

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AUDIODESCRIÇÃO: O ACESSO ÀS IMAGENS POR MEIO DA PALAVRA¹

TEACHER TRAINING IN AUDIO DESCRIPTION: ACCESS TO IMAGES THROUGH WORDS

Katyscia Maria da SILVA²
Jefferson Fernandes ALVES³

RESUMO: Este artigo investiga os impactos de uma formação em audiodescrição nas práticas docentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos com deficiência visual o acesso às imagens. Configura-se como uma pesquisa-intervenção, de cunho qualitativo, pautada nos pressupostos bakhtinianos. O estudo foi organizado em três etapas: oficinas pedagógicas de formação em audiodescrição, observação da prática docente e planejamento e mediação docente. Participaram da pesquisa 29 professores e quatro estagiários que atuavam em uma escola pública de Ensino Fundamental. Contudo, na análise, toma-se como referência a atuação de uma professora de Língua Portuguesa, que se converteu em interlocutora e parceira durante a fase de planejamento e mediação docente. Os resultados indicam que a formação em audiodescrição provocou impactos nas concepções e nas práticas dos professores e, em específico, da professora de Língua Portuguesa. Ela passou a contemplar a audiodescrição em sua prática, abordada sob a óptica de um uso multisensorial e colaborativo. Ademais, revela-se que a formação, por si só, não é suficiente para o uso da audiodescrição pelos professores, sendo preciso assegurar, também, espaços de planejamento e reflexão sobre a prática, a fim de efetivar a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os da sala de aula comum.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia assistiva. Deficiência visual. Formação de professores.

ABSTRACT: This article investigates the impact of training in audio description on teaching practices aimed at developing pedagogical activities that enable students with visual impairments to access images. It is a qualitative intervention study grounded in Bakhtinian theoretical assumptions. The study was organized into three stages: teacher training workshops on audio description, classroom practice observation, and instructional planning and mediation. Twenty-nine teachers and four pre-service teachers from a public Elementary School participated in the study. However, the analysis focuses on the practice of a Portuguese language teacher, who became an interlocutor and partner during the planning and instructional mediation phase. The findings indicate that the training in audio description had an impact on teachers' conceptions and practices, particularly those of the Portuguese language teacher. She began to incorporate audio description into her teaching, adopting a multisensory and collaborative approach. Furthermore, the findings reveal that training alone is not sufficient for teachers to effectively use audio description; it is also necessary to ensure spaces for collaborative planning and reflective practice in order to foster articulation between teachers in Special Education services and those in mainstream classrooms.

KEYWORDS: Assistive technology. Visual impairment. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Imersos em uma sociedade marcada pela multiplicidade de imagens, os alunos com deficiência visual frequentemente enfrentam impedimentos quanto ao acesso às informações

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0213>

² Pedagoga da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assessora pedagógica do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/Rio Grande do Norte/Brasil. E-mail: katyscia.silva@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6349-5120>

³ Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/ Rio Grande do Norte/ Brasil. E-mail: jefferson.alves@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0808-7115>

transmitidas visualmente. Ainda hoje, a escola tem pautado suas práticas em uma cultura visuoocêntrica que, segundo Vilaronga (2010), caracteriza-se pela centralidade do uso da visão em detrimento dos demais sentidos.

A audiodescrição vem sendo utilizada no contexto escolar como um recurso de tecnologia assistiva. Essa área de conhecimento envolve serviços e recursos voltados à inclusão social e educacional, principalmente de pessoas com deficiência. Tal recurso constitui uma das principais vias de acesso às imagens, em especial para os alunos com deficiência visual. Isso porque, no processo de tradução intersemiótica, conforme Alves (2013), a palavra medeia “a transformação de imagens visuais em imagens mentais” (p. 121). Desse modo, possibilita a esses alunos construir sentidos sobre o enunciado, assegurando-lhes igualdade de condições em relação aos demais alunos que enxergam. Em outras palavras,

a audiodescrição compreende um olhar e uma palavra alheia cuja expressividade se dirige, principalmente, para pessoas com deficiência visual, a fim de que estas possam atribuir sentidos a artefatos, cenas e eventos visíveis e imagéticos que, na ausência do discurso verbal, não seriam compreendidos. (Alves, 2012, p. 88)

Realçamos que, neste estudo, tomamos como base o conceito de audiodescrição de Alves (2012), que se fundamenta na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu círculo. Assumimos uma abordagem de uso da audiodescrição com enfoque multissensorial e colaborativo, tal como proposta pelo referido autor, que considera a necessária articulação da audiodescrição a outros meios perceptivos, devendo ela envolver alunos com e sem deficiência visual. Portanto, associa-se às “práticas enunciativas recorrentes na sala de aula que considerem as múltiplas vozes e os múltiplos pontos de vista que elas portam, favorecedores de um ambiente responsivo de ensino-aprendizagem” (Alves, 2012, p. 97).

Tal abordagem é a mesma que Motta (2016) assume quando aponta a relevância de ativar outros sentidos, fazendo uso de recursos táteis, olfativos e gustativos, além da audiodescrição. Segundo a autora, a audiodescrição tem caráter mediador no âmbito escolar, ao destacar que é pelo olhar do outro, de colegas e professores, que as imagens chegam aos alunos com deficiência visual, tenham eles memória visual ou não. Assim, Motta (2016) propõe que o professor mobilize os alunos sem deficiência visual para a leitura da imagem, fazendo uso das denominadas “perguntas como instrumentos de mediação semiótica para conduzir o olhar dos alunos e, ao mesmo tempo, informar aqueles que não fazem a leitura da imagem com os olhos, mas pelos ouvidos” (p. 43).

Nessa direção, a audiodescrição não deve restringir-se ao âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tampouco ser abordada na sala de aula comum sob a óptica da adaptação individual, isto é, como um recurso específico para os alunos com deficiência visual. Alves (2012) e Motta (2016) preconizam que a audiodescrição deve ser utilizada com todos os alunos, beneficiando a todos. Isso indica uma aproximação com a concepção de deficiência dentro de uma lógica social, na qual a deficiência é entendida como uma construção social (França, 2013). Sob essa lógica, há uma recusa à ideia de incapacidade associada à pessoa com deficiência. Também há uma afirmação contra-hegemônica de que a sociedade, frequentemente, impõe

barreiras que, ao convergirem com um corpo que tem impedimentos, restringem ou impedem a participação dessas pessoas.

