tal proposta justifica-se no fato de que, por muito tempo, não foi ofertado dentro dos cursos de licenciatura disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva, havendo apenas algumas formações continuadas.

Referente a essas questões, os interlocutores pertencentes ao campo de pesquisa, que ministraram aula para o aluno com deficiência visual, foram indagados sobre seu processo

formativo, bem como sobre suas experiências e os desafios encontrados ao se trabalhar com o aluno com deficiência visual. A partir dessas indagações, foi revelado que:

Não tive formação nessa área. Apenas na constituição do último PPC o curso de história fiz leituras e participei de discussões sobre o assunto [...] não percebi muita diferença, uma vez que no período da pandemia trabalhamos com textos em PDF. Os textos eram enviados com antecedência a todos os alunos. A forma como o aluno participa das aulas tem suas especificidades, mas dá para adequar, ainda que vez ou outra houvesse algum contratempo na adaptação dos textos (Professor 01).

Não [...] tem sido uma experiência muito edificante. Apesar das dificuldades encontradas com relação a recursos técnicos apropriados ao aprendizado, por ser uma experiência nova, as participações do aluno são muito contributivas. (Professor 02).

A fala dos interlocutores traz um primeiro aspecto importante a ser destacado: o processo formativo. Ambos, durante a graduação, não tiveram acesso a disciplinas pedagógicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, tampouco realizaram cursos de formação continuada referentes à educação especial e inclusiva. Essas questões refletem no processo didático inclusivo, elemento presente na resposta do Professor 02, quando questionado sobre as experiências e desafios de se trabalhar com o aluno com deficiência visual. Para esse professor, o desafio estava em relação aos recursos técnicos apropriados à aprendizagem do aluno, inviabilizando, assim, a utilização de

metodologias e ferramentas tecnológicas assistivas adequadas para a deficiência visual do aluno, a fim de promover uma aula didática e inclusiva.

Na fala do Professor 01, ele revela que não percebeu diferenças ao dar aula para o aluno com deficiência visual, uma vez que trabalhou apenas com materiais em PDF, visto que ele ministrou aulas para o referido aluno durante o processo remoto. Nesse processo de aula remota, para o acompanhamento do discente com deficiência visual, era necessário que ele utilizasse dispositivos tecnológicos, como o notebook, para assistir às aulas, uma vez que esse dispositivo eletrônico facilitava a interação do aluno com o professor nos momentos de dúvidas; bem como o celular, para ficar em contato com a ledora.

Ainda em relação ao Professor 01, este aponta que enviava com antecedência os materiais em formato PDF para todos os alunos, revelando que os materiais eram enviados para adaptação. Acerca desses materiais, podemos destacar que, durante as observações, foi percebido que nem todos os conteúdos em PDF estavam adequados aos leitores de tela, pois alguns textos nesse modelo estão em formato de imagens e o leitor de tela utilizado pelo aluno, o NVDA (NonVisual Desktop Acces), não realiza a leitura desse tipo de material. Dessa forma, no envio de materiais ao aluno com deficiência visual, nesse formato, é preciso estar atento à sua composição.

É válido pontuar que, de acordo Mantoan (2006), é essencial que os professores tenham domínio no que diz respeito aos conhecimentos

pedagógicos, pois, assim, poderão desenvolver suas atividades de ensino, planejamento e avaliação para seus alunos. Esses conhecimentos pedagógicos se estabelecem no plano de aula do professor e são evidenciados durante as aulas ministradas para alunos com deficiência visual.

Esses recursos vão além de textos adaptados para os leitores de tela, é necessário que os professores fiquem atentos ao seu comportamento e às metodologias dentro da sala de aula. A respeito dessas questões, é importante percebermos a concepção do aluno sobre as metodologias utilizadas por alguns professores ao longo de sua jornada acadêmica no curso de História. Para tanto, foi indagado ao estudante sobre as questões metodológica em sala de aula, o qual inferiu que:

[...] a maioria dos professores procuram ser claro para todos, uma vez que para o aluno com deficiência visual deve ser do mesmo modo. No entanto, o que deve ser evitado por todos os educadores (da educação básica ao ensino superior), é trabalhar com pronomes demonstrativos. Ou seja, evitar o ver quando fizerem uso do quadro, ou de data-show. Deste modo, no lugar de demonstrar, ou apontar, para ambos procurar ler o que está vendo [...] chamar a atenção dos educandos através da visão dos mesmos, procurar descrever da parte maior, para menor o que está vendo. (Aluno).

