



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

CURSO DE DOUTORADO

JOSÉ BATISTA DE BARROS

**A ESCOLA INCLUSIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A AUDIODESCRIÇÃO NA ABORDAGEM DOS
GÊNEROS DO DISCURSO VISUOVERBAIS**

RECIFE

2020

JOSÉ BATISTA DE BARROS

**A ESCOLA INCLUSIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A AUDIODESCRIÇÃO NA ABORDAGEM DOS
GÊNEROS DO DISCURSO VISUOVERBAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e identidade social

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado.

Co-orientadora: Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE

2020

B277e Barros, José Batista de.
A escola inclusiva e o livro didático de língua portuguesa:
a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso
visuoverbais / José Batista de Barros, 2020.
244 f. : il.

Orientadora: Roberta Varginha Ramos Caiado.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da
Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2020.

1. Multimodalidade (Linguística). 2. Educação inclusiva
3. Audiodescrição. 4. Análise do discurso. 5. Livros didáticos
I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

JOSÉ BATISTA DE BARROS

A ESCOLA INCLUSIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
AUDIODESCRIÇÃO NA ABORDAGEM DOS GÊNEROS DO DISCURSO
VISUOVERBAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: 18/ 12/ 2020

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr^a Roberta Varginha Ramos Caiado
Universidade Católica de Pernambuco
(Orientadora)

Profa. Dr^a Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Madson Gois Diniz
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
(Examinador externo)

Profa. Dr^a Isabela do Rêgo Barros
Universidade Católica de Pernambuco
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco
(Examinador interno)

AGRADECIMENTOS

Acredito que a gratidão é a lembrança carinhosa que vem do coração. Ao longo do caminho, em nossas vidas, sempre aparecem anjos que nos ajudam, sem os quais nossos objetivos e sonhos seriam muito mais difíceis de serem alcançados, ou até inatingíveis, daí a razão de esta parte da tese ser tão especial. Quero aqui expressar, de coração, a minha gratidão.

Gratidão a Deus pela vida, pela oportunidade de viver novamente, pelos dias vividos. Pela força nos momentos de cansaço. Gratidão a meus pais, dona Amara Estelita e seu Severino Batista, pelos ensinamentos proporcionados e pela dedicação, pela garantia da certeza do colo. Gratidão aos meus filhos amados: Jonathan Barros, Bruno Barros (*in memoriam*), Patrícia Barros, Guilherme Filho, a minha pequena Luiza Barros e ao meu adorável netinho Davi Barros pela garantia da continuidade do nosso amor. Gratidão às minhas queridas irmãs, Zuleide Estelita, Marluce Estelita e Luzia Estelita pelas lembranças das tantas histórias vividas juntos, pela garra, pela luta, por me mostrarem que, juntos e unidos, somos mais fortes.

Gratidão em especial a minha esposa amada, Adriana Rosa pelos anos compartilhados com amor e cuidado. Gratidão por compartilhar comigo teu caráter, tua bondade, tua disponibilidade e teus conhecimentos, que me auxiliam a repensar minhas atitudes e convicções de mundo. Gratidão pelos momentos maravilhosos vividos e por ser minha inspiração pessoal e profissional. Obrigado por tornar meu mundo melhor com a tua dedicação.

Gratidão aos meus queridos sogros, Luiz Carlos e Adeilda Rosa, pelo acolhimento e pelas palavras de amor, zelo, carinho e conforto quando a vida mais se fez difícil comigo.

Gratidão a minha querida professora de língua portuguesa do ensino médio, Maria Luiza Tavares Campos pelos ensinamentos e por acreditar em mim e plantar a semente do desejo de mudar meu destino através da educação.

Gratidão às minhas queridas professoras, Roberta Varginha Caiado e Wanilda Maria Cavalcanti, pelo acolhimento e ensinamentos durante esta trajetória. Pelas sábias palavras proferidas em todos os momentos.

Gratidão aos digníssimos colegas de turma pela amizade construída ao longo desses anos. Em especial, aos amigos Edvaldo e Claudemir pelos compartilhamentos e o reconhecimento da constituição de vínculos que vão além do universo. Gratidão a cada um.

Gratidão aos amigos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco pelas escutas e ajudas nos momentos das minhas elocubrações mais inquietantes, na busca de dar o melhor de mim no trabalho. Gratidão em especial à amiga e guerreira Roberta Boulitreau, companheira de doutorado, pelas orientações e acolhimento nos momentos em que a vista ficou turva.

Por fim, quero expressar minha gratidão a todas as pessoas que torceram e intercederam por mim seja de forma anônima ou discreta. Faço lembrar aqui o “Poetinha” quando disse: ‘Você não faz amigos, você os reconhece’. Guardarei todos vocês no cantinho do meu coração reservado às pessoas especiais. A todos vocês, meus agradecimentos mais que especiais.

Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho.

(Mahatma Gandhi)

RESUMO

O que nos motivou ao presente estudo foi entender a abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal no “manual do professor” de língua portuguesa, livro didático do ensino fundamental, sob a ótica da audiodescrição especializada, na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa tem como objetivo central analisar a abordagem pedagógica dos gêneros do discurso visuoverbais impressos no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, “manual do professor”, sob a ótica da audiodescrição e na perspectiva da educação inclusiva. Propõe-se, especificamente, a investigar a orientação teórico-metodológica de abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal; categorizar os gêneros presentes no livro didático em atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, destacando o papel das imagens na sua constituição e, ainda, demonstrar, nas atividades de leitura, a necessidade da audiodescrição como prática de acessibilidade comunicacional voltada para o desenvolvimento das primordialidades discursivas do estudante cego. As bases epistemológicas que norteiam o trabalho estão fundadas em teorias que têm como ponto de interseção a perspectiva enunciativa e dialógica de estudos da linguagem: linguagem e interação social, Volóchinov (2017); Teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003); gênero discursivo e a didática do seu estudo na escola, Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008), Geraldi (1997, 2009), Dolz e Schneuwly (2011). No que se refere à leitura de imagens, nos aportamos na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006); já no que concerne ao estudo e uso dos papéis das imagens e sua relação direta com o texto para realização da audiodescrição, nos fundamentamos de Motta e Romeu, (2010), Motta (2016), Michels; Silva (2016) e Nascimento (2017). O estudo é de base qualitativa e o universo da pesquisa será o livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. Como parte do *corpus* da pesquisa, temos as propostas de trabalho nas atividades de leitura com os gêneros do discurso visuoverbal e o manual do professor. Partimos da hipótese de que os elaboradores do material didático realizam suas atividades descontextualizadas da realidade de uma escola inclusiva. Essa suposição foi constatada, visto que, embora haja uma aproximação do LDP com o ensino de língua numa perspectiva enunciativa, privilegiando-se o estudo da diversidade de gêneros do discurso e suas formas de realização social e linguístico-textual, no tocante ao trabalho pedagógico com os aspectos multimodais dos textos, não existe a preocupação com a acessibilidade comunicacional, posto que sugerimos a adesão à audiodescrição na proposta editorial do LDP em circulação nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Audiodescrição. Dialogismo. Gênero do discurso visuoverbal. Livro didático. Multimodalidade.

ABSTRACT

What motivated us to study was to understand the pedagogical approach to the genre of visuoverbal discourse in the Portuguese language "teacher manual", a textbook for elementary education, from the perspective of specialized audio description, from the perspective of inclusive education. The main objective of the research is to analyze the pedagogical approach of the visuoverbal discourse genres printed in the Portuguese language textbook of elementary education, "teacher manual", from the perspective of audio description and from the perspective of inclusive education. It is specifically proposed to investigate the theoretical-methodological orientation of pedagogical approach to the genre of visuoverbal discourse; categorize the genres present in the textbook in reading activities, text production and linguistic analysis, highlighting the role of images in its constitution and also demonstrate, in reading activities, the need for audio description as a practice of communicational accessibility aimed at development of the discursive primordialities of the blind student. The epistemological bases that guide the work are based on theories that have as their point of intersection the enunciative and dialogical perspective of language studies: language and social interaction, Volóchinov (2017); Theory of discourse genres, Bakhtin (2003); discursive genre and the didactics of his study at school, Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008), Geraldi (1997, 2009), Dolz and Schneuwly (2011). Regarding the reading of images, we focus on the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006), already with regard to the study and use of the roles of the images and their direct relationship with the text to perform the audio description, in based on Motta e Romeu (2010), Motta (2016), Michels; Silva (2016) e Nascimento (2017). The study is qualitative based. The universe of research will be the 9th grade elementary school Portuguese-language textbook. As part of the research corpus, we have the work proposals in reading activities with the genres of visuoverbal discourse and the teacher's manual. We start from the hypothesis that the didactic material developers carry out their activities out of context with the reality of an inclusive school. This assumption was verified, since, although there is an approximation of the LDP with language teaching in an enunciative perspective, privileging the study of the diversity of speech genres and their forms of social and linguistic-textual fulfillment, with regard to pedagogical work with the multimodal aspects of the texts, there is no concern with communicational accessibility, since we suggest adhering to audio description in the editorial proposal of the LDP in national circulation.

KEYWORDS: Audio Description. Dialogism. Gender of visuoverbal discourse. Textbook. Multimodality.

ABSTRAIT

Ce qui nous a motivés à étudier, c'est de comprendre l'approche pédagogique du genre du discours visuoverbal dans le «manuel de l'enseignant» de langue portugaise, manuel d'éducation fondamentale, dans la perspective de l'audiodescription spécialisée, dans la perspective de l'éducation inclusive. L'objectif principal de la recherche est d'analyser l'approche pédagogique des genres de discours visuels imprimés dans le manuel de langue portugaise de l'enseignement primaire, «manuel de l'enseignant», du point de vue de la description audio et du point de vue de l'éducation inclusive. Il est spécifiquement proposé d'étudier l'orientation théorico-méthodologique de l'approche pédagogique du genre du discours visuoverbal; catégoriser les genres présents dans le manuel dans les activités de lecture, la production de texte et l'analyse linguistique, en mettant en évidence le rôle des images dans sa constitution et aussi démontrer, dans les activités de lecture, la nécessité de l'audiodescription comme pratique d'accessibilité communicationnelle visant le développement des primordialités discursives de l'étudiant aveugle. Les bases épistémologiques qui guident le travail sont basées sur des théories qui ont pour point d'intersection la perspective énonciative et dialogique des études de langues: langage et interaction sociale, Volóchinov (2017); Théorie des genres de discours, Bakhtin (2003); genre discursif et la didactique de son étude à l'école, Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008), Geraldi (1997, 2009), Dolz et Schneuwly (2011). En ce qui concerne la lecture des images, nous nous concentrons sur la Grammar of Visual Design de Kress et van Leeuwen (2006), déjà en ce qui concerne l'étude et l'utilisation des rôles des images et leur relation directe avec le texte pour réaliser l'audiodescription, en basé sur Motta e Romeu (2010); Motta (2016); Michels; Silva (2016); Nascimento (2017). Ou je l'étudie sur une base qualitative. L'univers de recherche sera un livre didactique de langue portugaise de la 9e année de l'ensino fundamental. Dans le cadre du corpus de recherche, nous avons des propositions pour travailler sur des activités de lecture telles que les genres de discours visuoverbal et le manuel de l'enseignant. Nous partons de l'hypothèse que les développeurs de matériel didactique mènent leurs activités décontextualisées de la réalité d'une école inclusive. Cette hypothèse est confirmée, car il s'agit d'une approche du LDP comme un enseignement des langues sans perspective énonciative, privilégiant ou étudiant la diversité des genres de discours et ses formes de réalisation sociale et linguistique-textuelle, non en ce qui concerne le travail pédagogique. Quant aux aspects multimodaux de deux textes, il n'y a pas de souci d'accessibilité de la communication, un post que nous suggérons d'ajouter une description audio à la proposition éditoriale du LDP en circulation nationale.

MOTS CLÉS: Description audio. Dialogisme. Genre de discours visuoverbal. Cahier de texte. Multimodalité.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Audiodescrição
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CCLB	Centro Cultural Louis Braille
CD	Compact Disc
CF	Constituição Federal
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DAISY	Digital Accessible Information System
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DNEE	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DVD	Digital Versatile Disc
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GDV	Gramática do Design Visual
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
LEAD	Legendagem e Audiodescrição
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCE	Núcleo de Computação e Eletrônica
NVDA	Non Visual Desktop Access
ONU	Organização das Nações Unidas
PCLP	Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologias Assistivas
TRAMAD	Tradução, Mídia e Audiodescrição
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre textos que apresentaram imagens e os que apresentam apenas elementos verbais no LDP

Gráfico 2 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP

Gráfico 3 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Leitura e Produção do LDP

Gráfico 4 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Práticas de Literatura do LDP

Gráfico 5 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais no caderno Estudos de Língua e Linguagem do LDP

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de abertura de unidade 2 “Diversidade Cultural” do LDP

Figura 2 – Imagem de abertura de unidade 2 “Diversidade Cultural” do LDP

Figura 3 – Ilustração do fragmento do “Auto da Barca do Inferno”

Figura 4 – Ilustração do fragmento do texto de “Técnica vocal: guia básico para professores”

Figura 5 – Ilustração constitutiva de atividade do LDP”

Figura 6 – Tirinha “Vida de Barata” do LDP

Figura 7 – Primeira fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP

Figura 8 – Segunda fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP

Figura 9 – Terceira fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP

Figura 10 – Fotografia da nota biográfica sobre Gabriel, O Pensador do LDP

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de Acessibilidade

Quadro 2 – População residente por tipo e severidade de deficiência

Quadro 3 – Tipos de Audiodescrição

Quadro 4 – Estruturação geral do LDP

Quadro 5 – Unidades temáticas do caderno de leitura e produção do LDP

Quadro 6 – Orientações para o trabalho pedagógico no caderno de leitura e produção do LDP

Quadro 7 – Orientações ao professor para a leitura de fotografia no LDP

Quadro 8 – Gêneros evidenciados para leitura/escuta e produção de textos no mapa de conteúdo do manual do professor do LDP

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Incidência de gêneros do discurso no LDP

Tabela 1 Recorte (p.132) (Destaque para o gênero visual Foto)

Tabela 1 Recorte (p.132) (Destaque para o gênero visuoverbal Nota Biográfica)

Tabela 1 Recorte (p.132) (Destaque para o gênero visuoverbal Reportagem)

Tabela 1 Recorte (p.132) (Destaque para o gênero visuoverbal Tirinha)

Tabela 2 – Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP

Sumário

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO COM GÊNEROS DO DISCURSO	31
1.1 O caráter enunciativo das interações de linguagem na perspectiva de Volóchinov e Bakhtin.....	31
1.1.1 No contexto da interação discursiva.....	34
1.2 Os gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem de língua materna	41
CAPÍTULO 2 - ACESSIBILIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA: O PROCESSO DA AUDIODESCRIÇÃO	47
2.1 Acessibilidade – conceitos e apresentações	47
2.2 Histórico da Educação especial e inclusiva	50
2.2.1 A educação especial em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva	54
2.2.2 O marco legal brasileiro da educação na perspectiva da inclusão	59
2.2.3 Escola inclusiva.....	67
CAPÍTULO 3 – AUDIODESCRIÇÃO: CAMINHO PROMISSOR PARA A INCLUSÃO E EQUIDADE	71
3.1 Histórico da audiodescrição	71
3.1.1 Panorama da audiodescrição no Brasil.....	73
3.1.1.1 As pesquisas e os estudos sobre audiodescrição no Brasil	75
3.2 Audiodescrição como tecnologia assistiva: concepção, características e usos	78
3.2.1 Audiodescrição no contexto escolar.....	89
3.3 A audiodescrição e os materiais didáticos: perspectivas para o ensino de língua portuguesa.....	94
3.3.1 O perfil do LDP na educação básica: avaliação nacional	94

3.3.2 O LDP e as perspectivas teórico-metodológicas voltadas para audiodescrição	96
3.3.3 A audiodescrição na escola como prática de inclusão para estudantes com deficiência visual	102
3.4 Gêneros visuoverbais em sala de aula: perspectivas dialógicas para a leitura audiodescritiva	107
3.4.1 A multimodalidade constitutiva dos textos	108
3.4.2 Leitura de gêneros visuoverbais na escola: audiodescrição e processos de retextualização	116
CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	126
4.1 Caracterização do estudo	126
4.2 Critérios de inclusão	128
4.3 <i>Corpus</i> investigado	129
4.4 Estratégias e procedimentos de coleta de dados	133
4.5 Estratégias e procedimentos para registro e análise de dados	134
CAPÍTULO 5 - A AUDIODESCRIÇÃO NO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	142
5.1 As orientações teórico-metodológicas no manual do professor	142
5.2 Os gêneros do discurso no livro didático de língua portuguesa	152
5.2.1 O trabalho com os gêneros do discurso visuoverbais no LDP: análise de atividades pedagógicas de leitura	183
5.2.1.1 A atividade proposta com o gênero tirinha no LDP	185
5.2.1.2 A atividade proposta com o gênero do discurso reportagem no LDP	190
5.2.1.3 A atividade proposta com o gênero nota biográfica no LDP	202
5.3 Audiodescrição das imagens constitutivas do gênero do discurso visuoverbal do livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental	204
5.3.1 Audiodescrição da imagem constitutiva da Tirinha “Vida de barata”, de Léo João	206

5.3.2 Audiodescrição das imagens constitutivas da reportagem “Pluralidade Cultural”, de Maurício Érnica.....	209
5.3.3 Audiodescrição da imagem constitutiva da nota biográfica sobre Gabriel, O Pensador.....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	224
ANEXOS.....	236

INTRODUÇÃO

Este trabalho está situado no campo de estudo da Educação Inclusiva, à luz da Linguística Textual no uso dos recursos da audiodescrição em práticas pedagógicas, tendo como bases de sustentação epistemológica teorias que têm como ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem.

Aplicamos o conceito de gênero do discurso visuoverbal a um conjunto de gêneros cuja constituição textual ancora-se na confluência entre a linguagem verbal (palavra) e a visual (imagem)¹, relação intersemiótica essa imprescindível para a construção de sentidos do texto, como é o caso dos exemplos recorrentes em livros didáticos: tirinha, anúncio publicitário, charge, história em quadrinhos, cartilha, entre outros.

Por audiodescrição, entende-se uma atividade de mediação linguística, uma tradução intersemiótica cuja característica se dá pela interpretação de um signo não verbal por meio de um signo verbal (MOTTA, 2016). É também uma tecnologia assistiva de acessibilidade comunicacional. Conforme Motta (2016), esse recurso permite a ampliação do entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos por meio da informação sonora, visto que a audiodescrição transforma o texto visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo, assim, para a inclusão.