Essa perspectiva de uso da audiodescrição encontra eco nas proposições teóricas de Passerino (2015) acerca do uso da tecnologia assistiva no contexto escolar. A autora assume uma abordagem que ultrapassa a centralização nos recursos e, por conseguinte, na adaptação individual, característica de uma lógica médica. Dentro dessa abordagem, tanto os recursos quanto os serviços de tecnologia assistiva devem ser incorporados às práticas docentes a partir de um uso coletivo, aproximando-se, assim, de uma concepção social da deficiência.

A autora considera, sob o viés social, que a tecnologia assistiva não deve ficar restrita ao âmbito da SRM. Ao contrário, deve adentrar os diversos espaços em que o aluno se encontra inserido na escola e, de forma específica, a sala de aula comum, bem como o próprio contexto de vida do aluno.

A SRM vem se configurando como o espaço-tempo em que ocorrem as mediações relativas ao uso da tecnologia assistiva. Isso se dá não somente em razão da destinação dos recursos de tecnologia assistiva para essa sala. Também acontece porque as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009) estabelecem que, entre as atribuições do professor que realiza esse serviço, está a identificação, a elaboração, a produção e a organização de serviços e recursos de acessibilidade.

O objetivo é atender às especificidades dos alunos que são o público da Educação Especial, dentre eles os alunos com deficiência. Além disso, cabe ao professor do AEE ensiná-los a fazer uso da tecnologia assistiva. Essas atribuições indicam uma aproximação com práticas ainda centradas na adaptação individual. Contudo, a Resolução nº 4/2009 define como atribuição do professor que atua no AEE estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. O objetivo é que os serviços e recursos de tecnologia assistiva se voltem ao atendimento das especificidades dos alunos que são o público da Educação Especial no âmbito da sala de aula comum. Isso indica que, de fato, como realça Passerino (2015), há um movimento no sentido do uso da tecnologia assistiva na perspectiva de uma compreensão social da deficiência.

Ademais, conforme tais diretrizes (Resolução nº 4, 2019), entre as atribuições do professor do AEE está acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos de acessibilidade na sala de aula comum e em outros espaços da escola. Inclui-se, também, orientar professores e famílias acerca dos recursos utilizados pelo aluno. Assim, preveem a realização de um “trabalho docente articulado”, como proposto por Honnef (2015). Nesse sentido, o professor do AEE e o da sala de aula comum trabalham de forma articulada, ou seja, colaborativamente, planejando e avaliando juntos. Com isso, é possível romper com o uso da audiodescrição centrado em processos adaptativos pautados exclusivamente no aluno com deficiência. Desse modo, a audiodescrição seria incorporada às práticas docentes no contexto da sala de aula comum, em uma perspectiva multissensorial e colaborativa (Alves, 2012; Motta, 2016).

Conforme preconiza Alves (2012), a emergência de incorporar os princípios da audiodescrição às práticas docentes, no âmbito da sala de aula comum, implica o necessário “desenvolvimento de iniciativas sistemáticas no campo da prática docente e de sua formação

(inicial e continuada), em articulação com os processos e os desafios da educação especial na perspectiva da inclusão escolar” (p. 96). Da mesma forma, Motta (2016) esclarece que o acesso a conhecimentos sobre a audiodescrição e seus benefícios poderá contribuir para a melhoria das práticas docentes. Por conseguinte, possibilita aos alunos, com e sem deficiência visual, novas oportunidades de aprendizagem. Posto isso, Alves (2012) assinala que “a apropriação dos conhecimentos em torno da audiodescrição, em contextos de formação continuada, deve considerar a interlocução efetiva com as dinâmicas e as singularidades da sala de aula e estar orientada pelo princípio da investigação da prática docente” (p. 97).

Diante do exposto, neste estudo, buscamos investigar os impactos de uma formação em audiodescrição nas práticas docentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos com deficiência visual o acesso às imagens.

2 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Este estudo alicerça-se em pressupostos de base qualitativa (Freitas, 2002) e configura-se como uma pesquisa-intervenção, conforme proposta por Souza (2011). Assim, fundamenta-se na filosofia da linguagem de Bakhtin, em que as relações dialógicas e alteritárias constituem sua dimensão central.

A pesquisa teve como campo de investigação uma escola pública, onde a pesquisadora atuava como professora do AEE. Sua organização deu-se em três etapas, a saber: 1. Oficinas pedagógicas: motivação, sistematização e avaliação; 2. Observação da prática docente, antes e após as oficinas pedagógicas de sistematização; e 3. Planejamento e mediação docente.

Inicialmente, fizemos uso de questionário para a caracterização dos sujeitos da pesquisa – 29 professores e quatro estagiários. Em seguida, realizamos 12 oficinas pedagógicas de formação em audiodescrição, cada uma delas com duração de duas horas. As oficinas ocorreram na própria escola, campo de investigação. Pautando-nos em Ferreira (2001), foram organizadas da seguinte forma: duas oficinas pedagógicas de motivação, objetivando despertar o interesse dos participantes pelo estudo; nove oficinas de sistematização, por meio das quais a audiodescrição foi abordada em suas dimensões teórica e prática; e, por fim, uma oficina de avaliação, que se configurou como um momento de tomada de consciência dos participantes acerca dos conhecimentos construídos e de compartilhamento de experiências. Apresentamos no Quadro 1 as temáticas das oficinas realizadas.

Quadro 1

Temáticas das oficinas de formação em audiodescrição

Oficinas	Temáticas
Oficina 1	O encontro com o outro e a formação de professor: quem sou eu?
Oficina 2	Do visual à diversidade sensorial: a revelação da imagem mental
Oficinas 3, 4 e 5	Audiodescrição e deficiência visual: (re)vendo olhares
Oficinas 6, 7 e 8	Explorando imagens: o exercício de ver com palavras
Oficinas 9, 10 e 11	(Re)lendo outros gêneros no contexto escolar
Oficina 12	Posicionamentos responsivos sobre a prática docente

Ressaltamos que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 88648518.0.0000.5292, e que foi solicitado aos participantes o consentimento para a divulgação dos dados. Nessa perspectiva, a fim de preservarmos a identidade dos participantes e dos alunos que são o público da Educação Especial, utilizamos nomes fictícios. Para os demais alunos, optamos por usar o termo “aluno” associado a uma numeração ou, ainda, “alunos”, nos casos de falas simultâneas.