A partir da visão do interlocutor, fica evidente a necessidade de os professores se apropriarem das metodologias intrínsecas no processo educacional das pessoas com deficiência visual. Assim, é importante que os professores fiquem atentos a sua postura e prática dentro da sala de aula que

contenha aluno com deficiência visual, evitando, por exemplo: o uso de sapatos ou sandálias que causem ruídos, evitar utilizar tom de voz baixo, não caminhar de um lado para o outro durante a explicação do conteúdo; devendo, ainda, procurar ficar sempre próximo ao aluno durante a explicação da aula, sempre sinalizar quando utilizar o quadro — é importante falar se vai escrever um texto, fazer um desenho, uma tabela etc. —, todas essas questões fazem parte na elaboração de uma aula didática inclusiva.

Segundo Santos (2008), as provas deverão ser colocadas em Braille ou com letras ampliadas, dependendo da deficiência visual apresentada, ou disponibilizar a prova em Word ou PDF, para que leitores de telas, como o NVDA, realizem a leitura. Deve ser evitado o uso de termos como isto ou aquilo, especificando sempre aquilo que está sendo mostrado; essas estratégias devem ser levadas em consideração quando falamos de um melhor modelo de educação, que é a educação inclusiva.

Ainda nessa perspectiva, ao longo das observações realizadas durante as aulas, foi possível perceber uma certa dificuldade pedagógica dos educadores ao trabalhar com recursos visuais. Tais dificuldades nos remetem, mais uma vez, à falta de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência visual. A carência de disciplinas pedagógicas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência durante o seu processo formativo reflete, explicitamente, na forma de aula e adequação às necessidades do aluno, principalmente no que concerne à utilização dos recursos visuais. Diante

de tal situação, os professores foram indagados se descreviam as imagens em sala de aula no seu primeiro contato com o aluno com deficiência visual e se houve mudanças em sua metodologia após esse contato, obtivemos como resposta:

Apenas nas primeiras aulas, utilizei imagens [...] eu tentava dá mais detalhe sobre as informações que o normal, por ser algo novo, é provável que não ficasse a contento, entretanto, tinha uma ledora que o acompanhava na aula para essa tarefa [...] não tenho certeza, mas parece que só tive uma disciplina com o aluno. [...] Depois da experiência com o aluno, não creio que tenha mudado o jeito de dar aula, talvez se tivesse trabalhado por mais tempo (Professor 01).

Mediante o período de tempo e o contato com o aluno com deficiência visual, é oportuno percebermos a concepção dos interlocutores acerca da metodologia das aulas referente ao uso de imagens e a necessidade de adequação diante da presença desse aluno. Percebermos uma mudança de metodologia na fala do Professor 02, que, no primeiro contato com o aluno, contava apenas com o trabalho do professor leitor para descrever as imagens por ele utilizadas; já em um segundo momento, admite ter promovido uma mudança progressiva em sua metodologia.

O Professor 01 relata que utilizou imagens apenas nas primeiras aulas, mas evidenciamos em falas anteriores que ele diz ter trabalhado apenas com textos em PDF, por esse motivo não notou as diferenças entre dar aula para alunos videntes e para os alunos com deficiência visual. Ainda em sua fala, o interlocutor destaca que tentava

acrescentar mais detalhes sobre as informações visuais contidas na imagem, mesmo tendo a presença da ledora em sala de aula, a partir dessa fala é possível perceber uma singela mudança no método de aula do professor, pois ele passa a trazer mais informações a respeito das imagens trabalhadas em aula, informações essas que, antes da presença do aluno com deficiência visual, não eram acrescentadas.

O Professor 01 ainda traz em sua fala que ministrou somente uma disciplina para o aluno com deficiência visual e diz que não mudaria a sua forma de dar aula. Em contrapartida, confessou que se tivesse tido mais contato com o aluno, possivelmente teria mudado a sua metodologia. Compreende-se que, desde o primeiro contato com o aluno com deficiência visual, as metodologias devem ser mudadas e pensadas para incluir tanto os alunos videntes quanto os alunos deficientes visuais. Ainda a respeito da utilização da imagem, o professor, em sua fala, relata que, apesar de dar mais detalhes sobre a imagem, é provável que não fosse satisfatório, demonstrando uma certa insegurança em relação à própria capacidade de audiodescrever os recursos visuais utilizados em sala.