No que concerne à acessibilidade, de acordo com o documento oficial da Lei Brasileira de Inclusão, a mesma é definida, no seu sentido amplo, como da seguinte maneira:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

¹ Ressaltamos que, nesta tese, ao nos referirmos aos gêneros visuais, estamos considerando aqueles que contam unicamente com a presença da imagem em seu formato organizacional.

A acessibilidade, portanto, nessa perspectiva, atende não somente às necessidades das pessoas com algum tipo de deficiência, mas as pessoas como um todo, pois esta se enquadra no entendimento do desenho universal.

Dentro desse escopo, podemos compreender que ela deverá ser afirmada nos diversos aspectos da vida em sociedade. Porém, a acessibilidade atitudinal, mãe de todas as outras formas de acessibilidade, relaciona-se às pessoas e a suas ações diante do convívio da diversidade e diz respeito às atitudes que impulsionam a remoção de todos os tipos de barreiras, sejam elas arquitetônicas, tecnológicas, de transporte, comunicacional e metodológica e etc. só para citar.

A pesquisa, no aprofundamento dos conhecimentos sobre o uso do processo da audiodescrição no contexto escolar, evidencia a produção de novos conhecimentos a partir da análise da abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, “manual do professor”, sob a ótica da audiodescrição especializada, na perspectiva da educação inclusiva, com vistas a contemplar todos os estudantes, com especial atenção aos com deficiência visual² na condição de cegos, visando a contribuir com reflexões para os campos, mais especificamente, da Linguística Textual e da Linguística Aplicada ao ensino da língua portuguesa.

Nesse caminhar, entende-se que o ensino de língua deve proporcionar aos aprendizes oportunidades para seu envolvimento com usos dessa língua e garantir-lhes as competências para o engajamento discursivo apropriado em

² De acordo com a perspectiva clínica, entende-se como pessoa com deficiência visual aquela 1) com acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho após a melhor correção, ou 2) campo visual inferior a 20°, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros) ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subtende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200, segundo a Tabela de Snellen, ou ocorrência simultânea de ambas as situações - como estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Quanto à delimitação do grupamento de deficientes visuais, no caso de pessoas cegas e com baixa visão, ela se dá por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) e campo visual (amplitude da área alcançada pela visão). A cegueira total pressupõe completa perda de visão. Ou seja, a visão é nula e não há percepção luminosa. Já no que tange à baixa visão, essa condição abarca um grupo de sujeitos com graus de visão residual e que consegue ler tipos impressos ampliados e/ou com o auxílio de recursos óticos. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf>. Acesso em 31 de jul. de 2020.

diversas situações de comunicação que enredam as múltiplas práticas de oralidade e letramento em sociedade.

Na escola, o aluno tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, passando por interações informais e formais, relacionando-se com o “outro” e com o “mundo”. O trabalho pedagógico na escola com os gêneros do discurso tem um papel de destaque para que essa ampliação se faça presente: o estudo das ações discursivas que passam pelo uso dos mesmos e das formas de materializá-los tende a garantir ao estudante as condições para que possa participar mais efetivamente do contexto social no qual ele se insere.

Vivemos em contextos extremamente visuais, carregados de significados e predominados, principalmente, pelas imagens que são produzidas e distribuídas continuamente, seja no cotidiano dos mais longínquos espaços de convivência ou na grande rede de computadores, via pela qual alguns meios de comunicação, tidos tradicionalmente como conservadores, começam a aderir devido aos custos elevados para a manutenção de sua estrutura física (MOTTA, 2016).

A presentificação de uma cultura visual na sociedade contemporânea leva-nos a refletir sobre as inúmeras possibilidades para o trabalho pedagógico em sala de aula nos diferentes campos do saber com os gêneros do discurso. O processo de ensino-aprendizagem com a diversidade de textos, materializados em diferentes gêneros do discurso, torna-se essencial no sentido de favorecer a ampliação do conhecimento de mundo para melhor compreendê-lo e interpretá-lo.

Diante do crescente uso das imagens como textos no trabalho pedagógico, pelo seu potencial informativo e interativo, aliada ainda à necessidade de criação de materiais didáticos inclusivos de modo a atender o público cada vez mais diverso que adentra a escola, a formação docente precisa focar e compreender melhor essa perspectiva metodológica para atender à diversidade e a inclusão das pessoas com deficiência, seja ela visual ou manifestada em diversas outras formas, de modo a ampliar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

O trabalho na perspectiva da diversidade exige, das escolas e do corpo docente, o repensar da dinâmica de sala de aula, com o uso coerente e responsável dos recursos que as novas tecnologias oferecem, de modo a

colaborar para o êxito das atividades pedagógicas de compreensão de variados textos pelos estudantes.

Cabe à instituição escola promover a habilitação e o acesso dos estudantes ao mundo das palavras e das imagens a fim de que consigam compreender o que leem, para que possam desenvolver o aguçamento da curiosidade epistemológica e, assim, ampliar sua visão sobre o mundo. A apreensão dessas habilidades irá colaborar para a formação crítica, como também para a compreensão dos aspectos culturais, históricos e sociais implícitos nas informações visuais, impactando na interpretação das leituras de textos diversos.

Para o êxito desse processo, é preciso conhecimento e esforço para a apropriação dos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias. A audiodescrição, como produto do aparato tecnológico, precisa ser conhecida por professores da educação infantil ao ensino superior, a fim de que possa ser utilizada como ferramenta pedagógica e como recurso de acessibilidade disponível que muito tem a contribuir na remoção das barreiras comunicacionais que ainda predominam, abrindo novos caminhos para leituras de mundo, mundo esse impregnado de imagens (MOTTA, 2016).

Nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, ao se trabalhar com textos visuoverbais impressos, o professor deverá estar preparado para realizar um ensino de leitura inclusivo, o qual possibilite a todos os estudantes a construção de conhecimentos adequados sobre o gênero do discurso em estudo e as estratégias de leitura necessárias para compreendê-lo, interpretá-lo e, sobretudo, interagir por meio desse. Considerando as imagens dos livros didáticos, é importante refletir sobre a importância de se oferecer a audiodescrição que, segundo Motta (2016), é um recurso tecnológico de tradução intersemiótica da linguagem visual para linguagem verbal, utilizado com a finalidade de que os alunos com problemas visuais graves possam realizar as mesmas atividades de forma autônoma.

A audiodescrição é um dos recursos possíveis para a inclusão dos alunos no contexto escolar, permitindo-lhes receber estímulo de aprendizagem para que possam dar saltos qualitativos na construção dos conhecimentos (MOTTA, 2016).

O recurso de acessibilidade comunicacional³ da audiodescrição, no contexto escolar, possibilitará ao estudante cego acessar os textos materializados nos gêneros do discurso visuoverbais e/ou visuais pelos olhos do docente ou de outro leitor e, assim, poder ter o seu direito de aprendizagem e de leitura dos textos constituídos por imagens garantido.

A compreensão e a interpretação do gênero do discurso visuoverbal em muito se associa à inter-relação entre a linguagem verbal (palavra) e a não verbal (imagem) dentre as estratégias de leitura de excelência. A constatação, com base nos depoimentos de profissionais da área de educação, de que a audiodescrição, também denominada de tradução visual, ainda é pouco conhecida pelos docentes, bem como nem sempre é realizada na escola, retira do estudante o direito ao ensino de qualidade e da sua melhor preparação no que se refere à participação efetiva no complexo mundo das relações comunicativas humanas (MOTTA, 2016).

Pesquisadores da educação inclusiva voltados para a produção de materiais didáticos do Instituto Benjamim Constant⁴ (IBC), como Figueiredo (2014) e Almeida (2014), sinalizam que os livros didáticos disponíveis para uso docente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas diversas áreas do conhecimento, pouco ou quase não ofertam proposições que contemplem a audiodescrição, com exceção às instituições especializadas, como no caso desse Instituto, dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP e a Fundação Dorina Nowill.

Essa última instituição contempla o atendimento às pessoas com deficiência visual produzindo e distribuindo gratuitamente livros em braille, falados e digitais acessíveis. O acesso aos materiais se dá diretamente pelo

³ Motta (2016) utiliza o termo *acessibilidade comunicacional* para descrever as ações relativas à audiodescrição na escola que garantam a melhoria das condições de acessibilidade e comunicabilidade em prol da autonomia de estudantes cegos, com deficiência intelectual, idosos (EJA), pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros no contexto escolar.

⁴ A instituição, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi criada pelo Imperador D. Pedro II (1840-1889) através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Foi inaugurada no dia 17 de setembro do mesmo ano. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é subordinado ao ministro de Estado da Educação e do Desporto e constitui-se num centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual. Além de escola, o IBC, como é conhecido, capacita profissionais para atuarem na área da deficiência visual, assessora escolas e instituições em geral, além de trabalhar com a reabilitação física das pessoas cegas e com baixa visão.

público-alvo e também pelas escolas, bibliotecas e organizações sociais em todo território federal.

No que se refere à audiodescrição, além dos livros acessíveis, a Fundação Dorina Nowill promove o acesso à cultura e à informação, proporcionando visitas a museus, parques e bibliotecas, rodas de leitura, sessões de cinema e teatro. Todos os eventos dispõem dos recursos de acessibilidade comunicacional da audiodescrição que, entendemos, contribuem ainda mais para aumentar o repertório de vida e reforçar o exercício da cidadania da pessoa com deficiência visual. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico. Acreditamos que a audiodescrição é um recurso para que o estudante com cegueira seja incluído de maneira efetiva no contexto escolar e receba o devido estímulo à aprendizagem.

A identificação de espaços como os supracitados nos instiga a ampliar a pesquisa, direcionando nosso olhar e nos aguçando a pesquisar e refletir sobre estratégias que venham a ajudar o docente no trabalho pedagógico com os gêneros do discurso visuoverbais numa perspectiva da educação inclusiva. O estudo possibilitará a compreensão da abordagem proposta no livro didático, em especial, para com os gêneros do discurso. A necessidade da audiodescrição como prática de inclusão voltada para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos alunos cegos, se faz necessária, além de categorizar os gêneros presentes no livro didático em atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, destacando o papel das imagens na sua constituição.

Na busca por conhecimentos consolidados para aprender e entender melhor o processo de audiodescrição, pesquisamos por instituições que ofertassem o curso de audiodescritor. Encontramos espaços reconhecidos por sua excelência e de referência que ministravam cursos na área. Chegamos à Associação Pernambucana de Cegos (APEC), localizada em Recife, que, em parceria com um profissional de referência e experiência profissional em audiodescrição, ofertou, no mês de abril de 2019, o curso “Audiodescrição em contextos educacionais”.

A experiência foi muito válida, porém, deixou ainda alguns questionamentos, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias aliadas à inclusão das pessoas com deficiência visual. Ainda não satisfeitos

com o aprendizado sobre a técnica da audiodescrição, chegamos à Universidade Nacional de Brasília (UNB) que, por meio da *startup* Cinema Cego, estava ofertando o curso de “Audiodescrição na Era digital”, uma nova perspectiva de ver a audiodescrição a partir das tecnologias disponíveis, que nos direcionou ao QRCode⁵.

A experiência na UNB veio complementar os conhecimentos adquiridos na APEC. Com base nos aprendizados, precisávamos colocar em prática o conhecimento adquirido. Foi nesse tempo que surgiu o convite, na UFPE, para, junto a um grupo de pessoas interessadas em desenvolver trabalhos na temática da inclusão para estudantes com deficiência visual, participar da proposta do projeto de extensão “Rompendo barreiras: a audiodescrição como aliada da inclusão”, o qual aceitamos por enxergarmos a demanda cada vez mais crescente desse público com a chegada de estudantes com necessidades educacionais específicas na instituição a partir da política de cotas. O referido projeto tem como objetivo promover a acessibilidade comunicacional e atitudinal por meio da audiodescrição, propondo, ainda, o envolvimento da comunidade acadêmica nas ações de inclusão. Para tanto, é preciso também direcionar esforços na perspectiva da acessibilidade atitudinal, que se refere-se à “percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (BRASIL, 2012b, p. 22).

Inicialmente, em 2017, elaboramos um projeto de pesquisa cujo objeto de investigação seriam as práticas de ensino do professor de língua portuguesa e seus procedimentos metodológicos no que se refere ao ensino-aprendizagem dos gêneros visuoverbais, tendo em vista a presença de estudantes cegos na composição de turmas em escolas públicas de referência no atendimento às pessoas com deficiência visual, desde que situadas em Recife-PE. Selecionamos duas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Em visita às escolas, contactamos docentes de português que ministravam aulas para alunos com deficiência visual. Contudo, ao conversarmos com os professores, identificamos que, mesmo com a presença de estudantes cegos em sala de aula, não havia nas escolas o livro didático

⁵ Código de barras bidimensional para ser escaneado por equipamentos que contenham câmera como o Smartphone. Na audiodescrição, o código pode ser convertido em texto oral, facilitando o acesso à informação auditiva à pessoa com deficiência visual.

acessível⁶ (com audiodescrição) disponível para o trabalho docente. Nas conversas estabelecidas, ficou claro que esses profissionais não possuíam formação específica para o trabalho com o público-alvo em tela, bem como desconheciam o que era audiodescrição. Esses dados foram também confirmados pelos professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais das referidas escolas.

Realizamos uma pesquisa na base de dados do Ministério de Educação e Cultura – MEC para verificar as escolas públicas em Recife que receberam livros didáticos acessíveis. No ano de 2016, consta que as duas escolas mencionadas teriam recebido os livros, mas eles não mais existiam na unidade. Ainda visitamos uma terceira escola, onde enfim encontramos um exemplar de livro acessível, já desatualizado, guardado num arquivo da sala de recurso multifuncional: porém, a escola não mais atendia a estudantes cegos.

A hipótese de que o professor de língua portuguesa e o livro didático desse componente curricular não dialogavam com o tema da audiodescrição na perspectiva da inclusão estava evidente. Por esse motivo, resolvemos alterar a ideia inicial, no sentido de estudar o LDP utilizado nas escolas na sua relação com a audiodescrição e na perspectiva de se proporem alternativas para a aplicação e o uso prático desse recurso sem que necessariamente tenhamos que ter livros distintos para os estudantes, visto que, atualmente, a tecnologia de sintetização do texto verbal em áudio está disponível gratuitamente em software livre e, somando-se a isso, as imagens descritas e audiodescritas poderiam estar disponíveis em qualquer coleção de livro didático.

Buscamos, em instituições de referência, mais informações sobre o processo da audiodescrição e, para tanto, realizamos algumas formações sobre a temática, nas quais identificamos a existência dos diversos tipos de realização de audiodescrição. Diante da significativa presença de imagens estáticas, materializadas na diversidade de gêneros do discurso observadas no LDP, empiricamente, focamos nossos esforços no aprofundamento da investigação da audiodescrição desses elementos.

⁶ O livro acessível é um livro distribuído pelo MEC às escolas que atendem aos estudantes com deficiência visual, a partir do censo escolar. Esse livro é disponibilizado em DVD no formato MEC DAISY, com o texto verbal sintetizado em áudio e com o material visual audiodescrito.

Nesse caminhar, o **problema** que nos motivou ao estudo foi entender a abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal no “manual do professor”⁷ de língua portuguesa, livro didático do ensino fundamental, sob a ótica da audiodescrição especializada, na perspectiva da educação inclusiva.

Acreditamos que os elaboradores do livro didático de língua portuguesa formulam suas atividades de forma descontextualizada com a realidade de uma escola inclusiva. No nosso entendimento, as propostas pedagógicas constantes nas coleções didáticas não estão adaptadas ao perfil do estudante cego, um dos seus usuários.

A proposição de atividades com os gêneros do discurso visuoverbais audiodescritos, por diversos fatores, pode beneficiar a todas as pessoas, promovendo a inclusão e a equiparação de oportunidades nas situações de interação social, quebrando o silêncio estabelecido entre o texto e a imagem, principalmente, quando não se tem a visão. Dessa forma, será possível minimizar a discriminação, oportunizar um ensino público de caráter mais acessível para todos, desmistificando estereótipos, quebrando preconceitos e eliminando as barreiras presentes no material didático, substituindo-as por perspectivas que estabeleçam o princípio do respeito à diversidade.

A audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva comunicacional, pouco conhecida, não é abordada do ponto de vista teórico-metodológico no livro didático no que concerne ao tratamento pedagógico do gênero do discurso visuoverbal, não havendo, pois, orientações pedagógicas sobre a transmutação intersemiótica requerida ao se realizar a leitura aos estudantes, especialmente àqueles que são cegos.

Nesse sentido, buscamos, com esse trabalho, possíveis respostas para as questões que se colocam:

- a) Qual a abordagem teórico-metodológica constante no manual do professor no que tange ao tratamento pedagógico de atividades acessíveis a estudantes cegos?

⁷Entenda-se como “manual do professor” o livro didático de língua portuguesa destinado exclusivamente ao professor, o qual comporta não só o material a que o estudante tem acesso, como também o suplemento com orientações teórico-metodológicas específicas direcionadas ao docente. Esse manual não está disponível para o aluno nem é comercializado.

b) Qual a perspectiva teórico-metodológica do livro didático quanto ao tratamento dos gêneros visuoverbais (não audiodescritos) em atividades de leitura?

c) No livro didático de língua portuguesa, nas situações de ensino-aprendizagem, o trabalho com gêneros visuoverbais é visível. Como realizar uma abordagem pedagógica inclusiva com esses gêneros, na vertente da audiodescrição, diante da presença dos estudantes cegos em salas de aula? Que estratégias de planejamento e elaboração de audiodescrição devem ser consideradas para se desenvolver uma abordagem do trabalho com os gêneros visuoverbais em livros didáticos?

Ao responder a tais questionamentos, em síntese, discutimos, à luz das nossas bases teóricas, os elementos intervenientes no processo de compreensão e produção verbal e não verbal no contexto social escolar e sua repercussão em demais contextos sociais de uso da linguagem. Nesse caso, observar as práticas de linguagem que envolvem o trabalho com o recurso da audiodescrição no livro didático, nosso objeto de análise, nos traz subsídios para descrever e avaliar os procedimentos característicos dos gêneros visuoverbais, uma contribuição para o campo da Linguística, bem como da Pedagogia.