A observação, no âmbito desta pesquisa, consistiu, ao mesmo tempo, em etapa da pesquisa e em procedimento metodológico, sendo realizada em dois momentos distintos. No primeiro momento, realizado antes das oficinas pedagógicas de sistematização, foram contempladas as práticas docentes de sete professores. Esses docentes atuavam na turma do 7º ano “A” do Ensino Fundamental, constituída por 33 alunos. Destes, três tinham deficiência visual, mais especificamente baixa visão (Lucas, Davi e Sara), e um aluno apresentava indícios de deficiência intelectual (Gabriel).

Do ponto de vista descritivo e analítico, tomamos como referência a atuação de uma professora de Língua Portuguesa (LP), tendo em vista os limites e o escopo assumidos no estudo. Assim, no segundo momento, a observação centrou-se na experiência docente dessa professora, interlocutora e parceira durante a fase de planejamento e mediação docente, pois atendia aos critérios de inclusão: participar de, no mínimo, 75% da carga horária das oficinas pedagógicas de sistematização e ter participado da etapa inicial de observação da pesquisa. Para o registro das observações, nos dois momentos, fizemos uso do diário de campo.

O planejamento pedagógico e a mediação docente, com base nos pressupostos bakhtinianos, configuraram-se como um processo dialógico e alteritário. Isso nos permitiu refletir de forma colaborativa sobre a prática docente, tendo como foco o acesso às imagens, sobretudo para os alunos com deficiência visual. Esse processo implicou um movimento de ação-reflexão-ação, compreendendo: 1. Planejamento colaborativo da prática docente, envolvendo a pesquisadora e a professora de LP; 2. Mediação docente, ou seja, atuação da professora de LP no âmbito da sala de aula investigada, enquanto a pesquisadora observava sua prática docente; e 3. Reflexão sobre a prática, também realizada de forma colaborativa entre a pesquisadora e a professora de LP no ato de planejar. Nesses encontros de planejamento, buscamos garantir nosso diálogo com a professora, inspirando-nos nas entrevistas conforme propostas por Kramer (2003), as quais foram gravadas em áudio.

Como procedimentos de análise, optamos por uma abordagem descritiva das etapas da pesquisa, em que as diferentes vozes, presentes nas transcrições e nos registros do diário de campo, se encontraram e se confrontaram. Para isso, tomamos como referência as ideias de Bakhtin (2015) no que concerne às forças discursivas centrípetas e centrífugas, sendo as primeiras de centralização e unificação, e as segundas de descentralização e separação.

Ressaltamos que, para enunciarmos os impactos da formação em audiodescrição na prática da professora de LP, tomamos como referência os dois momentos de observação da prática docente, realizados antes e após as oficinas pedagógicas de sistematização. Apresentamos esses momentos a seguir.

3 UM OLHAR DISTANCIADO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Para a análise das mediações pedagógicas no uso de imagens, desenvolvidas pela professora de LP, denominada “Ana”, remetemo-nos ao conceito bakhtiniano de “exotopia”. Esse conceito se refere ao olhar distanciado sobre o outro. Nessa perspectiva, aquele que olha o faz a partir de seu lugar no mundo, de seus valores, de suas crenças, de seu posicionamento e dá o acabamento a partir dessa posição axiológica. Esse posicionamento exotópico, por sua vez, permite o desencadeamento de processos de interação dialógica com o outro. Isso acontece na medida em que a visão exotópica construída passa a mobilizar as interlocuções, proporcionando a renovação e/ou a confirmação das imagens de si e do outro. É nessa perspectiva que entendemos o viés do planejamento colaborativo, uma vez que podemos olhar para as nossas práticas pedagógicas a partir do olhar solidário do outro professor.

Na primeira aula que observamos, a professora buscou estimular os alunos a realizarem a leitura do livro que seria apresentado durante a terceira roda de leitura, um projeto que era desenvolvido por ela nas turmas em que lecionava. A docente também os orientou a tomar emprestados livros na biblioteca da escola. Tais livros seriam lidos em casa e apresentados na roda de leitura aos demais alunos da turma. No caso de Lucas, a leitura seria feita por alguém de sua família, uma vez que ele ainda não estava alfabetizado.

Na ocasião, apenas os alunos Lucas e Davi fizeram a escolha de livros em tinta, com escrita ampliada. Os títulos foram solicitados à SRM da escola, pois a biblioteca estava fechada. Na aula subsequente, os alunos escolheram os livros livremente; entretanto, a professora conversava com eles sobre os livros. Essa alternância de vozes também foi observada entre os alunos, que iam comentando entre si sobre os livros que já haviam lido.

Em outra aula que observamos, os alunos participaram de um seminário que fazia parte do Projeto “Percepções Imagéticas”, realizado pela professora de História com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. No projeto, os alunos dessas turmas apresentavam, para os que estudavam nas turmas do 7º ano, os temas estudados nas aulas da referida disciplina. As apresentações, organizadas por grupos de alunos, abordavam temas atuais por meio de imagens.

O tema do seminário, “Empoderamento Feminino”, foi apresentado a partir de imagens selecionadas e organizadas em *slides*, as quais mostravam mulheres nos diversos espaços sociais ao longo da história. As imagens foram sendo exploradas pelos próprios alunos do 9º ano. Assim, tanto esses alunos quanto a professora de História buscaram estimular os alunos do 7º ano a observar as imagens e a participar do debate.

A Professora Ana assistiu à apresentação com a turma do 7º ano A, mas não fez qualquer intervenção. Os alunos sem deficiência visual participavam do seminário observando as imagens, e alguns deles respondiam aos questionamentos. Contudo, Sara e Davi não se expressaram acerca das imagens. Eles se sentaram na primeira fileira de cadeiras e olhavam as imagens apresentadas. Davi, demonstrando desconforto visual, não conseguia manter o olhar nas imagens. Ele as olhava rapidamente, baixando a cabeça logo em seguida.

Notadamente, o seminário foi organizado com base em uma lógica visuocêntrica. Nessa lógica, a visibilidade das imagens foi condição para a compreensão do tema abordado,

uma vez que o conteúdo não foi contemplado a partir de uma perspectiva multissensorial. Assim, não possibilitou aos alunos com deficiência visual participar da discussão.

Tomando como referência os estudos de Santaella (2012) acerca das relações entre imagem e texto, no contexto dessa apresentação, não houve apenas uma relação de “complementaridade”, em que novas informações foram acrescentadas ao texto. Ao contrário, as imagens assumiram uma relação de “dominância” sobre o texto, pois ofereceram mais informações do que ele. Nesse caso, conforme a autora, a compreensão de um assunto sem as imagens correspondentes se torna difícil.