Diante disso, é oportuno refletimos sobre a concepção dos professores acerca da audiodescrição, pois esse recurso deve ser uma estratégia utilizada sempre que necessário em sala de aula pelo professor. Dentro dessa perspectiva, os professores foram indagados se sabiam o que era audiodescrição e qual era a importância desse

recurso no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História para o aluno com deficiência visual, ao que responderam:

[...] não seria possível a inclusão do aluno sem a descrição dos textos em áudio. (Professor 01).
Sim, é a ferramenta utilizada para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual através do uso de sons, ela é muito importante no processo de inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Professor 02).

Referente à fala do Professor 01, ele não especifica se conhece ou não tal recurso, mas afirma que não seria possível a inclusão do aluno sem a descrição dos textos em áudio. Sabemos que a audiodescrição não se configura em descrição de textos em áudio, ela está fielmente ligada à tradução de imagens em palavras, em descrever o que se vê. O trabalho com textos é realizado de forma diferente, o recurso audiodescritivo é envolvido somente quando há a presença de imagens. A partir da fala do professor, é possível identificar, também, que ele não conhece tal recurso, mas em falas anteriores ele afirma ter dado mais detalhes acerca das imagens, mesmo que de forma singela. Ele não consegue identificar fragmentos do processo de audiodescrição por não o conhecer, impactando diretamente o aluno que necessita de tal recurso, para compreender de forma plena, o conteúdo ministrado em sala.

Na fala do Professor 02, ele afirma que conhece a ferramenta de acessibilidade e que esse recurso contribui no ensino e na aprendizagem do aluno com deficiência visual, mas limita tal recurso

apenas ao uso de sons. O docente em questão não define exatamente que sons são esses e sabemos que a audiodescrição não se configura ao uso de sons, embora a fala seja um som produzido pelo ser humano; A audiodescrição vai muito além, trata-se de um processo pelo qual é descrito aquilo que está sendo visto.

Por isso, é importante ressaltar que, mesmo o educador não tendo curso de audiodescrição, ele deve conhecer tal recurso e a sua importância dentro do contexto educacional. Pois, a partir do momento que o educador reconhece essa ferramenta, ele pode oferecer uma audiodescrição didática para o seu aluno, destacando características que auxiliam o aluno para o entendimento do conteúdo explanado. Segundo Nunes (2016), a audiodescrição didática traz elementos como informações extras, consideração da subjetividade, foca no objetivo do uso da imagem e atenção ao receptor, entre outros. Essa ferramenta de ensino com imagens considera o receptor como indivíduo, ocupa-se da inclusão e tem como objetivo ensinar conteúdos específicos. Além disso, constitui uma interpretação do professor para um receptor específico, em um contexto específico, com objetivos didáticos delimitados.

Dessa forma, a audiodescrição, como frisado em capítulos anteriores, é uma das principais ferramentas de acessibilidade, pois ela amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual acerca dos materiais imagéticos utilizados em sala de aula. Está, também, entre o conjunto de meios e ações que garantem o processo de inclusão dos

alunos com deficiência visual.

É importante evidenciar que, apesar de os professores não conhecerem profundamente as ferramentas metodológicas de acessibilidade, estes procuram, ao lecionar suas disciplinas, como apontado em suas falas, incluir o aluno com deficiência visual durante as aulas, dentro de suas possibilidades de conhecimento. Sabemos que o ideal seria que todos os professores que trabalham com o discente com deficiência visual fossem conhecedores dessas ferramentas de acessibilidade, mas também reconhecemos que isso se trata de um processo de construção, compreensão, sensibilização e principalmente um processo formativo.

Nesse sentido, apontamos no item a seguir as contribuições da audiodescrição para o ensino de História com vistas ao aluno com deficiência visual.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DA AUDIODESCRIÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Um dos primeiros passos para romper com os paradigmas não inclusivos referentes ao trabalho com materiais imagéticos, é investir em formação continuada que contemple metodologias e estratégias pedagógicas a serem utilizadas diante dessas necessidades educacionais. Além disso, as barreiras acerca do trabalho com materiais visuais podem ser quebradas mediante a audiodescrição,

pois, por meio dessa estratégia de acessibilidade, as informações visuais contidas durante a aplicação do conteúdo historiográfico poderão ser audiodescritas para pessoas cegas ou baixa visão no mesmo espaço-tempo que são vistas e trabalhadas com os alunos videntes.