Nessa perspectiva, elegemos como objetivo geral analisar a abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal no livro didático de língua portuguesa e no manual do professor do ensino fundamental sob a ótica da audiodescrição na perspectiva da educação inclusiva. Por seu turno, os objetivos específicos articulados são:

a) identificar os gêneros do discurso visuoverbais presentes no livro didático em atividades de leitura, produção de texto e análise linguística;

b) demonstrar, a partir das atividades de leitura com os gêneros do discurso visuoverbais do livro didático de língua portuguesa, a necessidade da audiodescrição como prática de inclusão para alunos com cegueira.

Nos capítulos 1 e 2, há a apresentação dos fundamentos teóricos da tese. No *CAPÍTULO 1 – Linguagem e Interação: Perspectivas para o Ensino com Gêneros do Discurso*, ressalta-se o caráter enunciativo das interações de linguagem. Para refletir sobre a concepção dialógica da linguagem e a sua relação com o ensino de gêneros do discurso, destacamos as proposições de Volóchinov (2017) sobre a filosofia interacional da linguagem e os argumentos da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2003). Também se frisam os fundamentos associados à discussão dos estudos do texto na perspectiva sociointeracionista apresentados por Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004 e 2008); o entendimento de Geraldi (1997, 2009) sobre a relação entre diferentes concepções de língua e seu ensino; e os postulados de Dolz e Schneuwly (2011) acerca da didática do ensino dos gêneros do discurso orais e escritos na escola.

Já no *CAPÍTULO 2 – Acessibilidade na escola inclusiva: o processo da audiodescrição*, articula-se a essa reflexão do campo escolar o estudo da audiodescrição como recurso de acessibilidade comunicacional, traçando um panorama histórico e legal da educação especial e inclusiva, sobretudo no país. Nesse sentido, discorremos a respeito do processo audiodescritivo como potencial instrumento para o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, no que diz respeito à abordagem pedagógica com gêneros visuoverbais impressos, tendo em vista a presença de estudante cego em sala de aula nas escolas; para tanto, nos detivemos nas considerações de Motta e Romeu (2010), Motta (2016), Michels; Silva (2016) e Nascimento (2017). Além disso, a pesquisa aporta-se em Günther Kress e Theo van Leeuwen (2006) sob a perspectiva do trabalho com a leitura de imagens a partir da gramática visual, buscando sistematizar esse processo de um ponto de vista teórico-prático e o apontamento para a importância e a necessidade de se evidenciar um método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos presentes em textos visuais e verbais constroem, de maneira conjunta, significados sociais.

O *CAPÍTULO 3 – Aspectos metodológicos*, propõe-se a abordar a metodologia adotada para realização da investigação em tela. De base qualitativa, bibliográfica e relativamente quantitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental destinado ao professor, parte integrante da coleção

composta por quatro volumes em circulação nacional, aprovada e distribuída em todo território brasileiro pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015).

Do livro didático, as orientações teórico-metodológicas de abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal foram identificadas, além de se categorizarem os gêneros do discurso visuoverbais presentes no livro em atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, destacando o papel das imagens na sua constituição. Nas atividades de leitura com os gêneros do discurso visuoverbais presentes no livro didático, a necessidade da audiodescrição como prática de inclusão voltada para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos alunos cegos ficou latente.

O *CAPÍTULO 4 – Aspectos Metodológicos* iniciaremos a discussão sobre os aspectos metodológicos desta investigação científica, apontando o delineamento do estudo na tentativa de elucidar, a priori, a concepção de ciência e a base epistemológica que orientarão nosso olhar de pesquisador, bem como a abordagem e o tipo do estudo a ser desenvolvido.

Finalmente, o *CAPÍTULO 5 - A audiodescrição no corpus da pesquisa* pauta-se nas análises e na discussão dos dados, mostrando que as orientações metodológicas no manual do professor são insipientes para o tratamento pedagógico com a audiodescrição. Nessa seção, mapeamos os gêneros do discurso no livro didático de língua portuguesa, com especial observância à presença dos visuoverbais, como: tirinha, reportagem e nota biográfica, os quais foram analisados no seu tratamento em atividades pedagógicas de leitura. Diante do urgente olhar do LDP para uma perspectiva inclusiva de estudantes cegos, apresentamos uma possibilidade de trabalho com audiodescrição das imagens constitutivas do gênero do discurso visuoverbal que esse livro poderia esquadrihar.

O arranjo dessa pesquisa, considerando a orientação teórico-metodológica de uma investigação científica alicerçada no conceito de interação sociodialógica da linguagem e assentada na análise dos gêneros do discurso visuoverbais no livro didático de língua portuguesa, oportunizou acentuar a audiodescrição no contexto escolar como um processo essencial para a promoção da acessibilidade e, conseqüentemente, da inclusão da pessoa com deficiência.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO COM GÊNEROS DO DISCURSO

1.1 O caráter enunciativo das interações de linguagem na perspectiva de Volóchinov e Bakhtin

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola compreendem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com leitura, escuta, produção de texto e análise linguística que se ancora numa concepção de linguagem a qual orienta as escolhas teórico-metodológicas docentes: o professor, no bojo das suas ações em sala de aula, orienta-se por quadros teóricos os quais o direcionam para tipos de compreensão sobre o que é uma língua e como se deve abordá-la no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentalmente, a partir do século XX, poderíamos dizer de um modo geral que a Linguística Moderna consolidou, em etapas distintas de sua existência, algumas posições epistemológicas sobre o fenômeno da linguagem (e das línguas) que, de um modo ou de outro, reverberam nas práticas educativas de estudos da língua portuguesa (cf. KOCH, 2011; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1997, 2002, 2009): língua como representação do pensamento; língua como estrutura, instrumento de comunicação; e língua como interação social.

Neste trabalho, defendemos a última linha, interação social, comungando com a ideia de que a enunciação alicerça a produção de sentidos e o uso da linguagem em contextos sociocomunicativos (VOLÓCHINOV, 2017). Nesse sentido, toda interação verbal humana, oral ou escrita, manifesta-se em contexto de comunicação concreto e situado historicamente. Ao fazerem uso da língua, os interactantes participam de práticas sociocognitivas de leitura, escuta ou produção, identificando, compreendendo, significando e articulando conhecimentos simbólicos e vínculos socioideológicos e dialógicos. A referida concepção ancora-se na filosofia marxista de Volóchinov (2017) e nos estudos discursivos de Bakhtin (2003), sobre os quais discutiremos no próximo item.

Entender o problema da linguagem, sua natureza e seu funcionamento foi e ainda é o interesse dos estudiosos da Linguística Moderna. Nessa ótica, várias correntes teóricas buscam explicá-la segundo seus critérios e métodos

de análise. Nas últimas décadas, na compreensão de que ainda haveria muito a se reconstruir e se desvencilhar sobre o cerne da linguagem, o olhar de numerosos cientistas da área tem se voltado para uma “nova” perspectiva de abordagem sobre o objeto da linguagem verbal, o chamado *interacionismo social*.

Para tal perspectiva, a verdadeira substância da linguagem não é constituída por “um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017 p. 218-219). A partir desse paradigma, o estudo da língua emerge da concepção de que a enunciação é um produto da interação social.

Tendo em vista a relevância das reflexões propostas por Volóchinov, apresentamos como principal foco a discussão de tópicos de interesse da Linguística contemporânea, os quais foram alvo de estudo e análise de teóricos pertencentes, ao que passou a ser conhecido como o Círculo de Bakhtin: a crítica às correntes teóricas do pensamento linguístico - o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*; bem como a construção das bases epistemológicas da “interação discursiva”.

Para tanto, centramos nossas reflexões, especialmente, nos postulados da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volóchinov (2017). Essa obra apresenta uma reflexão sobre a filosofia da linguagem, sob a visão marxista, para a qual a palavra é um signo linguístico, ideológico por excelência, que reflete a realidade social por seu caráter dialógico e interativo.

A citada obra é referência para os estudos da linguagem no Brasil e no mundo: expõe a posição do autor em relação ao pensamento linguístico-filosófico da sua época (1929) (primeira tradução em 1979), apresentando ferrenhas críticas especialmente ao Estruturalismo, efervescente na Europa ocidental no final do século XIX e início do século XX, cujo expoente máximo era o mestre genebrino Ferdinand Saussure, “Pai da Linguística Moderna”.

Atendo-se às duas correntes em evidência naquele momento histórico, Volóchinov mostra a complexidade epistemológica em entender algo tão múltiplice que é a filosofia da linguagem. Dominador de uma retórica invejável, o filósofo elenca os principais “pecados” das correntes de estudo em ascensão

nas academias ocidentais para, então, explicitar o seu entendimento de língua, linguagem e enunciado.

Entendemos que o pensamento em evidência era comum não apenas a um dos autores, mas a um ciclo de estudiosos e linguistas russos do qual Bakhtin e Volóchinov faziam parte. Nessa leitura, fica claro para nós que Volóchinov preocupa-se com a dimensão sociológica nos estudos da linguagem e, revendo criticamente as linhas do Estruturalismo, por ele chamado de *objetivismo abstrato*, defende que a enunciação e o enunciado, ambos ideológicos e sócio-históricos, devem ser alvos da análise linguística, e não o sistema abstrato de formas proposto por Saussure. Assim, apresenta uma resposta criticamente redimensiona a compreensão do fenômeno, contribuindo também para a revisão metodológica de estudos do campo das ciências da linguagem.

Apesar de criticar as teorias da linguagem desenvolvidas na sua época, o autor não tinha por pretensão apresentar um quadro teórico e metodológico extremamente rígido para a ciência da linguagem. Em vez disso, objetivara compreender os fundamentos dessa ciência, centrando-se na interpretação do fenômeno enunciativo tendo em vista as relações interativas humanas que o constituem e que por ele são constituídas.

A obra em tela parte de uma reflexão em torno do problema que foi provocado pela aplicação da análise marxista à língua, sobre a qual se discute se é ou não uma superestrutura⁸. O autor se questiona sobre o verdadeiro núcleo da realidade linguística, aponta a concepção de língua condizente com os princípios que fundamentam seus estudos e confirma que a prática viva da língua não admite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Anuncia Volóchinov (2017), desde as primeiras páginas de sua obra, que sua proposta é refletir sobre a filosofia da linguagem na perspectiva marxista, a qual concebe como intimamente ligada a uma teoria das ideologias, conforme podemos assim verificar:

⁸ Para Bakhtin a palavra “veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura. As transformações sociais da base refletem na língua que as vincula” (2006, p.10).

Um dos principais problemas fundamentais do marxismo – o problema da relação entre a base e a superestrutura – está, em diversos aspectos essenciais, estreitamente ligado às questões da filosofia da linguagem e pode ganhar muito com a solução ou ao menos com uma interpretação ampla e aprofundada dessas questões (p. 103).

Para o estudioso, a ênfase aprofundada da filosofia da linguagem traria os subsídios para a resolução das questões relativas à definição e à determinação da superestrutura de determinada sociedade pela perspectiva econômica e a esse aspecto dedica tempo esforço de modo a definir e compreender a linguagem e suas funções, bem como também seu funcionamento nas relações sociais e no quadro das mudanças sócio-históricas.

Pelas críticas ao excesso do estruturalismo iniciante, o autor antecede as orientações da linguística moderna em quase cinquenta anos. É interessante destacar, na nossa análise, que Volóchinov e Saussure evidenciaram proximidade quanto à compreensão de que a língua é um fato social, e de que sua existência se estabelece nas necessidades da comunicação, porém, enquanto os estruturalistas faziam da língua um objeto abstrato ideal, o qual consagraram como sistema sincrônico homogêneo, tendo abandonado as questões relacionadas ao universo da comunicação oral, o autor deu exatamente valor à fala, à enunciação e assegurou sua natureza como sendo social.

No tópico seguinte, entenderemos a preocupação de Volóchinov (2017) em demonstrar, a partir do pensamento filosófico sobre os estudos da linguagem, a importância do contexto real de uso da língua e das interações discursivas que se estabelecem.

1.1.1 No contexto da interação discursiva

Volóchinov (2017), na perspectiva da construção do cerne da filosofia da linguagem, direciona seu olhar sob duas orientações do pensamento filosófico linguístico bastante aceitas na sua época – o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato* -, explicitando, de maneira crítica, suas análises acerca dos fenômenos da língua, da fala e da enunciação.

A primeira orientação, o *subjetivismo individualista*, tinha por principal representante Humboldt, que toma o psiquismo individual como centro

organizador; ao passo que a segunda, o *objetivismo abstrato*, cujo principal representante foi Saussure, fundamenta-se, ao estudar a língua, no sistema linguístico normativo e estável, na abstração do uso da língua como produto acabado fora da dinâmica histórica.

Para Volóchinov, as duas orientações devem ser descartadas, visto que nenhuma delas considera o diálogo como alicerce da enunciação concreta, pois ambas se apoiam na enunciação monológica e desconsideram a natureza social enunciativa da língua. Descartando as duas orientações, Volóchinov elabora seu pensar sobre a linguagem verbal centrando-se em linhas mestras, como: a interação constitui a substância da língua; a linguagem verbal possui uma dimensão social e histórica; o dialogismo orienta toda ação semiótica humana; os signos são marcados pela ideologia e pela axiologia; a produção e a compreensão dos enunciados resultantes da atividade social com a linguagem são responsivas e ativas.

O linguista busca definir o problema fundamental da filosofia da linguagem, que é justamente o eixo em torno do qual giram todos os pontos essenciais do pensamento filosófico linguístico. “São problemas tão fundamentais quanto o da evolução da língua, da interação verbal, da compreensão, o problema da significação e muitos outros ainda estão estreitamente vinculados a esse problema central” (2017, p. 27).

Inicialmente, Volóchinov apresenta as dificuldades em deter esse objeto tão complexo, afirmando que qualquer tentativa de isolamento de suas propriedades exclui elementos fundamentais de sua composição, para, logo em seguida, apontar como a filosofia da linguagem procurou resolver essa difícil tarefa de *isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico*, passando a julgar e a criticar as duas tendências predominantes da linguística.

Para o autor, a primeira tendência – subjetivismo idealista – evidencia-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua, o qual é definido como “uma atividade, um processo ininterrupto de criação realizado por meios de atos discursivos individuais” (2017, p.148); ao passo que, a segunda tendência – objetivismo abstrato – entende que o centro organizador da língua situa-se no sistema linguístico, concebendo a língua como “um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas,

encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela” (2017, p.162).

Tal análise é resultado de um trabalho coletivo de grande esforço, entretanto, Volóchinov se restringiu à tarefa de explanar as orientações de base que uma reflexão aprofundada sobre a linguagem deveria seguir, além dos procedimentos metodológicos a partir dos quais deveria estabelecer-se para conduzir os problemas concretos da linguística.

Para Volóchinov, sua crítica acerca do objetivismo abstrato está sintetizada na série de pontos que, para ele, são essenciais (2017, p. 192):

1. O aspecto estável da identidade das formas linguística prevalece sobre sua mutabilidade.
2. O abstrato predomina sobre o concreto.
3. A sistematicidade abstrata prevalece sobre a historicidade.
4. As formas dos elementos preponderam sobre as formas do todo.
5. Ocorre a substancialização do elemento linguístico isolado, ao invés da dinâmica da fala.
6. Uma palavra com um único sentido e acento, ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e acentos.
7. A compreensão da língua como um objeto pronto, transferido de uma geração para outra.
8. Incapacidade de compreender a formação da língua a partir de dentro.

Essa síntese demonstra que a crítica de Volóchinov é dirigida ao movimento como um todo, e não especificamente ao pensamento de Saussure. Em nosso entendimento, a língua não é imutável, não é uma norma e não é imposta ao indivíduo, mas resulta da convenção da coletividade, de um contrato social, que inclusive Saussure apresenta e faz questão de enfatizar que ela não se compara a nenhuma outra instituição social. Este esclarece que ela é diferente das outras instituições sociais, justamente no que concerne ao caráter de não imperatividade de suas leis.

Percebemos as ideias de Volóchinov como inovadoras e importantes para o desenvolvimento da linguística, haja vista que sua abordagem singularmente sócio-histórica, faz-se presente e necessária nos estudos da atualidade.

Ao proceder na construção das ideias que envolvem a interação verbal, Volóchinov propõe-nos algumas reflexões sobre o estudo da língua e seu caráter sociointeracional, destacando, sobretudo, a importância da linguagem nos processos interativos em que estamos envolvidos na sociedade. Formadora do pensamento conceitual, a linguagem favorece a construção das identidades que constituem ideologicamente os sujeitos, por estar presente nas subjetividades dos protagonistas da comunicação interativa.

Segundo Volóchinov (2017, p.220), “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Esse entendimento da língua vai de encontro às concepções ora vigentes visto que se pauta em vislumbrar a língua com observância às diversidades de situações de comunicação social e histórica concretas das quais os indivíduos participam, bem como entender que a coletividade é norteadora da constituição linguística, de modo que para o estudioso das leis da evolução linguística são essencialmente sociológicas.

Pelo pressuposto teórico em tela, a linguagem é uma forma de interação social e a língua, assim, é observada como um fenômeno interativo e dinâmico que envolve atividades de diálogo e negociação entre indivíduos socialmente posicionados em diferentes contextos situacionais de uso.

No que se refere ao dialogismo mais especificamente, esse é tido como um dos elementos constitutivos essenciais da linguagem verbal pela relação existente entre os sentidos e a palavra como uma ação responsiva. Há de salientarmos, ainda, ser o dialogismo a condição precípua do discurso: toda palavra nasce em resposta às que já foram ditas e projeta uma resposta daquelas que estão por vir. Como bem nos apresenta Volóchinov (2017), assim se explica a metáfora: a linguagem se constitui na corrente ininterrupta da comunicação humana historicamente marcada.

Nesse contexto, os signos refletem e refratam o mundo, ou seja, além de remeterem a uma realidade que é externa a eles, constroem diferentes percepções socioideológicas desse mundo; como retrata Volóchinov (2017), cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Qualquer necessidade natural para transformar-se em desejo humano, sentido e

expresso, é preciso passar pelo estágio de refração ideológica e social, uma vez que depende do entorno da linguagem.

Nessa perspectiva, uma língua constitui-se no sistema de interação linguística entre indivíduos que, enquanto interlocutores, constroem sentidos e significados ao interagirem no grupo social. Tais interações orais ou escritas constituem representações que variam de acordo com as relações que os indivíduos têm com a língua e com os usos que fazem. Apropriar-se da língua implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

Volóchinov (2017, p. 224-225) defende que a “criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem”. Em sua reflexão sobre a filosofia da linguagem, o filósofo atenta para o estudo das ideologias, apresentando a discussão da inter-relação entre a ideologia e a linguagem e, nessa inter-relação, revela que o *signo*, dotado de conteúdo ideológico decorrente da organização da sociedade, possui sua existência na materialidade da comunicação social.