Tal posicionamento reitera a importância da audiodescrição das imagens para que os alunos com deficiência visual possam ter acesso às informações imagéticas, essenciais à compreensão dos conteúdos abordados. Assim, os professores, ao planejarem suas aulas, precisam disponibilizar recursos de acessibilidade que constituem um direito para uma participação em igualdade de condições.

Na aula seguinte, ocorreu a roda de leitura, e os alunos, de forma voluntária, apresentavam oralmente o livro que leram, tanto para a professora quanto para os colegas. Nesse processo, a professora procurava envolver todos os alunos nas discussões, inclusive os que apresentavam deficiência. Ela lhes fez perguntas sobre as histórias apresentadas, escutava as respostas e, muitas vezes, lançava outras perguntas, desafiando-os a se expressarem oralmente. Contudo, alguns alunos demonstravam dificuldade em responder, a exemplo dos alunos Lucas e Gabriel. A professora, então, insistia, reformulando as perguntas, fazendo outras ou, ainda, solicitando a ajuda dos colegas para construir respostas.

Dessa forma, como Lucas não conseguiu apresentar a história “Patinho Feio” – lida em casa por sua mãe, conforme o aluno informou – e sendo a história conhecida pela maioria dos alunos, a professora utilizou a estratégia de construção de uma história coletiva. Assim, cada aluno dizia um trecho, dando sequência à história. A professora, por sua vez, mediava esse processo, fazendo perguntas aos alunos e questionando Lucas se o que estava sendo enunciado pelos colegas correspondia à versão que ele escutou. Por fim, ela construiu uma síntese que sistematizava as falas dos alunos.

Em outras palavras, a professora, nessa mediação pedagógica, conciliou fortemente sua prática com a perspectiva bakhtiniana, instaurando processos de diálogo e escuta. Nesse processo, as múltiplas vozes foram contempladas, tanto a da professora, que questionou e respondeu aos alunos, quanto as dos próprios alunos, que se dirigiram à professora e aos seus colegas, respondendo-lhes e, ao mesmo tempo, exigindo uma resposta, um posicionamento, ou seja, uma “compreensão ativamente responsiva”. Esta, segundo Bakhtin (2016), “não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo” (p. 113).

No que se refere às mediações pedagógicas em relação às imagens dos livros, a professora não planejou estratégias visando à sua exploração, secundarizando-as. Cabe sublinhar que a única abordagem nesse sentido ocorreu após a construção coletiva da história do “Patinho Feio”. A professora buscou construir, com os alunos e com o próprio Lucas, a descrição de um pato. A seguir, apresenta-se o fragmento do diálogo realizado na roda de leitura:

Professora Ana: Como é que é o pato? Lucas, como é que é um pato, Lucas? Que cor é o pato? Você sabe?

Lucas: Verde.

Professora Ana: O pato é verde? O que que vocês acham? O pato é verde?

Alunos: Não.

Aluna 2: É amarelo ou branco.

Professora Ana: Então, como é o pato, Lucas? Ele tem o quê?

Aluna 1: Bico.

Professora Ana: Lucas, o pato tem o quê, Lucas?

Lucas: Orelha.

Professora Ana: Tem orelha o pato?

Alunos: Não.

Professora Ana: Gente, vamos ouvir o Lucas. Ele tem o quê? Você disse para mim que ele tinha penas.

Lucas: Penas.

Professora Ana: Que ele tinha asa.

Lucas: Asa.

Professora Ana: Não foi isso que você disse pra mim? Ele tem, como é que são as pernas? Alguém poderia descrever como é que são as pernas do pato? Primeiro eu vou perguntar a Lucas. Você sabe como é que são as pernas de um pato? Como é que são Lucas? São fininhas?

Lucas: Fininhas.

Esse diálogo, em nossa opinião, evidencia que a professora buscou explorar a imagem a partir do resíduo visual do aluno, conduzindo-o, inicialmente, a respostas incoerentes. As respostas evidenciam que ele, além de não visualizar a ilustração do livro, não tinha a imagem mental desse animal construída. Ademais, ressaltam a estratégia de dublagem das respostas, inclusas nas próprias perguntas que a professora lhe direcionava. Isso, segundo Bakhtin (2016), não evidencia uma “compreensão ativamente responsiva”.

Esse diálogo endossa, ainda, uma reflexão acerca da necessária complementaridade da audiodescrição da imagem para alunos com baixa visão. Além disso, evidencia a necessidade de explorar outros meios perceptivos para além da visão residual, embora esta deva ser estimulada.

Assim, a partir de um olhar distanciado sobre as práticas docentes e, em específico, sobre a da Professora Ana, identificamos que elas eram centradas no conteúdo verbal. A leitura de imagens era, então, secundarizada. Além disso, orientavam-se por uma perspectiva visuo-cêntrica, não mobilizando experiências multissensoriais, posto que não se utilizavam recursos ou procedimentos pedagógicos que possibilitassem aos alunos com deficiência visual ter acesso às informações transmitidas visualmente.

4 A PRÁTICA DOCENTE E O ENCONTRO CONSIGO MESMO A PARTIR DO OUTRO

A formação docente pressupõe a construção de contextos em que se estabeleçam relações dialógicas e alteritárias, com valorização dos diferentes pontos de vista. Nessa direção, Magalhães e Cardoso (2014) defendem que a reflexão que o professor realiza da/sobre a prática

substitui, cada vez mais, as práticas de formação com enfoque transmissivo. Isso constitui uma alternativa diante das novas demandas sociais.

A partir dessas incursões, no planejamento pedagógico realizado com a Professora Ana, de LP, buscamos construir espaços-tempos de reflexão sobre a prática docente. Tais procedimentos serão apresentados a seguir, intercalados por nossa observação da mediação docente realizada pela referida professora.

Ressaltamos que compreendemos o planejamento pedagógico como um espaço-tempo em que, dialogicamente e de forma alteritária, os professores compartilham a sua palavra, assumindo, cada um, uma posição. Nesse cenário, o planejamento pedagógico configura-se também como um contexto de formação docente. Isso porque, conforme Nóvoa (2013), no âmbito da própria escola, os professores devem assumir um lugar na formação de seus pares, tendo seus conhecimentos valorizados.

Diante do exposto, o professor do AEE colabora com o processo formativo dos professores da sala de aula comum. Isso ocorre tanto nos contextos de formação continuada quanto no planejamento pedagógico, em que as práticas docentes de ambos podem convergir. Nesse sentido, instaura-se um processo de reflexão constante sobre a prática docente, sendo ambos afetados pelo olhar distanciado do outro e pela palavra que enuncia esse olhar.