Com essa ferramenta, podemos garantir a acessibilidade visual, rompendo, assim, com a barreira comunicacional entre os textos escritos e imagéticos que estão presentes em sala de aula, aos quais estudantes com deficiência visual, muitas vezes, não possuem oportunidades de acesso. Além disso, Lima (2011), a respeito desse recurso, destaca que ele:

Consiste em uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, em lugar da experiência visual perdida (no caso de pessoas cegas adventícias), e consiste em tecnologia assistiva, porque permite acesso aos eventos imagéticos, em que a experiência visual jamais foi experimentada (no caso das pessoas cegas congênitas totais). Em ambos os casos, porém, é recurso inclusivo, a medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes. (Lima, 2011, p. 9).

Confirmando essa linha de raciocínio, na Figura 4 é mostrado um exemplo de imagem audiodescrita pelas leitoras do Núcleo de Acessibilidade Educacional (Nace), a qual esteve presente em um slide trabalhado em uma das disciplinas específicas do curso de licenciatura plena em História da Uemasul. Esse slide foi enviado com antecedência, para que a equipe realizasse

o trabalho de audiodescrição e enviasse ao aluno antes de o conteúdo ser exibido em sala de aula:

Figura 4 – Terra indígena Yanomami e a referida audiodescrição



Audiodescrição: A página número um do slide contém uma fotografia de vista aérea tirada pelo fotógrafo Mário Vilela. Essa fotografia retrata uma aldeia na terra indígena Yanomami, aldeia cercada por uma extensa vegetação, tem formato arredondado composto por ocas coletivas que possuem estrutura de madeira e taquaras e cobertura de palha, e seis ocas de estrutura quadrada com o telhado de palha, situadas em um chão sem vegetação e tanto no lado de dentro quando do lado de fora do círculo de ocas temos a presença de indígenas.

Fonte: Núcleo de Acessibilidade da UEMASUL

Uns dos primeiros conteúdos passados no processo de adaptação de imagens exibidas em uma folha de slide é a sinalização da numeração da página do slide, para que o aluno acompanhe sempre o processo de troca de cada folha

durante as aulas. É importante atentarmos-nos às características presentes na audiodescrição acima, como o nome do fotógrafo e os nomes específicos dos materiais utilizados para construir as ocas. Esses elementos nos mostram que o(a) leitor(a) realizou uma pesquisa a respeito da imagem, a fim de trazer uma audiodescrição mais específica, trazendo informações extras sobre a composição das imagens.

Durante o período de observação, percebemos nessa aula específica (não é comum em todas as aulas) que, apesar de o aluno já ter o material previamente adaptado pelo(a) leitor(a), ficou a cargo do professor realizar a audiodescrição em sala de aula. Por meio da audiodescrição realizada pelo professor, constatamos elementos que caracterizam uma audiodescrição didática, pois o docente conseguiu trazer com riqueza de detalhes os elementos, como contexto histórico da imagem, circunstâncias em que a imagem foi tirada, características da aldeia Yanomami, além de tentar descrever, com as suas palavras, o plano visual da imagem.

Dessa forma, notamos que o trabalho de adaptações dos recursos imagéticos pode ser realizado de duas formas em uma mesma aula, ou seja, o(a) leitor(a) realiza o trabalho de audiodescrição em primeiro momento, para que o aluno se situe no conteúdo explanado e saiba os elementos que compõem a imagem estudada, e o professor realiza o mesmo processo, no entanto, trazendo mais riquezas de detalhes acerca do conteúdo estudado. Podemos observar ainda que,

a partir da audiodescrição realizada pelo professor, o aluno conseguiu compreender o conteúdo com mais facilidade, e conseqüentemente, interagir com ele durante o ensino do conteúdo.

Para além da descrição realizada na Figura 3, podemos apontar, ainda, as audiodescrições que foram realizadas em documentários como *A Sombra de um Delírio Verde*, *A Gente Luta*, *mas Come Fruta*, *Índios no Brasil*, *Línguas Indígenas*, bem como as audiodescrições realizadas em mapas.