Os signos, criados nas interações sociais, dão forma à consciência humana individual. E a palavra, por acompanhar e apoiar todos os outros signos constitui-se como o signo ideológico por excelência, privilegiado pela consciência e pela comunicação entre os homens na vida cotidiana.

Para o autor, a noção de ideologia abrange não só o universo das superestruturas, o que se produz semioticamente através da arte, religião, ciência, entre outros campos da criatividade ideológica, como também, em alguns momentos, o mesmo a relaciona à condição axiológica humana. Nessa linha de pensamento, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov dedica o capítulo de abertura à abordagem sobre o caráter ideológico do *signo*, especialmente do *signo* verbal, a palavra.

É inegável, na obra, a reflexão de que a criação ideológica de um *signo* só é possível no seio da organização dos grupos sociais os quais lhe imprimem suas axiologias. Os processos de significação, nessa ordem, são extremamente dinâmicos, em consequência, os *signos* assumem um caráter polissêmico, e não monossêmico, como pregava a teoria estruturalista, a qual defendia que o *signo*, dotado de *significante* e *significado*, mantinha uma relação de representação direta da realidade, ideia duramente criticada por

Volóchinov. A polissemia dos *signos*, assim, está intimamente relacionada às distintas axiologias decorrentes das múltiplas vozes sociais que imperam na vida humana.

Nesse contexto, o signo verbal, que carrega a ideologia, os valores, os estereótipos construídos ao longo da história de uma cultura, revela um dos eixos privilegiados para os estudos do campo da comunicação humana. Nesse caminho, o autor rechaça a ideia de que a língua se restringe a um sistema estável de formas normativamente idênticas, afirmando ser essa uma abstração científica que apenas responde a objetivos teórico-metodológicos particulares.

Considerando essa base conceitual, Volóchinov aponta uma ordem metodológica para o estudo da língua que vai do macro para o micro, conforme demonstra:

1. Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (2017, p. 220).

Assim, decorre que as propostas de análise linguística devem privilegiar a produção e a recepção situadas, empíricas. Nas situações de comunicações concretas, toda e qualquer palavra se dirige a alguém. Seu sentido só se completa na medida em que a compreensão se faz ativamente, em forma de réplica ao que foi dito: daí a noção dialógica da linguagem verbal. O recorte de estudo, o micro, deve ser entendido na sua contextualização sócio-histórica com o universo macro da interação verbal para que a reflexão sobre os elementos da língua não incorra à abstração formal.

Volóchinov, mesmo diante da efervescência da teoria estruturalista na Europa, na primeira metade do século passado, propôs uma enorme mudança de paradigma no olhar sobre a linguagem. Nas bases do seu pensar sobre a mesma, está a interação social, regida pela capacidade coletiva de representação e compreensão dos signos.

O estudioso da linguagem tem uma formação linguística e conhecimentos aprofundados de Filosofia, o que lhe propiciou refletir sobre questões comuns a diversas áreas do conhecimento humano. Como ser pensante e reflexivo de sua época, sabia das implicações que seu trabalho traria para a comunidade acadêmica. A hermenêutica se apresentava como o lugar privilegiado para que os estudiosos, pesquisadores, filósofos e outros interessados pudessem fazer suas interpretações, considerações e leituras, dando-se o direito de ir de encontro ou não às proposições apresentadas pelos cientistas e, nesse sentido, Volóchinov tinha consciência dessas possíveis interpretações e críticas ao seu trabalho evidenciadas naquele momento.

Essas posições filosóficas apresentadas pelo grupo de estudiosos da linguagem, na atualidade, alvo de amplas leituras, vêm trazendo relevantes contribuições para o estudo das ciências humanas, especialmente para a Linguística, a Teoria Literária e a Pedagogia. Sobretudo em relação ao campo da Linguística, embora Volóchinov não tivesse a pretensão de formar um quadro teórico-metodológico acabado, deixou um valioso legado para muitos dos seus campos de estudo, a exemplo, vê-se a importância da noção de polissemia do signo linguístico para a Semântica; do mesmo modo, para a Linguística Textual, a compreensão do papel da situação sociocomunicativa concreta para análise da produção e recepção textual torna-se fundamental.

Mas é, sobretudo para Linguística Aplicada, que o pensar de Volóchinov, Bakhtin e dos demais membros do ciclo de estudiosos da linguagem, vem apresentando frutos constantes e bastantes promissores. Nessa área, vários aspectos da teoria da interação verbal estão em pauta para pesquisa e análise no campo da linguística, a citar: elementos intervenientes da interação social e histórica humana para produção de sentido linguístico; o problema da variação (estratificação) linguística; aspectos do léxico na perspectiva da polissemia do signo linguístico; a significação considerando o contexto verbal e o extra verbal; a análise do gênero do discurso na situação comunicativa interacional concreta na produção (fala e escrita) e compreensão (escuta e leitura) de textos; o pensar sobre a forma e função da língua conforme o seu uso sócio histórico.

Todas essas ideias, inclusive constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017) – documentos oficiais de orientação do ensino de língua materna –

contribuem significativamente para se repensar o caráter social do fazer pedagógico no ensino de língua, o que certamente vem e virá proporcionar a formação de cidadãos cientes do poder da linguagem na sociedade. No tópico a seguir, entenderemos melhor a importância desses estudos para o trabalho pedagógico a partir dos gêneros do discurso como objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa.

1.2 Os gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem de língua materna

Conforme os estudos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003), a comunicação, compreendida na sua amplitude, leva em conta as relações da interação concreta e situada. A língua, nessa perspectiva, encontra-se em evolução permanente, através da interação verbal social dos interlocutores ao fazerem usos da mesma, intercalando-se nos papéis de locutor, ouvinte e leitor.

Associada a essa concepção, está a noção de sujeito de caráter ativo, psicossocial: “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados” (KOCH, 2011, p. 15). Acha-se, nesse caso, o sujeito histórica e ideologicamente situado, chegando-se a um equilíbrio entre “sujeito” e “sistema”: o sentido de um enunciado é construído na interação sujeito-texto, não se tratando, assim, de algo preexistente a essa interação.

Todavia, no contexto das práticas escolares, assumir a concepção de língua como interação significa quebrar com tais paradigmas conceituais e suas consequências metodológicas para o ensino-aprendizagem de língua materna. Como bem propõe Geraldi (2002, p. 42): “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”.

Nesse caso, subjaz a percepção da língua como um conjunto de variedades linguísticas; do texto como o lugar da interação; dos interlocutores como sujeitos que, no diálogo, se constroem e são construídos.

Adotaremos, pois, como referencial, essa noção de língua como prática interativa seguindo proposições de estudiosos como Volóchinov (2017, 2013),

Bakhtin (2003), Koch, (2011), Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008); Geraldi (1997, 2002, 2009), para, assim, aprofundar a discussão sobre o ensinar e o aprender língua portuguesa na escola, na direção dos gêneros do discurso. Para nós, entender a língua como interação, instaurada em atividades históricas e sociocognitivas, abarca percebê-la com maior amplitude, considerando-a nos seus domínios enunciativos e formais, frente à construção de sentidos. Nessa perspectiva, na escola, a primazia pelo estudo de língua contextualizado sócio-historicamente leva-nos a crer na formação significativa de sujeitos interativos, preparados para participar de diversas práticas sociais, como discutiremos no próximo item.

Com base nessa concepção de língua, na escola, o seu ensino-aprendizagem vislumbra-se em situar os sujeitos da interação como aqueles que ativa e dialogicamente se constituem na e pela língua; em considerar as variedades linguísticas como formadoras da linguagem verbal; em perceber o texto como o lugar da interação situada, associado à noção de gênero do discurso (GERALDI, 1997, 2009).

Com esse entendimento, as práticas pedagógicas, observando o texto como unidade de comunicação e forma de concretização de um gênero, atentam para o fato de este comportar as particularidades sócio-históricas dos processos interlocutivos, dos objetivos e das relações humanas marcadas no interior de instituições sociais em que se realizam.

Nesse sentido, os gêneros do discurso, orais e escritos – formas relativamente estáveis de enunciados em razão dos propósitos comunicativos, conteúdos dizíveis, composição e estilo articulados às distintas esferas sociais (BAKHTIN, 2003) – tornam-se objetos de ensino basilares para se compreender a língua em funcionamento e aproximar o aluno do exercício da cidadania, por ampliar suas condições de ação em sociedade.

A temática dos gêneros do discurso, assim como abordada por Bakhtin (2003, p. 261), aponta que:

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos

integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua composição.

Por esse pensamento, os gêneros do discurso apresentam-se como fenômenos históricos de linguagem profundamente vinculados à vida social. De acordo com as proposições bakhtinianas, os gêneros são entidades históricas e sociais elaborados nas diversas esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a empresarial, familiar, entre tantas outras, compreendendo relações entre sujeitos e seus propósitos de interação. Nessa linha de pensar, destacamos ainda que são formas de ação social imprescindíveis para qualquer interação comunicativa.

Os pressupostos orientadores acima descritos foram essenciais para que Bakhtin elencasse os princípios constitutivos dos gêneros, considerando que a compreensão de seu funcionamento fora das relações dialógicas que se estabelecem numa sociedade é impossível: alternância dos sujeitos; a conclusibilidade; a responsividade; e o endereçamento⁹.

É nesse sentido que os gêneros podem ser definidos como “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)¹⁰. Os gêneros do discurso, embora apresentem características típicas, têm a propriedade de ser *relativamente* estáveis. Nesse caso, o aspecto da plasticidade abarca sua dinâmica, não se constituindo, portanto, como formas

⁹ A alternância dos sujeitos do discurso, aspecto primeiro da série, representa as fronteiras limítrofes do enunciado. Intimamente ligada à alternância dialógica dos sujeitos, a *conclusibilidade* específica também chamada de “inteireza acabada”, refere-se à percepção por esses atores da conclusão do enunciado, para que uma resposta seja dada, entrando em cena a *responsividade*, princípio pelo qual o enunciado responde aos enunciados que o precedem e se dirige aos que virão a sucedê-lo. Estabelecidas as relações com enunciados anteriores e com os que ainda estão por vir, confere-se o *endereçamento*. (cf. BAKHTIN, 2003).

¹⁰ Cabe-nos apresentar a noção de tipo (ou sequência) textual, deixando clara a distinção teórica em relação ao termo “gênero textual” (“gênero do discurso” na terminologia de bakhtiniana, amplamente usada nesta pesquisa): uma sequência textual é uma construção teórica que se define por formas efetivas de realização discursiva de operações cognitivas de raciocínio. Nesse caso, abarca tanto fases cognitivo-estruturais prototípicas de organização do conteúdo discursivo do texto quanto características linguísticas. Não se trata de textos empíricos, mas de um elemento composicional destes, a citar categorias como narração, argumentação, explicação, descrição, entre outras (cf. ADAM, 2008; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002; VILELA; KOCH, 2001).

estruturais estáticas e definidas – as situações sociocomunicativas requererão adaptações de usos.

Observamos que Marcuschi (2002), abarcando contribuições de estudiosos como Bazerman e Miller, reforça a tese de que os gêneros, além de formas linguísticas, textos, são antes de tudo “formas culturais e cognitivas de ação social” (ibidem, p.18). Dessa proposição, inscrevemos que os gêneros convergem tanto para a mudança (dinamicidade e plasticidade) quanto para a permanência (tradição), no último caso, a recorrência das situações comunicativas e das ações em que são usados os gêneros, contribui para tornar os gêneros reconhecíveis e uma excelente ferramenta para a sala de aula no trabalho pedagógico no tocante ao ensino de língua materna.

De ampla circulação, tanto pública quanto privada, os gêneros do discurso evidenciam como a sociedade se organiza: qualquer esfera da atividade humana é permeada por gêneros do discurso os quais ajudam a constituir atividades e intenções coletivas. É com esse direcionamento que o estudo dos gêneros do discurso na escola contribui para a formação de um sujeito leitor, escritor, falante e ouvinte, capacitando-o para o reconhecimento e a inserção em práticas sociais e discursivas (cf. MARCUSCHI, 2001, 2002, 2004, 2008).

Os gêneros do discurso são frutos de trabalho coletivo que colaboram para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia, o que por si já justifica a prática pedagógica com tal objeto. Porém, como bem nos lembra Marcuschi (2008), esses não são *paradigmas* para serem simplesmente imitados, mas compreendidos na sua heterogeneidade. Nesse sentido, não sendo prioridade, na esfera do ensino, a classificação e a análise da forma excessiva: a organização das ações sociais desenvolvidas parece ser um caminho mais viável.

Nesse caminhar Dolz; Schneuwly (2011a, p. 65) defendem que o gênero

é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos

para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Assim, o gênero pode ser tomado com um megainstrumento que tanto fornece um suporte para interação verbal situada como um aporte para os sujeitos da aprendizagem. Ao deslocar o gênero para o contexto de sala de aula, contudo, temos que ter clareza de que esse não mais servirá apenas para fins de comunicação, mas também a ele caberá o papel de objeto de ensino-aprendizagem, pois, do ponto de vista linguístico, os gêneros são como ferramentas importantes para a desenvoltura das funções cognitivas dos aprendizes, assim como sua participação nas variadas atividades.

No contexto do interacionismo social, com o entendimento da língua e do gênero do discurso como práticas sociais, a oralidade e o letramento¹¹ são vistos como atividades interativas complementares, situadas sócio-historicamente. Nesse caso, embora tradicionalmente o foco do ensino de língua portuguesa estivesse centrado nas práticas de leitura e escrita, no viés da interação, a diversidade das práticas de escuta e produção oral toma corpo no tratamento pedagógico, observando-se as particularidades dos seus usos na perspectiva de um contínuo no qual a fala e a escrita têm relevância equivalente (MARCUSCHI, 2001, 2004).

No que concerne mais especificamente ao ensino-aprendizagem de leitura, esse deve comportar o trabalho pedagógico sistematizado com a diversidade de gêneros discursivos. A preparação para a leitura do texto escrito, considerando a percepção da sua adequação à situação sociocomunicativa, envolve a capacitação para a leitura compreensiva e ativa, em que a análise linguística é tomada como processo que favorece a construção de conhecimentos sobre a língua escrita.

Nesse sentido, a leitura de um texto requer não apenas o conhecimento linguístico partilhado entre interlocutores, mas, sobretudo, a mobilização de conhecimentos de mundo que subjazem aos implícitos que a produção de

¹¹ No Brasil, as pesquisas sobre as relações oralidade e letramento vêm se intensificando. Partindo da percepção de estudos das línguas como práticas sociais, expandem-se para análise das afinidades entre letramento escolar e aprendizagem; do letramento da população brasileira na sua articulação com os níveis de alfabetismo; das práticas de letramentos múltiplos, em diferentes contextos, voltados para o trabalho com o ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse aspecto, citamos os trabalhos de Rojo (2009), Rojo; Batista (2003), Rojo; Moura (2012), Soares (1998).

linguagem carrega. As estratégias de ordem cognitivo-discursiva e de ordem linguística deverão ser acionadas pelo leitor a fim de se co-produzirem os sentidos textuais (KOCH; ELIAS, 2008).

A leitura é, pois, uma atividade de produção de sentidos que se estabelece na relação interativa autor-texto-leitor. O leitor, para compreensão e interpretação de texto, atividades fundamentais para leitura, necessita realizar estratégias sociocognitivas inferenciais múltiplas. No processo de leitura, o conhecimento do gênero do discurso é basilar para construção de sentidos: com base no gênero, o leitor poderá ativar conhecimentos prévios que o permitirão realizar o levantamento e a consolidação de hipóteses de leitura sobre o conteúdo temático e os aspectos composicionais e estilísticos previsíveis, além de propósitos comunicativos situados.

A seguir, evidenciamos a leitura na escola inclusiva e a importância da acessibilidade, com ênfase ao processo dialógico da audiodescrição, no trabalho pedagógico com os gêneros do discurso visuoverbal.

CAPÍTULO 2 - ACESSIBILIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA: O PROCESSO DA AUDIODESCRIÇÃO

2.1 Acessibilidade – conceitos e apresentações

O termo acessibilidade diz respeito à oportunidade de se utilizar, de forma autônoma e segura, sistemas de comunicação e informação, elementos do espaço urbano e arquitetônico, conjuntos de equipamentos e mobiliários, além dos serviços diversos, tais como o de transporte, pelas pessoas e, em especial, por aquelas com deficiência.

Para que a acessibilidade se efetive é necessário que políticas públicas em defesa dos Direitos Humanos se concretizem, visto que, nesse contexto, as singularidades de cada pessoa serão respeitadas. A acessibilidade se torna eficaz considerando-se a complexidade das necessidades de ajustes nas condições de vida, posto que se apresenta em diversas dimensões, tais como destaca o Decreto No. 5.296 de 02/12/2004.

A partir desses apontamentos, observamos que existem algumas possibilidades de viabilizar acessibilidade como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 – Formas de acessibilidade

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
Acessibilidade arquitetônica	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
Acessibilidade metodológica	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
Acessibilidade programática	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
Acessibilidade instrumental	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
Acessibilidade nos transportes	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as

	calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte
Acessibilidade nas comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Fonte: Brasil (2012a, p. 22-23).



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese, a partir das informações constantes no documento oficial BRASIL (2012, p. 22-23) com as principais formas de acessibilidade.

Audiodescrição: Quadro 1, sob o título “Formas de acessibilidade”. Quadro em formato retrato, de fundo branco, constituído por duas colunas e nove linhas. Na primeira linha, a esquerda e na primeira coluna, está localizada a “Categoria” e a direita, na segunda coluna, está a “Descrição”. A primeira categoria “Acessibilidade Atitudinal”, cuja descrição é: “Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras”. A segunda categoria trata da “Acessibilidade arquitetônica”, cuja descrição significa “Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos”. A terceira categoria compreende a “Acessibilidade metodológica”, cuja definição é “Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas”. A quarta categoria é a “Acessibilidade programática”, cujo significado é: “Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre

outros)". A quinta categoria é a "Acessibilidade instrumental", cuja descrição corresponde à "Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva)". A sexta categoria é a "Acessibilidade nos transportes", cuja descrição diz respeito à "Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte". A sétima categoria é a "Acessibilidade nas comunicações", cuja descrição afirma que "é a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital)". A oitava e última categoria é a "Acessibilidade digital", cuja descrição corresponde ao "direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos". Abaixo da última linha do quadro, e à esquerda, está escrito "Fonte: Brasil (2012, p. 22-23)". **(Fim da audiodescrição).**

A acessibilidade tem um papel relevante na inclusão da pessoa com deficiência, à medida que prospecta condições de equidade no que se refere às condições de vida, contemplando aspectos como a autonomia e a segurança, oportunizando o exercício da cidadania na participação social. No contexto escolar, ela oportuniza um processo de inclusão e é um direito garantido por lei, fazendo com que o estudante experimente e explore os espaços físicos da escola, bem como as atividades pedagógicas com independência, possibilitando a igualdade de oportunidades (CANDAU, 2012).