No diálogo estabelecido com a Professora Ana, verificamos que o livro didático era o principal fio condutor de sua prática, uma vez que o planejamento pedagógico se alicerçava nesse recurso. Ela pontuou: “Normalmente, a gente faz o planejamento anual que pega como base o livro didático, o conteúdo que já é determinado” (Ana, informação verbal). Destacou a preferência por esse recurso devido, sobretudo, à falta de condições materiais da escola.

Assim, tomando esse recurso didático como referência durante o planejamento pedagógico, a Professora Ana assinalou que o conteúdo a ser tratado seria o gênero discursivo fábula. A ideia inicial da professora era explorá-lo em suas aulas tal como proposto no livro didático. Ela pretendia discutir com os alunos da turma investigada acerca dos elementos desse gênero, além de abordá-lo na próxima roda de leitura.

Cumprе assinalar que, embora a professora continuasse centralizando sua prática na linguagem verbal, notadamente ela evidenciou um movimento reflexivo em favor de uma abordagem multissensorial. Esse processo foi desencadeado, a nosso ver, durante sua participação nas oficinas pedagógicas de sistematização. Isso revelou que ela estava mais atenta às singularidades dos alunos com deficiência visual, como indicou em sua reflexão:

Antes das oficinas de audiodescrição, eu até me sentia mais à vontade de trabalhar as rodas (...). Com a audiodescrição, eu acho que, na fábula, a gente vai orientar Lucas pra questão da fábula, mas eu vou ver se a gente traz algum recurso tátil também pra ele, porque, por aquela experiência que a gente teve nas oficinas de audiodescrição, eu acho que vai ser melhor nesse sentido pra ele, porque as outras rodas que ele participou ficaram mais na questão da oralização. (Ana, informação verbal)

Em outras palavras, nessa reflexão inicial, é notória a mudança de concepção da professora em relação à necessidade de promover condições de acesso às informações imagéticas, particularmente para um dos alunos com deficiência visual. Isso é evidente, uma vez que ela

considerou a possibilidade de contemplar a exploração tátil como uma estratégia de mediação pedagógica.

Contudo, ao iniciarmos com ela a construção de uma sequência didática sobre o gênero discursivo fábula, a professora não propôs qualquer procedimento pedagógico que contemplasse as especificidades desse aluno. Ao contrário, apoiando-se no livro didático, optou por apenas apresentar aos alunos o gênero fábula. A professora pretendia abordar sua origem, os principais fabulistas e, em seguida, a fábula “O Leão e o Ratinho”.

Compreendemos que, como professora-pesquisadora, nossa participação não é neutra. Por isso, sugerimos a leitura dessa mesma fábula – “O Leão e o Ratinho” –, presente em outro livro. Isso porque essa versão apresenta uma narrativa com mais riqueza de detalhes. Ademais, propomos a incorporação de procedimentos e recursos pedagógicos que explorassem outros meios perceptivos para além de uma centralização na visão, a exemplo da audiodescrição e dos recursos táteis. Para tanto, foi necessário recuperarmos com a professora as orientações de Motta (2016) acerca da leitura de imagens a partir das “perguntas como instrumentos de mediação semiótica”, abordadas na formação em audiodescrição.

A Professora Ana não apresentou qualquer objeção em incorporar tais orientações ao seu planejamento. Ela já intencionava tornar sua prática acessível aos alunos com deficiência visual, como evidenciou em sua reflexão anterior. Entretanto, além da formação teórico-prática, a professora necessitou de nossa mediação durante o planejamento pedagógico, em um contexto dialógico. Nesse cenário, os saberes de ambas – professora-pesquisadora, que, nesse caso, era também a professora do AEE, e professora da sala de aula comum – articularam-se.

Nesse sentido, com base nos pressupostos bakhtinianos, em um processo colaborativo, exotopicamente, fomos nos constituindo mutuamente a partir de nosso excedente de visão, que nos dava acabamento. Assim, conforme a Professora Ana internalizava novos modos de ensinar, com foco na abordagem multissensorial, fomos também compreendendo, ainda mais, a relevância da mediação durante o planejamento pedagógico.

Durante o planejamento pedagógico, também foi necessário recuperarmos, com a Professora Ana, os elementos orientadores da audiodescrição (Motta, 2016). São eles: “o que/quem” (nomear/identificar), “onde” (localizar/situar), “como” (adjetivos – qualificar), “como/faz o que” (advérbio – ação), “quando” (tempo) e “de onde” (enquadramento da câmera). Tais elementos ajudam no direcionamento da leitura que se faz da imagem para a construção da audiodescrição, como sinaliza um fragmento do diálogo estabelecido. Vejamos:

Professora Ana: Vou lembrar mais não [elementos orientadores da audiodescrição].

Professora pesquisadora: O que é importante a gente descrever na imagem?

Professora Ana: O quê.

Professora pesquisadora: O quê ou quem, não é?

Professora Ana: Isso. Onde, quando. Vou lembrar mais não (...).

Professora pesquisadora: E o como, que é importante também, não é?

Professora Ana: Como.

Professora pesquisadora: Que vai dar as características. E o que está fazendo. O que está sendo feito? A ação ali, também. (...) isso aí são os elementos orientadores. O que é que a gente tem que considerar pra fazer a descrição, certo?

Professora Ana: Certo.

Professora pesquisadora: Porque não vamos ter aqui em mente: ah, vou ser uma áudio [audiodescritora].

Professora Ana: Não, nem tenho pretensão. A primeira vez que eu ouvi falar [de audiodescrição] foi com as oficinas que você fez.

Nesse processo, além dos procedimentos pedagógicos relativos à audiodescrição da imagem, questionamos a professora acerca dos recursos táteis que poderiam ser incorporados à leitura da referida fábula. Isso visou contemplar a intencionalidade evidenciada por ela em tornar as imagens acessíveis aos alunos com deficiência visual também por essa via sensorial. Assim, a professora considerou que ela própria poderia fazer uma rede de crochê e trazer brinquedos que representassem o leão, o ratinho e a árvore. Desse modo, o agenciamento da audiodescrição, articulada a outros meios perceptivos, como preconizam Alves (2012) e Motta (2016), foi sendo incorporado ao planejamento pedagógico da Professora Ana.