Diante desse recurso de acessibilidade, foi questionado ao aluno com deficiência visual se as audiodescrições realizadas nesses materiais contribuíram para o seu processo de ensino-aprendizagem, ao que o aluno respondeu:

Sim, pois durante a minha educação básica, nunca tive acesso ao recurso de audiodescrição, com tanta precisão, como também com tanta qualidade [...] além disso, o recurso de áudio descrição possibilitou por sua vez, o acesso à cultura e a informação de maneira acessível. (Aluno).

O interlocutor explica que a audiodescrição contribui no seu processo formativo, revelando também, que, antes de adentrar o espaço da universidade, não teve acesso a tal recurso com tanta precisão. Notamos em sua fala a importância da audiodescrição durante seu processo de ensino, apesar de o corpo pedagógico da instituição ainda estar trilhando o caminho para fornecer a acessibilidade necessária. Na fala do aluno, é possível perceber essa diferença quando ele compara a educação básica com a educação superior, mesmo que esse recurso estejam presente

nos dois espaços de vivências do estudante.

Em uma perspectiva geral, foi perguntado ao aluno acerca da contribuição da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual e, em especial, para o seu processo formativo no curso de História e obtivemos como resposta:

O recurso de audiodescrição torna-se essencial, na medida que vai está possibilitando aos educandos com deficiência visual (cegos e com visão subnormal) as informações visuais. Neste sentido, contribuindo por sua vez, para seu processo formativo em todos os níveis da educação, isto é, não somente no ensino de História, como também em outras áreas do saber (Aluno).

Para o aluno, a audiodescrição torna-se essencial, pois, por meio dela, os estudantes com deficiência visual têm acesso aos recursos visuais. Esse acesso contribui para seu processo de ensino em todos os níveis de educacionais, sendo um recurso que pode ser utilizado não somente na disciplina de História, mas em todas as áreas do saber.

Diante das reflexões tecidas, inferimos que a audiodescrição se torna importante no processo de acessibilidade e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do discente com deficiência visual. Na medida em que os recursos visuais são utilizados com o intuito de favorecer a esse sujeito um conhecimento completo, é imprescindível que os planos imagéticos utilizados em sala de aula sejam audiodescritos desde o início do percurso

escolar do aluno. Por meio dessa ferramenta de acessibilidade, é possível garantir, de forma efetiva, o processo de ensino e aprendizagem, constituindo um suporte para que a instituição, junto à equipe pedagógica, garanta que estudantes cegos e com baixa visão tenham autonomia e empoderamento em atividades, exercícios e demais demandas educacionais.

A audiodescrição é indispensável durante o ensino e a aprendizagem, pois ela busca romper com as limitações impostas, uma vez que viabiliza o direito de todos ao acesso dos recursos visuais. Assim, precisamos ter em mente que é necessária uma transformação do espaço da sala de aula, cujo objetivo é torná-la acessível para que todas as pessoas com deficiência consigam usufruir de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; TEIXEIRA, L. **Audiodescrição e semiótica: a construção de significados para deficientes visuais**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ALVES, G. **Pensamento burguês no Seminário de Olinda**. Ibitinga: Humanidades, 1993.

BARBOSA, E. R. A transversalidade da audiodescrição no ensino de língua espanhola. **Anais [...] IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED)**, 2012, Parnaíba-PI. Fiped, 2012. v.1.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 1 abr. 2024.

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).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Portaria nº 403, de 30 de junho de 2008. **Suspende temporariamente a obrigatoriedade da audiodescrição.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2008. Seção 1, p. 48.

BRASIL. **Portaria nº 466, de 30 de julho de 2008.** Restabelece a obrigatoriedade da audiodescrição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2008. Seção 1, p. 52.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2001. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRUTER, A. **Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVIIe siècle.** Histoire de l'Education, Paris, n. 74, p. 59-88, maio 1997.

CARVALHO, L. O. R.; DUART, F. R.; MENEZES, A. H. N.; SOUZA, T. E. S. **Metodologia científica: teoria e Aplicação na educação a distância.** Petrolina: Univasf, 2019.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial. Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.