Entretanto, a acessibilidade tem trazido à tona uma discussão sobre dois termos: inclusão e equidade. Os referidos termos não são sinônimos, mas se complementam. De acordo com Lemos (2013), a equidade tem se apresentado como apontamento das políticas públicas no contexto mundial desde a década de 1960, mas ainda de forma muito prematura.

Enquanto a igualdade se configura como um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e se caracteriza como princípio de justiça social,

a equidade é um princípio de cidadania resultante de lutas que vislumbram apontar para um novo olhar sobre como pensar os arranjos sociais com base na valorização das diferenças: “Parece existir uma grande diferença entre o discurso de acessibilidade e direitos humanos que se faz na contemporaneidade e o exercício de percepção e reconhecimento” dos sujeitos (VENDRAMIN, 2019, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que o conceito de equidade é fundamental para a materialização de políticas públicas para acessibilidade, uma vez que ela nos permite perceber que não há demérito em ser diferente. É preciso que se estruturam políticas de Estado que considerem os diferentes pontos de partida e realidades dos cidadãos para que, como afirmam Franco *et al.* (2007), possamos perspectivar a diminuição das desigualdades.

Ainda nesse âmbito, Camargo e Carvalho (2019) chamam atenção para a necessidade de reflexão sobre o capacitismo, crença que, para eles, ainda está incorporada de forma hegemônica na sociedade moderna, em que pessoas com deficiência seriam inferiores às demais. Vendramin (2019) elucida que ao capacitismo são atribuídos conceitos de que as pessoas com deficiência são sujeitos insuficientes, sem as mesmas necessidades de direitos que outrem porque possuem “baixas capacidades”. Discordamos dessa perspectiva apresentada pela autora por compreendermos que a equidade é o caminho para a inclusão e para uma sociedade fundamentada na justiça social.

Franco *et al.* (2007) e Lemos (2013) apontam que as políticas públicas que dão conta da equidade, sobretudo na escola, são complexas para serem pensadas, propostas e estruturadas. Contudo, defendem que os impactos político, histórico, cultural e econômico mudariam a realidade social a partir do aumento da qualidade da educação.

2.2 Histórico da Educação especial e inclusiva

Historicamente, a educação especial fora vista como a educação destinada às pessoas com deficiência, com baixa capacidade de aprendizagem e realizada em espaços especializados: escolas e classes especiais (SASSAKI, 2002). Por vezes, essas instituições atuavam de modo substitutivo ao ensino regular comum, evidenciando diferentes concepções, terminologias e modalidades de atendimento por meio de diagnósticos imprecisos e que, quase

sempre, definiam as práticas escolares para esse público com essa especificidade. Tal compreensão tem origem na imprecisão dos paradigmas definidos pela sociedade e defendidos pelas políticas educacionais brasileiras de outrora.

Observamos que tais paradigmas já foram superados e o modelo vigente, o da inclusão, enxerga a educação especial como uma modalidade que contempla todo e qualquer sujeito que necessita de alguma adaptação curricular para que o seu processo de ensino-aprendizagem se dê forma mais fluida no contexto escolar. Para além disso, na atualidade, já é possível identificar muitos avanços nas políticas públicas brasileiras que nos permitem discordar desse conceito inicial apresentado por Sasaki (2002). Nessa perspectiva, concebemos que não há mais espaço para o atendimento às pessoas com deficiência em classes especiais, tampouco escolas específicas, salvo raríssimas exceções. É preciso tomar a inclusão e a equidade como pressupostos da educação no processo de escolarização.

Na atualidade, o conceito de educação especial, a partir das orientações propostas nos documentos oficiais, como o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (2008), é considerado como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

O entendimento legal sobre o conceito de educação especial é claro ao classificar como uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais e que deve abranger as diferentes modalidades do sistema de ensino.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada sob o nº 9.394 em 1996, que traz no seu artigo 58 as questões referentes à educação especial, o texto oficial apresenta a seguinte redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

As constantes atualizações dos documentos legais são extremamente necessárias para acompanhar o processo de mudança por que passa a sociedade. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 2º, determinam que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Entende-se, a partir do texto legal, que a educação especial deve ter suas ações voltadas ao atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência dentro do processo educacional, requerendo da instituição escolar uma atuação amplificada e orientada para a criação de uma rede de apoio e de práticas colaborativas que favoreçam ao desenvolvimento desse público específico.

O provimento das condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, o fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, a asseguridade das condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, a formação continuada dos profissionais da educação no atendimento educacional especializado, bem como a implantação de salas de recursos multifuncionais configuram o rol de ações previstas em lei, de modo a garantir o desenvolvimento de todos os estudantes com deficiência que buscam a escola (BRASIL, Decreto nº 3.298/99).

Os movimentos internacionais em favor da inclusão fizeram nascer a educação inclusiva, mesmo que, inicialmente, ela não tivesse essa designação. Tais movimentos reascenderam uma nova consciência humana, que começou a se fortalecer em diversas partes do mundo, especialmente na América do Norte e na Europa.

O paradigma do modelo tradicional de educação mostrou-se ineficaz em todo o mundo, pois as sociedades, ao menos, em tese, tornaram-se democráticas. Com isso os objetivos educacionais também mudaram (SAVIANI, 2018). Entende-se que uma sociedade democrática exige que seus cidadãos sejam partícipes, críticos e criativos, capazes de compreender os problemas, as teorias e os argumentos que constituem as interações sociais, refletindo e refratando sobre elas de forma consequente e para que as decisões sejam discutidas por todos e não decididas por poucos. Muda-se o paradigma da educação: “*Educação para todos*”.

A partir das políticas públicas inicialmente elaboradas na Europa e nos Estados Unidos da América por volta da década de 1970 e adotadas pelo Brasil por volta da década de 1980, as pessoas com deficiência, antes vistas como incapacitadas, passaram a ser vistas como gente de direitos e deveres. Para isso, elas contam com uma legião de defensores que as orientam e as colocam em evidência para que possam lutar por seus direitos, cidadãos que se sentiram na obrigação e, de algum modo, responsáveis pelas mazelas que atingem a humanidade, abraçam a causa dão início à revolução. O começo de uma mudança no mundo, enxergando as pessoas com deficiência como seres de capacidades tão vastas quanto as de qualquer outra pessoa, desde que lhes fossem dadas as oportunidades e as ferramentas necessárias para exercê-las. Isso culmina com a publicação de diversas leis, como a Constituição Federal de 1988; a Declaração de Salamanca de 1994, dos Decretos nº 3.298, de 1999, e nº 5.296, de 2004, que apresentavam os critérios básicos de acessibilidade; do Decreto nº 6.949/2009, que tratava da participação plena e efetiva na sociedade desses sujeitos, dentre outros documentos.

Todavia, mesmo diante das lutas e conquistas estabelecidas até o dado momento, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 10.502, datado de 30 de setembro de 2020, que propõe em seus incisos VI e VII o reestabelecimento de escolas e classes especializadas, o que constitui um significativo retrocesso nas políticas públicas do Brasil.

O Decreto nº 10.502 significa um marco negativo na nossa história de lutas pela inclusão e no retorno ao paradigma da segregação e à

discriminação das pessoas com deficiência. Além disso, toda a reflexão e a construção histórica em defesa dos direitos dessas pessoas na direção da inclusão e da equidade, com esse novo documento oficial, foram ignoradas.

O texto do Governo Federal vai de encontro ao compromisso assumido pelo Brasil com a ONU em setembro de 2015, em Nova York, em evento mundial denominado de “Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável” em que os países membros se comprometeram, após debates e reuniões entre os delegados, a cumprirem os “17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”. Nele, é reforçado o acordo entre as partes envolvidas de se comprometem no avanço e estabelecimento de ações rumo ao desenvolvimento sustentável em todo o planeta. Segundo o documento oficial da ONU, na fala do secretário geral Ban Ki-moon (2016),

estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015)

O Decreto federal vai em sentido contrário, mais especificamente, ao 4º compromisso, que trata das garantias do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo, portanto, as pessoas com deficiência. Além de ir contra ao compromisso que foi proposto pela ONU, tal decreto atinge em cheio as Instituições que refletem, agem e praticam a inclusão e a equidade no contexto da educação brasileira.

2.2.1 A educação especial em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva

A educação inclusiva, no contexto da educação especial, de maneira global, deu seus primeiros passos na América do Norte, mais precisamente, em meados da década de 1970, nos Estados Unidos da América, quando foi promulgada a lei pública 94.142 de 1975, intitulada “O ato de educação a

todas as crianças portadoras¹² de deficiência”, que tinha na sua essência objetivos que visavam à garantia dos serviços de educação aos estudantes com algum tipo de deficiência.

Ainda nos EUA, vários outros movimentos surgiram com o propósito de reforçar, ainda mais, o direito desses indivíduos à educação e o de não serem discriminados por causa da sua deficiência, seguidos das atualizações das legislações que versavam sobre o tema.

O paradigma educacional da educação inclusiva, na perspectiva da *educação como direito de todos*, visa à garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (SASSAKI, 2002; BRASIL, 2008).

De acordo com os autores, a educação inclusiva pode também ser definida como um processo que ocorre nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade do perfil dos estudantes, estando capazes de acolher qualquer aluno, incondicional e independentemente da sua condição, a fim de propiciar-lhe uma educação de qualidade.

Na educação especial, devem ser assegurados aos estudantes com deficiência de qualquer natureza: o estudo em suas comunidades locais; adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, provendo ensino e educação de qualidade; o rompimento de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e principalmente atitudinais; a garantia de acesso a um projeto pedagógico que o possibilite resgatar a cidadania e o direito enquanto cidadão; possibilidades para a construção de seu projeto de vida; e a ressignificação do processo de educação escolar, de modo a criar perspectivas para o sucesso da aprendizagem.

Werneck (1997), na sua defesa por uma educação inclusiva, enfatiza a importância da construção de uma sociedade inclusiva, em que essa estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inscrevem os estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

¹² O termo “portadoras” foi originalmente utilizado na publicação da lei apresentada. Como se trata de uma citação direta, ele foi posto tal e qual a tradução do texto original. Mesmo assim, ressaltamos que a compreensão atual já não é a mesma, visto que a palavra “portador(a)”, remete a uma condição transitória, o que difere da realidade de uma pessoa com deficiência.

Diz a pesquisadora que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados” (1997, p. 45).

Sasaki (2002) defende que

é fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras¹³ de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (2002, p. 41).

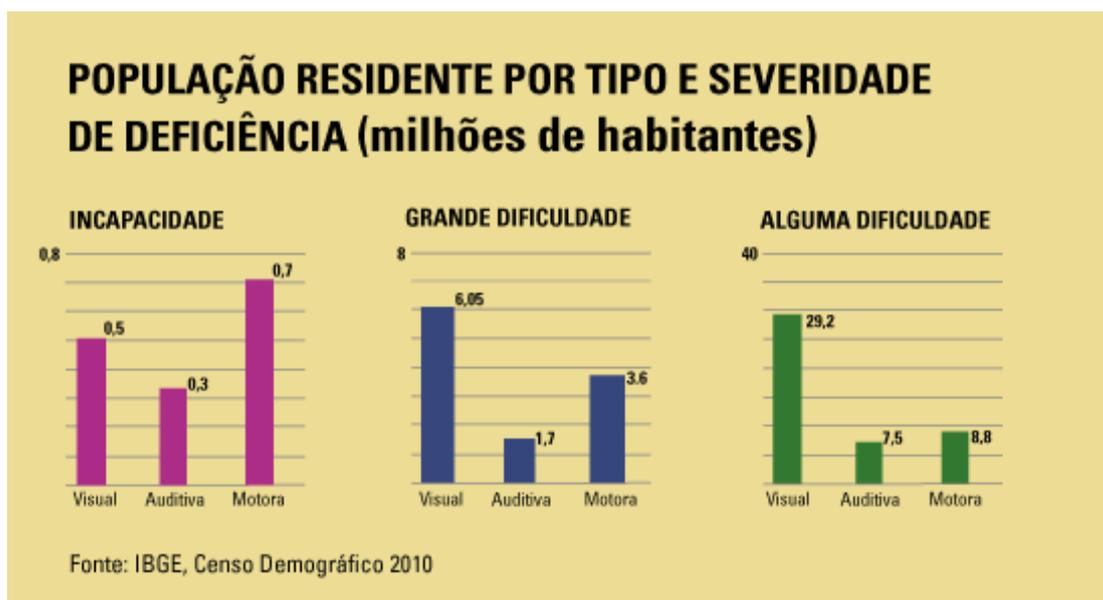
O paradigma da educação inclusiva como uma política de justiça social e que deve atender os estudantes com necessidades educacionais especiais toma o conceito da Declaração de Salamanca (1994), que defende que

o princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e as que trabalham com crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

Os movimentos pelo reconhecimento da sociedade inclusiva extrapolam distâncias limítrofes dos continentes e o Brasil, enquanto nação soberana e democrática, adere à onda da inclusão. Ao todo, 45,6 milhões de brasileiros, cerca de 23,9% da população, se declararam pessoas com deficiência, segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE – 2010 e estão aptos a participarem da vida em sociedade e verem seus direitos respeitados.

¹³ Novamente reforçamos que o termo “portadoras” foi originalmente utilizado na publicação original. Como se trata de uma citação direta, foi posto tal e qual o texto original. Assim, ressaltamos que a compreensão atual do vocábulo já não é a mesma, visto que a palavra “portador(a)” remete a uma condição transitória, o que difere da realidade de uma pessoa com deficiência.

Quadro 2 – População residente por tipo e severidade de deficiência



¹⁴Fonte IBGE – 2010.



Notas introdutórias: Quadro com gráficos representativos da população residente por tipo e severidade de deficiência em milhões de habitantes produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE com base nas informações do Censo Demográfico de 2010.

Audiodescrição: Quadro 2. Quadro em formato paisagem, de fundo amarelo sob o título “População residente por tipo e severidade de deficiência (milhões de habitantes)”, composto por três gráficos de

barras com linhas horizontais suaves ao fundo. O gráfico à esquerda do quadro intitula-se “Incapacidade” e é composto por três colunas na cor lilás. Abaixo da coluna da esquerda, lê-se “Visual”, e está graficamente representado o valor de 0,5. Abaixo da coluna intermediária, lê-se “Auditiva”, onde há o valor de 0,3. Abaixo da coluna da direita, lê-se “Motora” e se apresenta o valor de 0,7. O gráfico centralizado no quadro intitula-se “Grande dificuldade” e é composto por três colunas na cor azul. Abaixo da coluna da esquerda, lê-se “Visual” e consta o valor de 6,05. Abaixo da coluna intermediária, lê-se “Auditiva” e se apresenta o valor de 1,7. Abaixo da coluna da direita, lê-se “Motora” e consta o valor de 3,6. O gráfico da direita do quadro intitula-se “Alguma dificuldade” e é composto por três colunas na cor verde. Abaixo da coluna da esquerda, lê-se “Visual” e apresenta valor de 29,2. Abaixo da coluna intermediária, lê-se “Auditiva” e a ela

¹⁴ IBGE – Quadro de gráficos com dados da população residente por tipo de deficiência (milhões por habitantes) disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-attitudes>>. Acesso em: 31 de jul. de 2020.

se associa o valor de 7,5. Abaixo da coluna da direita, lê-se “Matora”, e ela apresenta valor de 8,8. Na parte inferior do quadro e a esquerda, está escrito “Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010” (**Fim da audiodescrição**).

Analisando os dados evidenciados no Brasil, em 2010, observamos que os denominados incapacitados ou com grande dificuldade somam mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população. Entretanto, com base nas discussões apresentadas sobre o conceito de capacitismo, chamamos a atenção para o uso do termo “incapacidade” no quadro de gráficos apresentado acima, na perspectiva de destoar da ideia de que o fato de ser uma pessoa com deficiência a tornaria um sujeito incapaz numa sociedade diversa e plural.

Ressaltamos que os dados apresentados na pesquisa do IBGE são muito significativos para passarem despercebidos e que demandam de toda a sociedade aprofundada reflexão sobre as políticas de Estado na perspectiva da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência.

A luta em defesa dos princípios e dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência fez ampliar os movimentos em favor de inclusão em todo o mundo. De acordo com Stainback e Stainback (1999),

enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jomtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 36).

Esse movimento tomou corpo na década de 1970, fortaleceu a luta pela inclusão no cenário internacional, e uma série de ações e discussões foram promovidas, pela Organização das Nações Unidas – ONU, mais especificamente, pelas duas maiores agências do referido órgão: o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que se dedica especificamente às crianças e trabalha com os governos dos países nas políticas de criação de programas de desenvolvimento nas áreas da saúde, educação, nutrição, água

e saneamento e ainda na defesa e proteção às crianças vítimas de violência, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, cujo objetivo visa à garantia da paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, promovendo e acompanhando o desenvolvimento mundial dos países membros nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

Ações como a “Convenção da Criança”, em Nova York, em 1989; a “Conferência Mundial da Educação para Todos”, realizada na província de Jomtien, na Tailândia, no início da década de 1990; a “Conferência Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, em Salamanca, na Espanha, em 1994; e o “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos: acesso a qualidade”, de onde saiu a Declaração de Dakar, no Senegal, no ano de 2000, formam o marco histórico que referendam as ações de Estado de políticas públicas que oportunizaram a luta pelo direito à educação e à cidadania e nas conquistas acerca das terminologias mais adequadas sobre as deficiências na era da inclusão, só para citar.

O mundo aderiu à causa e exigiu dos profissionais envolvidos, uma mobilização profunda para, de fato, promover uma “Educação para Todos”. Para isso, é necessário propiciar as mudanças fundamentais e as políticas necessárias para o desenvolvimento, na abordagem da educação, da perspectiva da inclusão, além de habilitar e capacitar as escolas para o atendimento a todas as crianças, sobretudo as que apresentam alguma necessidade educacional especial.