No que concerne à roda de leitura, a professora intencionava orientar os alunos da turma a pesquisar e selecionar uma fábula para ser apresentada durante a roda de leitura. Nesse momento, os alunos poderiam apresentá-la utilizando recursos diversos, a exemplo dos que a própria docente faria uso em sala de aula.

Concluído o planejamento pedagógico, voltamos a observar a prática da Professora Ana. Centrando-se no livro didático, e ainda respaldada em uma perspectiva visuocêntrica, inicialmente ela demonstrou dificuldade em incorporar à sua prática docente procedimentos e recursos pedagógicos que explorassem outros meios perceptivos, como a audiodescrição. Na segunda aula, em que a professora realizou a leitura compartilhada da fábula “O Leão e o Ratinho” (Holeinone, 2008, pp. 44-45), verificamos que ela conseguiu incorporar à sua prática os recursos táteis contemplados no planejamento. Em sua mediação pedagógica, a professora foi disponibilizando os recursos – um pequeno leão e um rato de pelúcia, uma árvore de plástico e uma rede de crochê – conforme estes eram mencionados na fábula.

Inicialmente, houve certo estranhamento em relação ao uso dos recursos táteis, o que pôde ser evidenciado por uma das alunas, que, no momento em que a professora começou a apresentá-los, comentou: “Voltamos à infância”. Notadamente, isso se deu em referência às práticas docentes próprias das etapas anteriores de ensino – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesses contextos, há, usualmente, uma ênfase quanto ao uso de recursos concretos. Dessa forma, subliminarmente, a aluna indicou que esses materiais não costumavam ser utilizados pela professora.

Durante a leitura da fábula, observamos que Davi, utilizando o tato e a visão, manteve-se atento. O mesmo aconteceu com os demais alunos sem deficiência visual, inclusive a aluna que inicialmente demonstrou estranhamento. Todos olhavam para os recursos táteis com curiosidade e, ao perceber esse interesse, a professora permitiu que também realizassem a exploração tátil. Assim, os recursos foram passando de mão em mão.

Isso nos faz pensar sobre a necessidade de proporcionar, na esfera escolar, o “deslocamento em relação à hegemonia da visão e ao cultivo de outras formas de atenção” (Kastrup, 2015, p. 83). Na interlocução com a autora, consideramos que a incorporação dos recursos

táteis, pela professora, à sua prática provocou, em todos os alunos, o deslocamento para outras formas de atenção.

Entretanto, no decorrer da exploração tátil realizada pelos alunos sem deficiência visual, a professora, ainda centrada em uma perspectiva visuocêntrica, não percebeu a real potência do tato no que concerne à mobilização da atenção também desses alunos. Dessa forma, iniciou a audiodescrição da imagem que acompanhava a fábula. Isso porque os recursos foram contemplados no planejamento pedagógico para atender, unicamente, às singularidades dos alunos com deficiência visual.

Desse modo, a exploração tátil dos recursos foi interrompida, e alguns alunos não conseguiram realizá-la. Isso nos leva a refletir sobre o cuidado didático que os professores devem ter ao planejar as mediações pedagógicas, considerando a oferta dos recursos para todos os alunos e os tempos destinados à exploração tátil por esses sujeitos.

Durante o processo de audiodescrição da imagem, constatamos o esforço da Professora Ana em contemplar os “elementos orientadores da audiodescrição” (Motta, 2016) e seguir seus princípios (Alves, 2012; Motta, 2016). O objetivo foi nortear o olhar dos alunos que não apresentavam deficiência visual para a leitura da imagem. Para isso, fez uso de “perguntas como instrumentos de mediação semiótica”, como propõe Motta (2016). A seguir, apresentamos o processo de audiodescrição da imagem, realizado de forma colaborativa:

Professora Ana: E aí, o que é que a gente tem aqui? Que espaço é esse?

Alunos: Uma rede e um leão dentro.

Professora Ana: Calma, a gente tem um leão preso em quê?

Aluna 6: Uma rede.

Professora Ana: Em uma rede, lembra isso aqui [mostrando a rede de crochê]. O espaço é floresta. O que é que tem nessa floresta?

Alunos: Uma árvore.

Professora Ana: Árvores, né? Mato.

Aluno 10: O ratinho é pequenininho.

Professora Ana: Tem o quê? Árvores também, não é isso? E olha o tamanho do leão. Que tamanho é o leão?

Aluno 10: Grandão.

Professora Ana: Gigante em relação a quem?

Alunos: Ao rato.

Professora Ana: Como é que é o rato?

Aluno 10: Pequeno.

Professora Ana: O rato é bem pequenininho em relação a ele. Menor do que esse [mostrando o rato de pelúcia]. Essa proporção aqui tá igual?

Aluno 8: Não.

Nessa primeira experiência de agenciamento da audiodescrição em sua prática, a professora evidenciou ter explorado previamente a imagem, selecionando informações visuais a serem audiodescritas. Assim, os elementos “o que/quem”, “onde” e “como” foram priorizados em suas perguntas. Contudo, a qualificação dos personagens restringiu-se, praticamente, ao tamanho, já contemplado no texto verbal escrito, lido antes da audiodescrição da imagem.

No planejamento seguinte, continuando o diálogo com a Professora Ana, recuperamos as atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas na turma. Primeiro, procuramos refletir sobre a aplicabilidade e a funcionalidade dos recursos e procedimentos pedagógicos. Segundo, buscamos colaborar com a sistematização do planejamento para a próxima aula.

Nesse sentido, refletindo sobre tais atividades, inicialmente, a professora avaliou que os objetivos foram alcançados. Considerou-se que os alunos demonstraram compreender o gênero discursivo fábula em sua dimensão conceitual. Com isso, novamente, a linguagem verbal foi destacada pela professora em relação às demais, como aquela valorada pela escola, apesar de a sociedade contemporânea exigir, cada vez mais, o entrecruzamento das diversas linguagens (Oliveira & Szundy, 2014). Isso ocorreu mesmo a professora tendo contemplado, no planejamento, recursos e procedimentos pedagógicos com foco na linguagem imagética, uma vez que o intuito era torná-la acessível, sobretudo aos alunos com deficiência visual.

Continuando a reflexão sobre a prática da Professora Ana, recuperamos o processo de audiodescrição da imagem. Ela destacou que foi possível realizar esse processo em colaboração com os alunos sem deficiência visual. Contudo, revelou ter sentido insegurança nas mediações que fez e nos solicitou uma avaliação acerca dessa experiência pedagógica. Em outras palavras, a professora, em consonância com os pressupostos bakhtinianos, evidência o necessário olhar do outro na constituição de sua prática docente. Esse olhar lhe dá acabamento, pois, do lugar que ocupa, não consegue, por si só, perceber-se em sua totalidade. Nesse sentido, ocupando uma posição exterior, axiologicamente, construímos um posicionamento acerca da prática docente observada por meio do excedente de visão.