CRACKNELL, P. **Using everyday skills and equipment to quickly convert Maths Homework into an accessible format for blind children: a guide for non-specialist teachers and parents,** 2012. Disponível em: <https://www.quantumrlv.com.au/news/wpcontent/uploads/2013/01/Helping-blind-children-with-Maths-Homework.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CTA-IFRS. Centro de Tecnologia e Acessibilidade. **Manual de audiodescrição para materiais educativos.** Porto Alegre: IFRS, 2020.

DANTAS NETO, Joaquim. **A experimentação para alunos com deficiência visual: proposta de adaptação de experimentos de um livro didático.** Brasília: Joaquim Dantas Neto, 2012.

ECCO, I. O ensino de história: evidências e tendências atuais. **Revista de ciências humanas**, Frederico Westphalen, v.8, n.10, p.123-141, dez. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (org.). **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GOMES, I. M. dos S. **O Ensino de História no Brasil: Uma Abordagem Histórica.** 2015. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

GUEDES, S. R.; NICODEM, M. M. F. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JOLY, M. A imagem através dos tempos. In: JOLY, M. **História visual da arte**. Rio de Janeiro: Editora X, 2007. p. 20-35.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEÃO, A. M. C. **Ensino de História para pessoas com deficiência visual: desafios e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, F. J. **Audiodescrição: ferramenta de inclusão cultural para pessoas com deficiência visual**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulinas, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, L. de A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência: da Antiguidade ao início do século XXI**. São Paulo: Executiva, 2015.

MASINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual: caminhos de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2013.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição:** entrevista com Lívia Motta. São Paulo: Agência Inclusive, 2008.

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

NASCIMENTO, L. R. **Audiodescrição na educação:** diretrizes para prática pedagógica. Brasília: MEC, 2017.

NUNES, M. da S. **Uma proposta de audiodescrição de pinturas de bruegel sob a perspectiva dos estudos da tradução e da semiótica social multimodal.** 2016. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PROFETA, M. da S. A Inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. In: MASINI, Elcie A. F. S (org.). **A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual.** Brasília: Seesp; Seed; MEC, 2007.

SÁ, Luana Rodrigues da Silva; HUBERT, Lídia; NUNES, Jader de Sousa. **Módulo 4 - Audiodescrição em livros e publicações curtas.** Introdução à Audiodescrição. Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5299>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, F. A Inclusão dos Deficientes Visuais. **Sobre Deficiência Visual**, 2008. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-inclusao_DV_escola_regular.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 45, p. 5-12, abr. 2010.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciecias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión.** Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1999.

TEZOLIN, H. T. O.; CAVALCANTE, S. J. Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB. **Anais[...]** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3382/1/PDF%20>

-%20Helo%C3%ADsa%20Tamiris%20Oliveira%20Tezolin.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de História - Licenciatura.** Maranhão, 2020. Disponível em: https://www.uemasul.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2021/01/ppc_cchsl_historia_uemasul_2021.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

VEIGA, J. E. **O que é ser cego.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual.** 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VIGLUS, D. **O filme na sala de aula:** um aprendizado prazeroso. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

AUTORAS



Dra. Cláudia Lúcia Alves

Pesquisadora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) atuando principalmente nas áreas de Educação Especial Inclusiva, Libras, Deficiência Visual, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Coordenadora da Coordenação de Assistência, Saúde e Acessibilidade. É membro do Comitê de Inclusão, Políticas Afirmativas, Diversidade e Equidade e do Comitê de Pós-Graduação da UEMASUL. Possui formação em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (2007) e Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (2017). É especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (2011), mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014) e doutora em educação pela Universidade Federal do Piauí (2021). É formadora de professores em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Foi Professora, Diretora e Assessora Pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. Participou do conselho administrativo da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3846543596717075>
E-mail: claudia.alves@uemasul.edu.br



Eryka Vitoria Nascimento Fernandes

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (2022) Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (2022), pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (2023) e Professora Substituta ledora/ transcritora de Braille- Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6158735040464854>

E-mail: erykafernandes.20180001899@uemasul.edu

Este livro apresenta uma reflexão essencial sobre a inclusão educacional, com foco no uso da **audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para alunos com deficiência visual**. A partir de um estudo de caso no ensino superior, a obra evidencia como esse recurso pode transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais equitativo e sensível à diversidade. Embora o estudo tenha como cenário o curso de Licenciatura em História, suas contribuições se estendem a todas as áreas do conhecimento, oferecendo aos educadores caminhos práticos e teóricos para uma educação verdadeiramente inclusiva.