2.2.2 O marco legal brasileiro da educação na perspectiva da inclusão

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 asseguram o direito de todos à educação, estabelecendo que é um dever do Estado e da família a sua promoção.

Segundo os documentos oficiais, “a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O texto constitucional, no seu artigo 205, traz claramente “a educação como direito de todos e dever do estado e da família”,

mas entendemos que, nesse sentido, nem todos são, de fato, contemplados no seu direito à educação pública e de qualidade.

Encontraremos, no artigo 206 do referido texto, os princípios democráticos, que objetivam e orientam os caminhos para a educação para todos, no sentido de “promover os meios para a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência do ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

Importa ainda destacar que outros documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e a Lei Federal Nº 7.855, de 1989, que criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, também reforçam o rol das legislações que trazem nos seus artigos e incisos a garantia da defesa dos direitos das pessoas com alguma deficiência, em especial, as crianças. Cabe a todo cidadão brasileiro a fiscalização do cumprimento das legislações, mas cabe à Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público Federal a competência para a fiscalização das instituições que não cumprem com aquilo que está estabelecido na legislação vigente.

Observa-se, nesse sentido, que a inspiração da LDBEN provém dos artigos estabelecidos na Constituição Federal (1988) que foram regulamentados na referida Lei. Nota-se ainda, na LDBEN, pela primeira vez, um capítulo inteiro¹⁵ dedicado à Educação Especial, cujos detalhamentos foram e são, ainda hoje, fundamentais para entendermos e colocarmos em prática, as características básicas de flexibilidade; de inovações que favorecem e possibilitam ao estudante com necessidades educativas especiais acessar e permanecer na escola, cumprindo seu ciclo formativo e seguir adiante em outros projetos acadêmicos, se assim o desejar.

Ainda na mesma lei de 1996, em versão mais atual, seu Capítulo V é dedicado especificamente para a Educação Especial. Nele, afirma-se que

¹⁵ O capítulo dedicado exclusivamente ao tema da Educação Especial e Inclusiva, a que nos referimos na Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o capítulo V.

“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (LDBEN, 1996). Também afirma, nesse mesmo capítulo que

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular (LDBEN, 1996).

Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Entendemos que, no que se refere às políticas de inclusão dos estudantes com deficiências, a LDBEN de 1996, assim como a CF, foram instigadoras e motivadoras do processo de inclusão, visto que ambas trazem no seu interior as determinações para que o atendimento de alunos com deficiência seja instituído.

No que se refere a essas leis, podemos citar que na Constituição Brasileira o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na LDBEN de 1996, no título III, que trata “Do direito à educação e o dever de educar”, a referida legislação aponta que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. Já no artigo 4º, inciso III da mesma Lei, está postulado que o “atendimento educacional especializado será gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração de Salamanca (1994) foi o grande marco que de fato consolidou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Importante destacar que a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, no seu inteiro teor, é

muito objetiva quando explicita que a escola deve esforçar-se em oferecer os serviços adequados de maneira a atender à diversidade da população que a ela adentra.

A implementação e a formulação de tais políticas direcionadas para a inclusão das pessoas com deficiência têm suas inspirações numa lista de documentos oficiais que contêm, entre outros, declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência.

Nesse contexto, somente será possível a construção de uma sociedade de fato inclusiva quando esse movimento se efetivar em todos os âmbitos da vida social. A escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, constitui-se em

um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (1994, p. 14).

A educação, enquanto prática pedagógica, como processo dinâmico e flexível, que possibilita ao ser humano interagir diretamente com a sociedade, e conseqüentemente, desenvolver suas habilidades e potencialidades, bem como decidir sobre suas ações, pode acontecer em variados espaços e em todos os cantos do mundo. Freire (1999), nas suas elucubrações sobre a perspectiva emancipadora da educação, nos afirma que: “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (1999, p. 25).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que representa, em termos de direitos, uma das maiores conquistas para as pessoas com deficiência – uma lei ampla que trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como ficou sendo conhecida a LBI, garantiu uma série de direitos a aproximadamente 45,6 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência.

O Estatuto pode ser separado em três grandes blocos. O primeiro deles trata das disposições gerais e dos direitos fundamentais, como educação, transporte e saúde, cabendo a cada uma das esferas – Municipal, Estadual e Federal, o cumprimento dos requisitos referentes a sua jurisdição.

O segundo bloco do Estatuto em discussão contempla os capítulos III e IV. No Capítulo III, que trata do direito à saúde da pessoa com deficiência, está posto no seu Art. 18 que “é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do Sistema Único de Saúde – SUS (1988), garantido acesso universal e igualitário”.

O Capítulo IV contempla o tema do direito à educação e, já no seu inciso XII, trata da questão que diz respeito à oferta e ao uso das tecnologias assistivas de modo que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas: “Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” e que auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada, o que consta no artigo 30, parágrafo IV. O acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas é previsto no seu artigo 28, parágrafo XIII.

No terceiro e último bloco, situamos a seção que versa sobre acessibilidade, sob o Título IV dessa Lei que trata da “Ciência e Tecnologia” evidenciando o tratamento e do direito de acesso à informação e à comunicação, bem como do uso de tecnologias assistivas direcionadas às pessoas com deficiência.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único.

Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência. (BRASIL, 2015).

Ainda dentro dessa perspectiva, podemos citar alguns artigos e seus referidos parágrafos: o artigo 63, que trata da obrigatoriedade da acessibilidade nos sites públicos e privados de acordo com as melhores práticas e com as diretrizes internacionais e da oferta de recursos de audiodescrição, legendagem e janela de Libras nas produções audiovisuais, conforme está apregado no artigo 67 dessa Lei:

Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I – Subtitulação por meio de legenda oculta;

II – Janela com intérprete da Libras;

III – Audiodescrição. (BRASIL, 2015).

O fomento do poder público ao desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias assistivas e sociais para aumentar a participação das pessoas com deficiência na sociedade é situado nos artigos 77 e 78 desse Estatuto e é, ainda, reafirmado com especial atenção no parágrafo único:

Art.77.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico (BRASIL, 2015).

Ainda de acordo com o texto oficial da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a deficiência é conceituada como

uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2015).

A CF (1988) e a LDBEN (1996), assim como a LBI (2015), dedicam capítulos inteiros para tratar da educação, dada a sua importância para a formação humana. A LBI (2015), no seu capítulo IV intitulado de “Do direito à Educação” traz já nas suas primeiras linhas:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O texto oficial traz ainda, no seu corpo, mas, em especial no capítulo supracitado, expressos os direitos e garantias explícitas no que se refere ao acesso e manutenção dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades de oferta, bem como as adaptações que essas devem promover de modo a garantir a entrada e a permanência dessas pessoas.

O Artigo 3º do mesmo texto é claro ao tratar, para fins de aplicação da legislação, considerando e conceituando:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
II - Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

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

Nas nossas análises de suposição antecipada, percebemos que tanto a Constituição Federal (1988), nos artigos 205 e 208, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no capítulo V (completo), e, no mais recente documento, a Lei 13.146 de 2015, no capítulo IV (completo), os três documentos têm em comum a proposta de educação na perspectiva da inclusão e deixam claro o direito que as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais têm de se matricularem nas turmas comuns, tendo como premissa o direito à educação para todos.

Goffredo (2001), a esse respeito, coloca que

frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educacionais especiais (2001, p. 31).

À instituição escola, cabe promover o ensino-aprendizagem de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais, e promover adaptações no currículo, levando em consideração as necessidades específicas de cada ser, sem esquecer a sua função social, que é a de receber a todos independentemente de raça, credo, classe social, deficiência seja ela física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. O acesso à educação é direito inalienável do cidadão, portanto, uma *cláusula pétrea*.

Nesse caminhar, entendemos que a escola, por sua função social, representa o lugar perfeito para a consolidação de um projeto de construção para uma sociedade inclusiva que combata atitudes discriminatórias, de criação de oportunidades acolhedoras, e um espaço privilegiado que deve proporcionar uma educação efetiva e de qualidade a todas as pessoas para, de fato, dar educação pública para todos, como já demarcada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Todos têm direitos iguais, independente das suas

características, interesses e necessidades individuais, das suas especificidades.

No tópico a seguir, discorreremos sobre a escola como espaço privilegiado do processo de inclusão em suas dimensões e sobre a oportunidade de convívio com a diversidade.

2.2.3 Escola inclusiva

Educar, além de ser um ato pedagógico, é ato político e eleva a capacidade crítica de professores e estudantes, de maneira que eles possam enxergar a instituição escola enquanto espaço social que contempla histórias e contextos de injustiças e de desigualdades, passíveis de serem mudados.

Apropria-se desse momento reflexivo a contribuição de Carvalho (2000), quando a autora afirma que a “transformação social é a transformação das condições concretas da vida dos homens” (p. 164). Por isso, concebemos que a inclusão, para além de direito constitucional garantido aos cidadãos, é um princípio de justiça social, fruto de lutas históricas e políticas na tentativa de assegurar condições condignas da vida humana.

A instituição escola deve ser vista e compartilhada, tratada como sendo de todos e para todos, um *lócus* privilegiado onde todos têm o direito de aprender e de se refazer a cada instante para que possam superar suas dificuldades.

Algumas providências básicas têm demonstrado que a inclusão é favorecida quando há, por parte dos professores, uma preparação prévia e o conhecimento da necessidade específica dos alunos, como quando o apoio especializado da escola interage com o professor da sala regular e, principalmente, quando se volta o olhar para as adaptações curriculares, tão necessárias para o público da educação especial.

O processo pedagógico de ensino-aprendizagem exige a compreensão de que os atos de ensinar e aprender não se resumem, necessariamente, ao acúmulo de informações, mas se efetivam na reflexão de novas e inovadoras alternativas frente aos desafios nas diversas situações a que estamos expostos cotidianamente.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva caracteriza-se como um processo que amplia a participação cidadã do estudante com deficiência, pois

diz respeito a uma reestruturação da cultura escolar, das práticas e das políticas, que percebe o sujeito e suas singularidades, cujos objetivos perpassam pelo crescimento pessoal e coletivo e a inserção do todo no social.

Diante do discurso positivista que nos envolve, reitera-se a necessidade de repensar e ressignificar as práticas pedagógicas vivenciadas na escola para que se faça efetivar a escola inclusiva, construída por todos e detentora de uma metodologia de ensino que priorize o aluno e o faça “aprender a aprender”. Uma escola detentora de uma proposta pedagógica humana cujo centro seja o aluno, um ser de atitudes e valores humanos. Uma escola inclusiva se faz quando todos os seus protagonistas participam ativamente dela.

O projeto de educação inclusiva propõe, num primeiro plano, que todos têm direito a educação pública e de qualidade, independente da sua condição, mas, de maneira mais prática, diríamos que é também o direito à educação em que todos os educandos têm de serem inseridos em um mesmo contexto escolar inclusivo. Significa trazer para o cotidiano da escola a realidade social. Pode-se, ademais, afirmar que é um modo singular de se trabalhar na diversidade e que representa a oportunidade para o trato no atendimento das necessidades educacionais do educando, com ênfase nas suas potencialidades, competências e capacidades.

Nesse caminhar, compactuamos com as ideias de Hehir (2016), quando o autor nos propõe refletir sobre o processo de inclusão:

A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão (HEHIR, 2016, p. 3).

O olhar que se projeta sobre a educação deve ser sempre o da inclusão, abrangendo-a não apenas no discurso sobre o seu conceito, como também na prática pedagógica. Não concebemos a necessidade de modalidades complementares ou suplementares de educação; precisamos pensar a educação considerando a perspectiva da inclusão e da equidade.

Levando em consideração a relevância da criação de ambientes heterogêneos para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e de maneiras efetivas para a promoção da inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que

a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino (2008, p 10).

Podemos compreender que a educação especial é, por definição, a modalidade da educação destinada ao atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica. Tal conceito objetiva abrir os caminhos a fim de assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, paralelamente, subsidiar os sistemas de ensino de maneira a garantir

o acesso livre 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; na promoção de acessibilidade que deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nas instalações, equipamentos e mobiliários, nos transportes escolares, bem como também as barreiras das comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Para que tudo ocorra de forma sistemática, se faz necessário que haja a articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas na perspectiva da inclusão e acessibilidade.

Os sistemas de ensino também estão incumbidos, por força de lei, a organizar as condições de acesso e permanência dos todos os alunos, em particular, o público-alvo da educação especial nos espaços públicos da escola; os recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção

da aprendizagem e a valorização das diferenças, de maneira a atender às necessidades educacionais dos estudantes.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a escola inclusiva é aquela que cria as condições para que todos tenham a oportunidade de se desenvolver, respeitando as particularidades de cada educando e promovendo ações para o sucesso pedagógico e a inclusão num conceito bem mais amplo. Geralmente, quando falamos em escola inclusiva, o que vem à mente são os estudantes com deficiência, porém, trata-se de uma noção mais ampla, a de que a escola tem que incluir a todos independente de raça, credo, sexo, deficiência, condição social nacionalidade etc.

Em uma escola inclusiva, a acessibilidade para pessoas com deficiência visual continua a ganhar espaço e, no tópico seguinte, passaremos a apresentar um dos recursos que é tema de nosso estudo.

CAPÍTULO 3 – AUDIODESCRIÇÃO: CAMINHO PROMISSOR PARA A INCLUSÃO E EQUIDADE

3.1 Histórico da audiodescrição

O sentido da visão é considerado o responsável pela promoção da integração dos indivíduos em atividades motoras, perceptivas e mentais, e a sua perda ou comprometimento poderá provocar graves e profundas alterações, reduzindo a capacidade de adaptação dos mesmos na sociedade. (BITTENCOURT; HOEHNE, 2006).

A deficiência visual, portanto, consiste, segundo Torres & Santos (2015, p.33), uma “limitação sensorial no órgão da visão”, sendo assim, esta compromete a capacidade de orientação e movimentação da pessoa afetada por ela. Ainda segundo os autores, essa deficiência pode ser “congenita ou adquirida” e subdivide-se em cegueira e baixa visão.

A cegueira se caracteriza pela perda da capacidade de enxergar, sendo, portanto, um processo irreversível, que não pode ser corrigido com cirurgias, tratamentos ou utilização de lentes. Considera-se cega a pessoa que não tem nenhuma função visual, em nenhum dos olhos, e a pessoa com baixa visão ou visão subnormal, a que apresenta dificuldade parcial de perceber a luz e possui uma diminuição severa da acuidade visual, limitada à execução de atividades do cotidiano. (ZEHETMEYR, 2016).

Pessoas cegas, ainda conforme Zehetmeyr (2016), passam a potencializar os outros sentidos, como a audição, o tato, e o olfato por meios de estímulos, para memorizarem as informações que chegam a elas, tal como ocorre com outras pessoas com outras perdas sensoriais¹⁶.

Nesse contexto, o tema da acessibilidade tem ocupado espaços cada vez maiores nas instituições de ensino, fornecendo os subsídios teóricos para o fomento de políticas públicas na área da educação que buscam promover as melhores condições de acesso ao conhecimento as pessoas com eficiência.

No que se refere à audiodescrição enquanto conhecimento técnico-científico, sabe-se que ela surgiu nos Estados Unidos, em meados da década

¹⁶ De acordo com Bruno e Mota (2001), as perdas sensoriais são a diminuição significativa das habilidades táteis, auditivas ou visuais.

de 1970, com os estudos de Gregory Frazier em função da sua dissertação de mestrado apresentada na Universidade de São Francisco, Califórnia.

Em 1987, o encontro de Frazier com August Coppola, professor e pesquisador da Universidade de São Francisco, além de irmão do cineasta Francis Ford Coppola, foi o necessário para eles se unirem e criarem o Audio Vision Institute, que, além de promover cursos em audiodescrição e incentivar as pesquisas nas suas diversas aplicações, foi também responsável pela exibição do primeiro filme com audiodescrição nos EUA, *Tucker*, de Francis Ford Coppola. O instituto proporcionou a divulgação da audiodescrição pela América do Norte, de modo que ela não demorou a chegar ao Festival de Cannes, na França, em 1989, sendo realizada em alguns filmes do festival (FRANCO; SILVA, 2014).

Na Alemanha, nesse mesmo ano, as primeiras sessões de cinema com audiodescrição foram organizadas como consequência dos bons resultados alcançados com as exibições dos filmes em Cannes.

Na década seguinte, os estudos sobre audiodescrição se intensificaram, e os resultados positivos logo foram comprovados, o que fez com que as primeiras experiências fossem aplicadas em teatros, museus e cinemas em toda região dos Estados Unidos. A audiodescrição passou a ganhar cada vez mais espaço. Em 1992, o grupo de investimentos em documentários WGBH iniciou o projeto Motion Picture Access (MoPix), cujo propósito era levar a audiodescrição para o cinema em escala comercial. Em 1999, foi lançada a primeira sala de cinema a contar com a tecnologia desenvolvida pelo grupo que exibiu o filme *O Chacal* (FRANCO; SILVA, 2014).

Com o sucesso da técnica, que logo se estendeu por alguns países da Europa, especialmente o Reino Unido, o qual aventou a possibilidade de inserir a audiodescrição na televisão. O espaço cultural do teatro Robin Hood em Averham, na Inglaterra, foi o primeiro a contar com o recurso da audiodescrição.

Com o apoio da maior instituição de cegos da Inglaterra, responsável pela promoção da audiodescrição em larga escala, o Royal National Institute for the Blind, surge, em 1992, o “Projeto Audetel”, que se trata de um consórcio multinacional dedicado a investigar os critérios técnicos, logísticos e artísticos necessários para a incorporação da audiodescrição nas emissoras de televisão

abertas na Europa. Surge, então, o conhecido como “Descriptive Video Service”, experimento pioneiro que fez grande sucesso e, logo, experiências outras foram incentivadas pelas grandes redes de canais pagos (FRANCO; SILVA, 2014).

Na Espanha, ainda no ano de 1992, também foi desenvolvido o sistema “*Sonocine*”, que permitiu que as pessoas cegas seguissem a audiodescrição dos filmes exibidos na televisão através de um canal de rádio especialmente habilitado, o que instigou uma série de investigações e pesquisas sobre audiodescrição e a criação de uma norma específica para uso de forma legal da técnica (FRANCO; SILVA, 2014).