Salientamos que, ao mesmo tempo em que nos posicionamos em relação à mediação da professora durante a audiodescrição da imagem, propiciamos que ela, em um processo dialógico de reflexão sobre a prática, também refletisse sobre sua prática docente. O fragmento a seguir evidencia o diálogo que se estabeleceu:

Professora Ana: (...) eu acredito que consegui [fazer a audiodescrição coletiva da imagem], mas eu confesso a você que, naquele momento, eu estava bem insegura, porque eu estava querendo atingir isso, mas eu não sabia se eu estava conseguindo. Eu acho que você pode avaliar melhor do que eu isso.

Professora pesquisadora: Eu acho que você começou a usar, sabe? Os elementos, os princípios (...).

Professora Ana: Mas que precisa melhorar um bocado.

Professora pesquisadora: Mas poderia explorar mais. Essa imagem é uma imagem só, mas ela diz muita coisa. A questão das expressões faciais, a forma como ele [o leão] está.

Professora Ana: É, a gente (...) foi mais pra questão do tamanho. É tanto que eles mesmos foram dizendo, a questão da proporção do tamanho do rato para o leão, eu achei interessante que eles foram chamando a atenção.

Professora pesquisadora: O que é importante a gente estar fazendo na descrição? (...) você está construindo junto com eles a descrição da imagem, não é?

Professora Ana: Isso, e pra facilitar pra os outros [Alunos com deficiência visual].

Assim, na alternância das vozes, foi-se estabelecendo uma reflexão sobre a prática da Professora Ana, com foco em sua mediação quanto à audiodescrição da imagem. Por um lado,

pontuamos elementos que foram contemplados nas perguntas da professora. Por outro, aqueles que necessitavam ser abordados ou mais explorados. A professora, por sua vez, em consonância com o nosso ponto de vista e complementando-o, destacou aspectos que foram pouco abordados, a exemplo da caracterização dos personagens.

Nesse mesmo planejamento, novamente, sistematizamos a roda de leitura, que seria iniciada com a leitura compartilhada da fábula “A assembleia dos Ratos” (Holeinone, 2008, p. 46-47). A professora também agenciaria a audiodescrição articulada a outros meios perceptivos: recursos táteis e sonoros. Por fim, cada aluno apresentaria sua fábula na roda, conforme planejado anteriormente.

Dando continuidade à sequência didática, em uma das aulas, a roda de leitura foi iniciada com a apresentação das fábulas pelos alunos, de forma voluntária, de modo semelhante ao da primeira roda de leitura. A fábula “A assembleia dos Ratos” foi deixada para a aula seguinte. Nessa atividade, os alunos foram relatando as fábulas que leram. No entanto, nenhum deles usou qualquer recurso, como sugeriu a professora. Os alunos com deficiência visual, por sua vez, não estavam presentes na aula. A professora, demonstrando respeito por seus interlocutores, escutava os alunos e respondia às suas perguntas. Assim, estabelecia-se um “intercâmbio de ideias” (Bakhtin, 2016) entre os sujeitos do discurso dialógico, professora e alunos.

No que concerne às mediações pedagógicas relativas às informações imagéticas, especificamente àquelas que ilustravam as fábulas, como os alunos com deficiência visual não estavam presentes na aula, não foi realizada a audiodescrição de qualquer imagem. Ademais, os alunos não seguiram a proposta da professora quanto à utilização de recursos durante a apresentação. Assim, outros meios perceptivos, para além do visual, não foram contemplados na leitura das imagens. Novamente, a linguagem verbal foi, praticamente, a única abordada.

No processo de reflexão sobre a prática docente, voltamos ao planejamento pedagógico com a Professora Ana, durante o qual ela destacou que abordaria a fábula “A assembleia dos Ratos” (Holeinone, 2008, pp. 46-47). Ela ressaltou que sua opção por não realizar essa leitura anteriormente foi em razão de não haver aluno com deficiência visual na aula. A docente pontuou: “(...) era interessante ele [Lucas] estar, até pra ver como é que seria pra ele, embora facilite pra todo mundo” (Ana, informação verbal). Com essa ponderação, constata-se que a presença do aluno com deficiência visual na sala de aula deflagra a necessidade de a professora explorar diferentes meios perceptivos. Entretanto, a abordagem multissensorial é percebida por ela como benéfica para toda a turma.

Na aula seguinte, a professora realizou a leitura da fábula “A assembleia dos Ratos” de forma compartilhada. É importante destacarmos que nenhum dos alunos com deficiência visual estava na aula. No entanto, a professora leu a fábula, apresentando tanto o recurso tátil quanto o sonoro para a turma. Ela utilizou o fantoche de um gato, um ratinho e um pequeno chocalho. Isso, a nosso ver, favoreceu o envolvimento dos alunos na atividade, despertando a atenção para a escuta da fábula. Ademais, é importante sublinharmos que, logo após a leitura, tais recursos foram disponibilizados aos alunos para a exploração tátil e sonora.

Diferentemente do que ocorreu nas mediações realizadas anteriormente, nessa aula, a professora conduziu o olhar dos alunos sem deficiência visual para a leitura da imagem que

ilustrava a fábula “A assembleia dos Ratos”. Nesse caso, como não havia alunos com deficiência visual na aula, a audiodescrição foi agenciada pela professora como um procedimento pedagógico. Desse modo, ela contribuiu para a leitura de imagens por alunos sem deficiência visual.

Constatamos, assim, que a presença de alunos com deficiência visual no contexto escolar, na maioria das vezes, é deflagradora da necessidade de incorporar a audiodescrição ao planejamento pedagógico. Contudo, é importante explicitarmos que o uso da audiodescrição nessa esfera não se restringe a tais alunos. Isso se torna notório nessa mediação pedagógica, realizada especificamente com alunos sem deficiência. Nela, o processo de audiodescrição da imagem constituiu-se em um procedimento pedagógico que contribuiu para a realização da leitura da imagem por esses alunos. A esse respeito, cabe lembrarmos que estudos como o de Motta (2016) têm apontado os benefícios da audiodescrição também para esses alunos.