Na contemporaneidade, além dos Estados Unidos, Inglaterra, França, Espanha, Alemanha, Bélgica, Canadá, Austrália e até Argentina continuam a investir na audiodescrição como instrumento de inclusão cultural nos diversos meios de cultura, seja na televisão, no cinema ou no teatro. No entanto, países outros, apesar de terem legislações específicas que tratam e regulamentam o uso da audiodescrição, ainda carecem de ações mais efetivas que se façam valer e atendam aos anseios do público que de fato necessita do recurso para sua inserção efetiva na sociedade. A seguir, faremos um breve passeio pelos caminhos percorridos pela audiodescrição no cenário brasileiro.

3.1.1 Panorama da audiodescrição no Brasil

No Brasil, a audiodescrição tem seu uso público registrado em 2003, durante o Festival Temático, que acontece a cada dois anos, denominado “*Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência*”, versão brasileira do festival *Wie Wir Leben* – “*Como Nós Vivemos*” em Munique, na Alemanha (cf. Franco, 2006).

Já o primeiro filme brasileiro, audiodescrito, só fora lançado em 2005, intitulado “*Irmãos de Fé*”, de Moacyr Góes e Brent Hieatt, produzido pela Sony Pictures. Em 2007, surge uma nova produção, o filme “*Vida em movimento*”, uma produção de Livia Motta com o apoio do Instituto Vivo, do Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria – SESI e da Confederação Nacional da Indústria – CNI e realizado em parceria com o Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas. Após a obra em questão, que consiste em uma série de vídeos com

o mesmo nome, foi lançado “Ensaio sobre a Cegueira”, de 2008, compondo os três primeiros filmes audiodescritos lançados em circuito comercial no Brasil.

Ainda em 2008, é divulgada na televisão brasileira a primeira propaganda, da Natura Cosméticos, acessível para pessoas com deficiência. Já no teatro, em São Paulo, no ano de 2007, foi a vez da peça “*Andaime*”, o primeiro espetáculo teatral a contar com o recurso da audiodescrição, o que evidencia que a cultura abriu as portas para esse recurso. Não demorou muito para o primeiro espetáculo de dança acontecer: em 2009, “*Os Três Audíveis*”, que, primeiramente, aconteceu em Salvador, em maio daquele ano, e em junho, em Curitiba. Dali em diante, inúmeras outras ações culturais promotoras de acessibilidade vieram a surgir. A ópera *Sansão e Dalila* foi a principal atração do XIII Festival Amazonas de cultura, e o Festival de Cinema de Gramado, no ano de 2007, assim como o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007, firmaram-se como as primeiras mostras a exibirem filmes audiodescritos.

O Centro Cultural Louis Braille, em São Paulo, através do projeto “Ponto de Cultura”, começou a promover para pessoas cegas, sessões mensais de filmes audiodescritos, fortalecendo ainda mais a socialização da cultura entre as pessoas com deficiência visual.

A organização das ações pioneiras nessa área foi, inicialmente, muito bem recebida pela sociedade, mas sua continuidade dependia de recursos mais do que do apoio das autoridades no que se refere ao cumprimento da legislação (CANDAUI, 2012). Concebemos que isso foi fundamental para o processo de inclusão, uma vez que contribuiu para a garantia do acesso das pessoas com deficiência visual aos meios audiovisuais.

Desde a promulgação da Lei 10.098. (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto 5.645 (BRASIL, 2005) e pelo Decreto 5.762 (BRASIL, 2006b), o recurso da audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira. Tal garantia foi reafirmada com o projeto de lei n.º 2.101, de 2015:

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962, e a Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011, no sentido de estabelecer a obrigatoriedade de exibição de recurso de audiodescrição e legenda na televisão aberta, nos serviços de

televisão por assinatura, além de prever o uso de legendas nas salas de exibição de cinema.

Art. 2º Inclua-se o art. 124-A na Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962, com a seguinte redação: “Art. 124-A As emissoras de televisão deverão exibir recursos de audiodescrição e legenda simultânea na Língua Portuguesa na totalidade da sua programação, observado o seguinte cronograma: I - programação de caráter jornalístico até 31 de dezembro de 2016; II - programação de teledramaturgia: até 31 de dezembro de 2017; III - programação destinada a filmes e documentários: até 31 de dezembro de 2018; IV - demais programações: até 31 de dezembro de 2019.

Conforme pregado na legislação, todas as emissoras de televisão estão, obrigatoriamente, num prazo especificado em lei, orientadas a ter na sua programação o recurso da audiodescrição implementado. A quantidade de horas diárias deveria aumentar gradativamente. No entanto, portarias já foram publicadas, prorrogando os prazos, numa clara demonstração de poder dos grupos midiáticos que detêm a rede de comunicação no Brasil.

Enquanto a justiça não decide o pleito, o direito de acesso aos meios de comunicação de massa acessível para as pessoas com deficiência visual, continua a ser negligenciado em parte ou, em alguns casos, na sua totalidade.

No Brasil, diferentemente do que acontece em algumas nações europeias e nos Estados Unidos, a luta é para que o direito das pessoas com deficiência visual à audiodescrição seja uma realidade a fim de que se propicie o acesso aos bens culturais produzidos pelos brasileiros, que, infelizmente, não estão acessíveis a todos do país.

3.1.1.1 As pesquisas e os estudos sobre audiodescrição no Brasil

A pesquisa em audiodescrição no Brasil, no ápice de seu frescor como objeto de estudo, está concentrada em pontos distintos do território nacional, mas ainda é pouco estudada se comparada com outros recursos de acessibilidade assistiva.

Temos polos de estudos em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e no Ceará, onde estão localizadas as maiores autoridades dos estudos da audiodescrição, todavia, ainda precisamos aprofundar as investigações a fim de ampliar o volume, bem como as possibilidades de referências nesse campo de estudos.

Hoje, numa pesquisa nos bancos de teses e dissertações das principais Instituições de Ensino Superior do país, certamente encontraremos um número considerável de trabalhos que tratam da audiodescrição, diferentemente do que poderíamos encontrar há cinco anos. Importa relatar que parte considerável do que é produzido na academia sobre a audiodescrição acontece na área da Tradução, podendo a audiodescrição ser tratada nos estudos das Tecnologias Assistivas (TA) e na Educação Especial.

Uma das responsáveis pelo pioneirismo dos estudos da audiodescrição no Brasil é Eliana Paes Cardoso Franco, fundadora e coordenadora do Grupo de pesquisa TRAMAD – Tradução, Mídia e Audiodescrição (2004), o qual é formado por pesquisadores doutores, mestres e graduados, especialistas na teoria e na prática de diferentes modos de tradução audiovisual. A característica do grupo é a de que todos os integrantes são audiodescritores e/ou consultores.

O referido grupo de pesquisa foi pioneiro no Brasil e teve suas primeiras atividades ainda no ano de 2004, sob a coordenação de Franco, que é pesquisadora na Universidade Federal da Bahia. Ele é constituído de pesquisadores interessados em discutir a temática da audiodescrição e faz valer o lema das pessoas com deficiência: “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”, que comunica a ideia de que nenhuma política deverá ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros dos grupos atingidos por ela. Os pesquisadores realizam estudos e experiências com vistas a elaborar um modelo de audiodescrição que atenda às necessidades e que promova o acesso aos bens culturais bem como a autonomia das pessoas cegas.

O grupo vem divulgando, tanto no Brasil como no exterior, os resultados dos estudos na pesquisa em audiodescrição, bem como promovendo o diálogo com outras áreas do conhecimento. Além disso, o grupo tem desenvolvido trabalhos de acessibilidade comunicacional para o teatro, para a dança e para o cinema.

É de autoria de um dos integrantes do grupo de pesquisa TRAMAD a primeira dissertação de mestrado em audiodescrição do Brasil: “Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o

público infantil” (SILVA, 2009), resultado de pesquisa com o público infanto-juvenil com deficiência visual.

É notável a atuação de outro grupo de pesquisa dedicado a estudar a audiodescrição: Legendagem e Audiodescrição – o LEAD – é coordenado pela pesquisadora Vera Lúcia Santiago Araújo, da Universidade Estadual do Ceará –UECE, que tem como objeto de pesquisa a acessibilidade audiovisual, não só para pessoa deficiente visual, mas também para as pessoas com deficiência auditiva.

Os referidos grupos também têm desenvolvido pesquisas com a audiodescrição de filmes e peças de teatro, bem como promovido eventos acessíveis e visitas guiadas a teatros. Ambos ainda cooperam nos projetos um do outro, desenvolvem atividades e trabalham em parceria na busca do desenvolvimento das pesquisas em audiodescrição no Brasil.

Recentemente, duas publicações de circulação nacional, específicas e voltadas à sala de aula, no trabalho com audiodescrição, nos chamam a atenção. Uma delas é o livro “Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo”, de Lívia Motta (2016). Nele, a autora direciona seu olhar para o trabalho com a audiodescrição na escola, explorando caminhos e possibilidades de uso do recurso. O livro parte da possibilidade de trabalho com variados gêneros e afirma não haver limites e possibilidades para isso, pois a linguagem permite o que, à primeira vista, parece impossível.

Já a publicação “Audiodescrição: práticas e reflexões”, organizada por Carpes (2016), consiste numa coletânea de artigos que tratam especificamente sobre a audiodescrição em diversos contextos de uso. Encontramos ali o artigo de autoria de Lísia Regina Ferreira Michels e Mara Cristina Fortuna da Silva, intitulado: “A audiodescrição na escola”, em que as autoras se dispõem a realizar proposições e reflexões sobre a inserção da audiodescrição como tecnologia assistiva nas escolas públicas. Segundo elas, a audiodescrição, quando utilizada como ferramenta pedagógica por professores na prática escolar, permite que os estudantes se municiem de uma ferramenta que irá alavancar suas aprendizagens para outro nível de abrangência e possibilidades de acessibilidade comunicacional.

Além dos dois grupos de referência no estudo e pesquisa da audiodescrição já citados, apenas mais duas outras Instituições de Ensino

Superior (IES) – a UFPE e a UFMG – contam com pesquisadores interessados no estudo da temática, o que significa dizer que, diante de sua importância, tratar-se de um efetivo diminuto para que as pesquisas em audiodescrição avancem a passos largos.

Entendemos que a promoção da acessibilidade comunicacional como direito da pessoa com deficiência, seja ela de qualquer natureza, é um processo irreversível que ganhará cada vez mais adeptos pela defesa desses direitos. Acreditamos também que a audiodescrição, à medida que novas pesquisas sejam desenvolvidas, terá o seu lugar de destaque, não só pelos benefícios que possibilita às pessoas com deficiência, mas como um campo fértil de pesquisa que congrega muitos pesquisadores das variadas áreas do conhecimento, ainda que precise ser mais amplamente reconhecida como campo de investigação científica.

3.2 Audiodescrição como tecnologia assistiva: concepção, características e usos

A audiodescrição pode ser conceituada como uma tecnologia assistiva de acessibilidade comunicacional e se configura em uma tradução intersemiótica cuja característica se dá pela interpretação de um signo não verbal por meio de um signo verbal. De forma mais objetiva, é a transformação da linguagem imagética, não perceptível pela visão da pessoa cega, em linguagem verbal, dirigida ao aparelho auditivo, que envia ao cérebro tais informações, provendo-lhe subsídios suficientes para a criação de uma imagem mental semelhante ou muito próxima àquela descrita no contexto vivido.

É mais um dos recursos disponíveis de acessibilidade comunicacional e inclusão diante dos inúmeros aparatos tecnológicos possíveis. Trata-se de uma ferramenta que eleva o nível de acessibilidade à informação das pessoas com deficiência visual, conferindo-lhes uma elevada potencialidade nos processos de apropriação de conhecimentos e de consumo de bens culturais e artísticos (MOTTA, 2016).

Quanto ao conceito de Tecnologias Assistivas – TA adotado pelo Brasil, coube ao Comitê de Ajudas Técnicas – CAT propor a definição da terminologia mais apropriada ao nosso contexto, visto não existir um consenso a nível

internacional sobre os termos. Em 2007, o CAT conceituou o termo Tecnologia Assistiva como área do conhecimento de característica

interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL. – Comitê de Ajudas Técnicas, 2007.)

No que se diz respeito à audiodescrição como recurso da TA, por ela ser considerada um campo de estudo ainda novo, as conceituações possíveis são polissêmicas, e sua definição varia de acordo com a sua aplicabilidade. Mas o destaque que se verifica em qualquer conceito construído sobre a audiodescrição é a sua representação como uma tecnologia assistiva e um excelente recurso de acessibilidade no processo de inclusão as pessoas com deficiências.

Assim, encontramos em Motta (2016) a seguinte definição para a audiodescrição:

É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais e religiosos, por meio da informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão cultural e social e escolar. (2016, p.15-16)

Inúmeras são as possibilidades de uso acessível desse recurso, que pode ser empregado numa diversidade de atividades que varia desde a sala de aula a exposições fotográficas, apresentações teatrais, exibição de cinema e uma gama de outras situações.

Ainda sobre audiodescrição, Motta e Romeu (2010, p. 7) nos apontam que ela

é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar [...].

Ao definir os princípios práticos da audiodescrição, poderemos ter uma série de conceitos para o mesmo fenômeno, como veremos a seguir: no campo educacional, podemos dizer que a audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica que consiste em transformar o visual em verbal. No campo da cultura, diremos que ela é a arte de descrever imagens por meio das palavras. Já para a pessoa com deficiência visual, trata-se de uma tecnologia assistiva, um recurso de acessibilidade comunicacional que permite ouvir o que não pode ser visto, significa entender o que não pode ser compreendido sem o uso da visão.

O processo da audiodescrição, basicamente, consiste em transmitir a informação sonora, por profissional especialista denominado audiodescritor, a partir de um ambiente com a acústica favorável, de modo a eliminar qualquer outra forma de som que possa interferir na compreensão e no sentido do que está sendo trabalhado.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECAD/DPEE, publicou, no ano de 2012, a Nota Técnica N° 21, que institui as “Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível”. O documento em voga tem servido de bússola para o trabalho de audiodescrição no país, porém, não é uma referência unânime entre os estudiosos do assunto.

Motta (2016) toma como base parte das orientações do documento oficial, mas acrescenta alguns aspectos que julga importante no momento da escolha do roteiro da audiodescrição. O roteiro a ser seguido varia em função do evento, podendo ser preparado previamente ou executado em tempo real. As orientações também variam de acordo com o evento a ser audiodescrito, mas, de maneira geral, seguem parâmetros estabelecidos previamente pelos grupos pioneiros no estudo da audiodescrição.

Motta (2016) reforça, ainda, que

a descrição é a tradução de imagens em palavras; é a construção de um retrato verbal de: pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento de opinião a respeito. Enquanto uma narração faz progredir uma história, uma descrição consiste em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, etc. A audiodescrição mistura narração com

descrição. Os elementos orientadores da audiodescrição são: o que, quem, como, quando, onde, de onde (MOTTA, 2016, p. 64).

Entender o processo da audiodescrição para executar um trabalho que atenda à necessidade de quem vai fazer uso do recurso é fundamental, de maneira que a isenção da expressão de opiniões pessoais no evento será necessária. Conforme Motta (2016), dentre as categorias que devem ser consideradas no momento da execução do roteiro da audiodescrição de imagem estática e das perguntas e elementos linguísticos associados a elas, destacam-se: a) nomeação/identificação (o quê/quem?); b) localização/situação (onde?); c) qualificação (como?, em que é comum o uso de adjetivos); d) narração das ações (faz-se o quê e como?, com recorrência de uso dos verbos e advérbios); e) tempo (quando?); e f) enquadramento de câmera (de onde?).

Na sequência da explanação sobre as orientações gerais para o processo da audiodescrição de imagens estáticas, foco da nossa pesquisa, Motta (2016, p. 64-5) elenca que elas são as seguintes:

- Fornecer elementos para a construção da interpretação;
- Não traduzir opiniões pessoais;
- Organizar os elementos descritivos em um todo significativo;
- Mencionar cores e outros detalhes;
- Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos;
- Observar a diferença entre: fonte, legenda e descrição;
- Verificar a relação da imagem e texto, ou seja, quais elementos da imagem constam no texto e quais não;
- Usar termos específicos que são mencionados no texto;
- Fazer levantamentos dos elementos mais significativos, levando-se em consideração aspectos históricos e culturais;
- Fazer uma pesquisa para ter mais informações sobre a imagem com relação à época histórica, detalhes de vestuário, carros, arquitetura etc.;
- Observar como a imagem é nomeada para seguir a mesma terminologia;
- Sumarizar e evitar excesso de informações desnecessárias;
- Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez quando aparece determinado elemento ou pessoa;
- Usar artigos definidos quando já forem mencionados;
- Usar o tempo verbal sempre no presente;
- Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos utilizados que complementam o significado e traduzem a intenção do autor;
- Lembrar que o detalhamento da imagem no livro didático está diretamente ligado ao que é pedido na atividade didática

Importa ressaltar que, para cada evento de audiodescrição, haverá orientações distintas, com roteiros específicos. Segundo Motta (2016), para a elaboração de um roteiro de audiodescrição, o audiodescritor poderá contar com a colaboração de profissionais de áreas diferentes da sua. Quando estiver atuando na sala de aula, ele poderá ter o auxílio de um professor que não detenha o conhecimento específico da audiodescrição.

As habilidades do audiodescritor dependerão do investimento de tempo, estudo, dedicação e compromisso com o trabalho que irá desenvolver e que beneficiará pessoas com necessidades específicas.

Snyder (1998, p.195) evidencia três características básicas que um audiodescritor precisa apresentar:

- 1) ser observador, vendo os detalhes e o mundo de uma maneira nova a cada dia. 2) deve saber fazer escolhas, e optar por aquilo que entende ser mais importante para o público e, 3) deve ter linguagem simples e ao mesmo tempo rica em elementos verbais e imagéticos.

Nota-se, nas definições acima, que essas são características comuns apresentadas pelos educadores na sua prática pedagógica. A audiodescrição na sala de aula emerge da necessidade de oportunizar e garantir, primeiramente, a acessibilidade às pessoas cegas, aos meios audiovisuais e, ainda, possibilitar, através de tecnologias assistivas, às pessoas com ou sem deficiências – tais como: pessoas deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, pessoas com o transtorno do espectro autista, disléxicos entre tantos – outros usos possíveis desse recurso, de modo a promover o acesso aos conteúdos ou serviços, se assim o necessitarem.