Diante do exposto, há evidências de uma introdução sistemática da audiodescrição associada a outros meios perceptivos na prática da Professora Ana. Isso provocou deslocamentos em relação à sua concepção sobre os modos de aprender dos alunos, em suas singularidades. Assim, na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, visivelmente, ela passou a ter mais atenção às necessidades apresentadas tanto pelos alunos com deficiência visual quanto por Gabriel. Tal procedimento repercutiu positivamente em sua mediação com toda a turma. Nessa direção, a professora ampliou os espaços de diálogo, em especial por meio do processo de audiodescrição das imagens, ouvindo as respostas dos alunos e instigando-os a se expressarem. Além disso, a docente assumiu uma posição, respondendo aos alunos, adotando, assim, atitude mais dialógica e inclusiva.

5 UM OLHAR (IN)ACABADO SOBRE O ITINERÁRIO CONSTRUÍDO DIALOGICAMENTE

Com esta pesquisa, constatamos que, inicialmente, a professora de Língua Portuguesa evidenciou uma prática centrada na linguagem verbal, de forma que as imagens eram secundarizadas ou mesmo ignoradas, não se constituindo, portanto, enunciados a serem lidos. Dessa forma, sua prática alicerçava-se em uma abordagem visuocêntrica. Enfatizava o uso da visão como principal via de acesso aos conteúdos curriculares. Assim, não mobilizava recursos ou procedimentos pedagógicos que contemplassem as singularidades e, por conseguinte, as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Contudo, durante o planejamento pedagógico que realizamos em colaboração com a professora, ao refletir sobre sua prática anterior à formação em audiodescrição, ela reconheceu o centralismo na linguagem verbal. Também destacou a importância do acesso às imagens por parte dos alunos com deficiência visual, por meio da incorporação de recursos táteis, revelando que sua concepção foi modificada. Nesse sentido, o processo de reflexão sobre a mediação docente mostrou-se indispensável para que a concepção modificada se efetivasse na prática da professora. Tal fato lhe possibilitou o encontro consigo mesma.

Quanto aos demais professores participantes da formação, verificamos, também, uma mudança de concepção. No entanto, durante a oficina pedagógica de avaliação, apenas um professor mencionou ter utilizado a audiodescrição em sua prática, como um procedimento pedagógico. Dessa forma, com base no itinerário reconstruído, destacamos que esta pesquisa realçou a importância de os professores da sala de aula comum terem, em sua formação, co-

nhcimentos acerca da audiodescrição. Contudo, há evidências de que, para além da formação, o agenciamento desse recurso de tecnologia assistiva como um procedimento pedagógico demanda a mediação do outro. Um dos mediadores pode ser o professor que atua no AEE. Isso porque o uso da tecnologia assistiva e a articulação com a sala de aula comum estão implicados em suas atribuições.

Por meio do processo formativo, a audiodescrição mostrou-se um recurso que, no contexto escolar, pode ser mobilizado em uma perspectiva colaborativa e multissensorial, com vistas a possibilitar aos alunos com deficiência visual o acesso às informações imagéticas. Ao mesmo tempo, pode propiciar aos que não têm deficiência visual o direcionamento da atenção para os conteúdos abordados em sala de aula.

Assim, a nosso ver, este estudo contribui com a área da Educação Especial, atendendo a um desafio contemporâneo do uso da audiodescrição como procedimento pedagógico de leitura da imagem para todos e com todos. Ademais, o caráter inédito desta pesquisa reside na defesa do planejamento colaborativo como parte da formação docente em audiodescrição, sendo necessário à efetivação desse recurso na prática docente.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. F. (2012). A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In L. G. S. Silva, M. C. B. Varela, C. R. Kranz, & J. F. Alves (Orgs.), *Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática. Volume 2* (1ª ed., pp. 87-103). EDUFRN.
- Alves, J. F. (2013). Cegueira e imagem: quando as palavras tocam o (in)visível. In M. M. S. Hernandez (Org.), *Era uma vez uma história contada outra vez: memória, imaginação e criação* (1ª ed., pp. 116-125). Librum.
- Bakhtin, M. (2015). *Teoria do romance I: a estilística*. Editora 34.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Editora 34.
- Ferreira, M. S. (2001). Oficina pedagógica: recurso mediador de atividade de aprender. In M. S. Ferreira, & M. M. G. Ribeiro (Orgs.), *Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem* (1ª ed., pp. 9-14). EDUFRN.
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73. <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/25723/18359>
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>
- Holeinone, P. (2008). *A lebre e a tartaruga e outras histórias*. Paulinas.
- Honnef, C. (2015). *Trabalho docente articulado: A relação entre a educação especial e o ensino comum* [Apresentação de artigo]. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt15-3987.pdf>
- Kastrup, V. (2015). O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. *Revista Trágica: Estudos de Filosofia da Imanência*, 8(3), 69-85. <https://doi.org/10.59488/tragica.v8i3.26831>

- Kramer, S. (2003). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin* (1ª ed., pp. 57-75). Cortez.
- Magalhães, R. C. B. P., & Cardoso, A. P. L. B. (2014). Docência no contexto da escola inclusiva. In S. E. Orrú (Org.), *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva* (1ª ed., pp. 31-54). Wak.
- Motta, L. M. V. M. (2016). *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo*. Pontes Editores.
- Nóvoa, A. (2013). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In B. A. Gatti, C. A. da Silva Junior, M. D. S. Pagotto, & M. da G. Nicoletti (Orgs.), *Por uma política nacional de formação de professores* (1ª ed., pp. 199-210). Editora Unesp.
- Oliveira, M. B. F., & Szundy, P. T. C. (2014). Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, 9(2), 184-205. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>
- Passerino, L. M. (2015). A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa?. In C. R. Baptista (Org.), *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar* (1ª ed., pp. 189-203). Marqueline & Manzini, ABPEE.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Melhoramentos.
- Souza, S. J. (2011). Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In M. T. A. Freitas (Org.), *Escola, tecnologias digitais e cinema* (1ª ed., pp. 35-44). Editora da UFJF.
- Vilaronga, I. (2010). “Olhares cegos”: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. In L. M. V. M. Motta, & P. Romeu Filho (Orgs.), *Audiodescrição: transformando imagens em palavras* (1ª ed., pp. 159-166). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editores responsáveis

Aline Maira da Silva (Editora-chefe)

Carmem Lucia Artioli Rolim (Editora associada)

Recebido em: 12/10/2025

Reformulado em: 30/03/2026

Aprovado em: 31/03/2026