Ressaltamos que existem diversas formas de realização da audiodescrição, como nos elucida Motta (2016). Observemos o quadro 3:

Quadro 3 – Tipos de Audiodescrição

TIPO	DESCRIÇÃO
Gravada	Aplica-se nos casos em que o produto audiovisual é pré-gravado, como no cinema e na TV. A narração é inserida entre os diálogos e mixada ao áudio original na fase de pós-produção.
Ao vivo roteirizada	É utilizada em eventos previamente ensaiados, como espetáculos de teatro, dança e circo. O roteiro é desenvolvido com antecedência e a narração é transmitida ao vivo por um audiodescritor narrador presente no local da apresentação. É recomendável que o profissional também tenha

	capacitação na elaboração de roteiros de audiodescrição para que possíveis situações de improviso sejam adequadamente descritas.
Ao vivo não roteirizada	Ocorre nas situações em que não é possível a elaboração prévia de um roteiro. Nesses casos, a audiodescrição é realizada de improviso, à medida que o evento acontece. O audiodescritor narrador deve estar presente no local da apresentação, sendo indispensável que também tenha capacitação e experiência na produção de roteiros de audiodescrição.
Descrição de imagens dinâmicas	Utilizada para imagens cinematográficas, televisivas, dentre outras formas de animação.
Descrição de imagens estáticas	Utilizada na descrição de desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, dentre outros.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese, com os principais tipos de audiodescrições.

Audiodescrição: Quadro 3, sob o título “Tipos de audiodescrições”. Quadro em formato retrato, de fundo branco, constituído por duas colunas e seis linhas. Na primeira linha, à esquerda e na primeira coluna, está localizada

a categoria “Tipo”, e, à direita, na segunda coluna, está a outra, em que consta o nome “Descrição”. A segunda linha apresenta o tipo “Gravada”, cuja descrição corresponde ao seguinte: “Aplica-se nos casos em que o produto audiovisual é pré-gravado, como no cinema e na TV. A narração é inserida entre os diálogos e mixada ao áudio original na fase de pós-produção”. A terceira linha traz o tipo “Ao vivo roteirizada”, cuja descrição afirma que ela “é utilizada em eventos previamente ensaiados, como espetáculos de teatro, dança e circo. O roteiro é desenvolvido com antecedência e a narração é transmitida ao vivo por um audiodescritor narrador presente no local da apresentação. É recomendável que o profissional também tenha capacitação na elaboração de roteiros de audiodescrição para que possíveis situações de improviso sejam adequadamente descritas”. A quarta linha apresenta o tipo “Ao vivo não roteirizada”, cuja descrição é: “Nas situações em que não é possível a elaboração prévia de um roteiro. Nesses casos, a audiodescrição é realizada

de improviso, à medida que o evento acontece. O audiodescritor narrador deve estar presente no local da apresentação, sendo indispensável que também tenha capacitação e experiência na produção de roteiros de audiodescrição”. A quinta linha apresenta o tipo “Descrição de imagens dinâmicas”, cuja descrição aponta que essa espécie de audiodescrição é “utilizada para imagens cinematográficas, televisivas, dentre outras formas de animação”. A sexta e última linha contempla o tipo “Descrição de imagens estáticas”, cuja descrição aponta que ela é “utilizada na descrição de desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, dentre outros”. (**Fim da audiodescrição.**)

No âmbito escolar, em especial, nas aulas de língua portuguesa, no que se refere ao uso do LDP, apontamos para a necessidade de o professor desse componente curricular conhecer os estudos na audiodescrição de imagens estáticas diante de estudantes com deficiência visual, uma vez que

os livros didáticos têm inserido uma quantidade expressiva de imagens em suas páginas, para evidenciar uma valorização da cultura imagética, o que aponta para uma urgente revisão de práticas pedagógicas em sala de aula (MOTTA, 2016, p. 35).

Tal afirmativa reflete a urgência de pensarmos sobre a implementação de tecnologias assistivas que vislumbrem a inclusão e a equidade dos sujeitos a partir das diferentes peculiaridades. De acordo com Motta (2016), “a imagem é uma representação de um objeto, pessoa, cena ou situação [...]” (p. 34).

Charges, tirinhas, gráficos, fotografias, ilustrações, histórias em quadrinhos, dentre outros, são imagens estáticas muito presentes nos LDPs. A audiodescrição de imagens estáticas nesses materiais é fundamental para os processos de acessibilidade, inclusão e equidade, em especial, para o estudante cego. Por isso, optamos por aprofundar nossas discussões e estudos relativos a essa forma específica de audiodescrição.

No Brasil, existe uma nota técnica que orienta os requisitos para descrição de imagem na geração de material digital acessível. Em geral, ela é utilizada para produção de material acessível proveniente do Estado, entretanto, já foi ressignificada por autores como Motta (2016). Observemos, na sequência, os itens constantes na referida Nota Técnica (2012):

1. Identificar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita – O que/quem;
2. Localizar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita – Onde;
3. Empregar adjetivos para qualificar o sujeito, objeto ou cena da descrição – Como;
4. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio para
5. Descrever as circunstâncias da ação - Faz o que/como;
6. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação – Quando;
7. Identificar os diversos enquadramentos da imagem – De onde –, tais como:
 - a. Grande plano geral (GPG) – Mostra o cenário todo e é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas.
 - b. Plano geral – Mostra os personagens e o ambiente no qual estão inseridos.
 - c. Plano americano – Mostra o personagem dos joelhos para cima.
 - d. Plano médio – Mostra o personagem da cintura para cima.
 - e. Primeiro plano – Mostra o personagem do peito para cima.
 - f. Primeiríssimo plano ou close-up – Mostra o rosto do personagem em destaque.
 - g. Plano detalhe – Mostra uma parte do corpo de um personagem ou um objeto.
 - h. Plano plongée ou câmera alta – Enquadramento de personagens ou objetos feito de cima para baixo.
 - i. Plano contra-plongée ou câmera baixa – Enquadramento de personagens ou objetos feito de baixo para cima.
8. Utilizar a aplicação do estilo IMAGE CAPTION em todas as imagens e após a apresentação da imagem acrescentar os dados na seguinte ordem: fonte, Legenda e Descrição;
9. Verificar a correspondência entre a imagem e o texto, a fim de garantir a fidedignidade da descrição;
10. Usar termos adequados, à área de conhecimento, abordada na descrição;
11. Identificar os elementos relevantes, levando-se em consideração aspectos históricos e culturais;
12. Organizar os elementos descritivos em um todo significativo. Evitar deixar elementos soltos, inserindo-os em um mesmo período. Começar pelo personagem ou objeto mais significativo (o que/quem), qualificá-lo (como), localizá-lo (onde), qualificar o onde (como), explicitar o tempo (quando);
13. Mencionar cores e demais detalhes;
14. Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos, principalmente quando for importante para o entendimento (close, plano geral, primeiro plano etc.);
15. Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa;
16. Usar artigos definidos quando já forem conhecidos;
17. Usar o tempo verbal sempre no presente;
18. Mencionar as imagens de fundo, detalhes, caixas de texto, bordas coloridas que aparecem na página, na parte inferior, pois os recursos gráficos utilizados traduzem a intenção do autor;
19. Mencionar, na descrição charge, cartum, história em quadrinho e tira cômica a fonte com a data da publicação (quando houver), a legenda com o nome do autor e, em seguida, a descrição da imagem;
20. Iniciar a descrição, usando a expressão: a charge, cartum, história em quadrinho e tira cômica mostra/apresenta;
21. Em histórias considerar alguns aspectos como idade, faixa etária e considerar a expressão verbal por faixa etária.

22. Descrever elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balões onde se localizam as falas;
23. Anunciar o número de quadros presentes e a mudança de um para o outro, quando a charge, cartum, história em quadrinho ou tira cômica forem constituídos por mais de um quadro, marcando-os com a letra Q e o número correspondente;
24. Mencionar quem são e quantos são os personagens, caracterizá-los, falar sobre o cenário e o tempo (dia, noite, inverno, verão), para depois fazer a descrição de cada quadrinho. Quando os personagens mudam a roupa no decorrer da história, o fato deverá ser mencionado no próprio quadrinho. Falar também sobre como aparecem as falas, se dentro ou fora de balões. Se o desenho do balão apontar para algum significado, como pensamento ao invés de fala (bolinhas), deverá ser apontado na descrição do quadro onde aparece;
25. Anunciar a fala dos personagens, por meio dos verbos: dizer, responder, perguntar, comentar, continuar, gritar, falar;
26. Discriminar, na descrição de paisagens, as urbanas das campestres ou marítimas, as paisagens naturais das humanizadas;
27. Manter a imagem da tabela, do fluxograma e do organograma com a sua descrição, apresentando de forma sequencial as informações disponíveis;
28. Reduzir ao máximo, o número de colunas utilizado;
29. Sintetizar cabeçalho e rodapé, expressos em poucas palavras;
30. Minimizar a introdução de elementos de formatação e cor, pois estes contribuem para dispersão no entendimento (BRASIL, 2012a, p. 2-4).

Vale ressaltar que a nota técnica é pouco utilizada por pesquisadores brasileiros pois, de acordo com Bechir (2015), ela “não segue parâmetros regularizados de direção e sentido em sua proposta” (p. 22). Concordamos, ainda, com a autora quando ela afirma que

a Nota Técnica precisa ser reformulada, para que apresente, em uma nova versão, os requisitos para a produção de roteiro audiodescritivo de maneira mais adequada, considerando a importância da orientação para a implicação de sentido por parte de seus usuários (p. 22).

Nessa perspectiva, sugerimos ainda que, além da sugestão da autora, fosse evidenciada uma maior diversidade de gêneros do discurso na orientação, e inserido com maior riqueza de detalhes o contexto sócio-histórico de produção textual. Além disso, seria necessário acrescentar, também, a realização da consultoria por uma pessoa cega, na tentativa de identificar a efetividade do processo da audiodescrição.

O processo da audiodescrição, em sua complexidade, exige o uso de técnicas, pesquisas, leituras, tradução e conhecimentos específicos por parte

das pessoas envolvidas. Porém o trabalho do audiodescritor não se completa por si só. É quando entra em cena o trabalho do consultor em audiodescrição. Também não se pode relegar, nos diversos eventos de audiodescrição, a importante contribuição do trabalho do técnico de áudio e locução, profissional responsável por garantir a qualidade do som livre de ruídos e equalizado, para que o usuário da audiodescrição possa compreender sem dificuldades o conteúdo audiodescrito.

No que se refere especificamente ao consultor, esse deverá ser, por excelência, uma pessoa cega ou com baixa visão, ter formação específica em audiodescrição e ser um usuário de produtos com audiodescrição. É também a pessoa responsável pela escuta do roteiro escrito e pela universalidade do seu entendimento. O trabalho do consultor é validar os roteiros de audiodescrição e identificar as lacunas presentes nos materiais traduzidos que podem comprometer o entendimento da obra e eliminar os excessos, ambiguidades e as redundâncias (CAMARA; COSTA, 2015). Para tanto, ter o domínio da língua e conhecimento teórico da linguagem será essencial à execução de um trabalho de qualidade.

Ainda dentre as competências do consultor, deve constar que esse deverá ter a apropriação total do material audiodescrito, como por exemplo, num caso de filme ou documentário, assistir à obra original e ter acesso prévio do roteiro escrito, além de pesquisar por terminologias ou características específicas da linguagem e registrar no roteiro as lacunas, sugestões, validações e possíveis questionamentos, se assim fizer necessário, para que o resultado final contemple a acessibilidade comunicacional. É importante também que o consultor se interesse por trabalhos com temas diversos, pois num determinado momento poderá fazer a consultoria de um texto audiodescrito referente, por exemplo, à múmia de um faraó e, num outro contexto, à uma imagem estática de uma fotografia de um adolescente num livro didático, numa aula de língua portuguesa.

Não cabe ao consultor compreender a obra com o seu gosto pessoal, mas deixá-la compreensível de forma universal, libertando-se do que ele próprio acha interessante. Entender que cada ser é único, mas com personalidades diferentes. Deve o consultor, no seu trabalho, assegurar-se que o texto produzido para tal fim mantenha-se dentro da universalidade (MOTTA,

2016). Vale ressaltar que os envolvidos no processo da audiodescrição: audiodescritor, consultor, roteirista, pessoal de áudio e locução não explicam o que enxergam do ponto de vista pessoal, eles são a ponte entre um evento visual e os sujeitos usuários.

Cabe ainda ao consultor avaliar o texto por diversos ângulos, questionando que imagem é possível formar a partir do que está escrito. Nesse momento, formatar o texto e aproximá-lo, ao máximo, das possíveis construções imagéticas do evento. Também faz parte do trabalho do consultor, apontar equívocos gramaticais. Pois, em geral, isso pode provocar problemas no entendimento da audiodescrição. Além disso, o consultor também deve apontar cacofonias e rimas. Todos esses fenômenos contribuem para, possivelmente, afastar a pessoa do objetivo principal da audiodescrição.

Outro aspecto importante neste trabalho é o vínculo que se estabelece entre o consultor e o audiodescritor. Uma via de mão dupla em que a palavra de um não é menos ou mais do que a do outro. Todavia, o audiodescritor deverá ter a consciência de que se o texto não está sendo compreendido pelo consultor, este deverá ser reformulado. Em eventos, também faz parte do trabalho da audiodescrição o técnico de áudio, profissional responsável por garantir um bom áudio, livre de ruídos e bem equalizado.

Por fim, o trabalho de consultores e audiodescritores bem como todo o processo da audiodescrição deverá ser submetido a avaliação pelos usuários consumidores, afim de que possa servir de parâmetro de qualidade das ofertas em audiodescrição. Entendemos também que há um longo caminho a ser percorrido para a consolidação, tanto dos estudos como das ações práticas de audiodescrição nos diversos segmentos da sociedade e, portanto, a reflexão sobre a formação e a atuação desses profissionais, nos fornecerá outras possibilidades de pensar e agir diante das dificuldades impostas ao processo.

Diante dos apontamentos apresentados, reforçamos que são essenciais aos processos da audiodescrição de imagens estáticas a contextualização partindo sempre a leitura do macro para o micro, e a sequenciação de cima para baixo e da esquerda para direita, para além da riqueza nos detalhes sociopolíticos e históricos da produção textual.

3.2.1 Audiodescrição no contexto escolar

A escola, como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de formação, precisa preocupar-se em contribuir para a formação continuada dos seus professores, garantindo que sejam eficientes no trabalho pedagógico de leitura dos textos multimodais, além de capazes de ensinar aos estudantes a fazê-lo com competência. Nesse contexto, a perspectiva do ensino inclusivo pela e na diversidade deverá ser estabelecida.

No ambiente da sala de aula, é cada vez mais comum a utilização de livros e materiais didáticos repletos de imagens apresentadas nas formas de anúncios publicitários, tirinhas, cartazes, charges, mapas e histórias em quadrinhos em diversos gêneros. Elas são utilizadas não somente para ilustrar e chamar a atenção, mas com o intuito de tornar as aulas muito mais dinâmicas e atraentes, contribuindo na complementação para o entendimento e a assimilação dos textos. Nesse sentido, Motta (2016) nos orienta a partir da sua experiência enquanto educadora:

A diversidade obriga escolas e professores a repensar a dinâmica de sala de aula, a introduzir novas ferramentas que possam colaborar para o sucesso de tarefas, dentre elas a tarefa de promover o acesso a esse universo repleto de imagens para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência visual (p.21).

Essa predominância de uso das imagens nos textos que circulam nas escolas dar-se-á pela riqueza de significados e sentidos implícitos e possíveis nessas leituras. A tradução intersemiótica ou a transformação dessas imagens em palavras, nasce da necessidade do trabalho, na perspectiva da diversidade, com os variados tipos de estudantes encontrados nas salas de aula, de modo que sejam eliminadas possíveis barreiras comunicacionais que impeçam ou dificultem a compreensão dos textos visuoverbais e dos visuais, além de promover o empoderamento desses estudantes.

No que se refere à escola, a audiodescrição das imagens estáticas, quando trabalhada pelos profissionais da educação, deve, necessariamente, evidenciar o caráter pedagógico. Por favorecer grandemente o entendimento e a apropriação dos sentidos contidos nos textos imagéticos, o recurso de acessibilidade comunicacional apresenta-se como uma excelente ferramenta para o empoderamento do leitor e para o desenvolvimento da competência

leitora, beneficiando não só as pessoas com deficiência visual, que passam a entender melhor o mundo a sua volta pelos olhos dos outros, mas por todos os estudantes que se apropriam da leitura da imagem feita pelo professor, leitor experiente. De acordo com Motta, (2016, p. 68), “[...] a audiodescrição colabora com professores e alunos na leitura mais crítica de imagens estáticas e dinâmicas”.

Para Perez (2008), as imagens têm sua própria linguagem, formada por elementos plásticos, como pontos, linhas, cores, formas, texturas, etc., elementos expressivos que “são pistas que fazem com que coloquemos em cena os nossos sentidos”. Segundo o autor,

a imagem não se presta à comunicação objetiva ou à pura descrição apenas de fatos e ideias, de conhecimentos determinados pela razão lógica, mas ao conhecimento sensível, só obtido pelas emoções que não encontram paralelo no verbal, exceto pela poesia que remete à imagem como um retorno ou uma tábua de salvação às incongruências das palavras (PEREZ, 2008, p. 208).

A audiodescrição é vista como um dos recursos de acessibilidade comunicacional com grande potencial de crescimento, o que já demonstram alguns estudos, dentre os quais salientamos os de Franco (2010), Motta (2016) e Nascimento (2017), que abrangem diversos âmbitos campos da cultura e da educação.

Diversas estratégias começam a surgir no sentido de uso da audiodescrição a partir da propagação cada vez mais comum dos recursos tecnológicos em variadas áreas de conhecimento. Uma em especial é a educação. De uma maneira simples, podemos dizer que a audiodescrição consegue transferir as imagens de uma dimensão visual, via informação verbal, possibilitando, de maneira eficiente, o entendimento do ato acontecido, a imagem apresentada, a cena exibida, provendo ao usuário do processo o acesso à informação e aos bens culturais, dessa forma, possibilitando às pessoas cegas a acessibilidade cultural.

É necessário considerar o valor simbólico e ideológico que as imagens carregam e através do qual se comunicam com o contexto e expressam o seu propósito. As representações visuais nos remetem a significados e conceitos

diversos, com os quais estabelecemos uma série de relações e fazemos inferências.

O uso do processo da audiodescrição na escola fundamenta-se na necessidade da inserção dos recursos de acessibilidade comunicacional, como ferramentas pedagógicas, para o empoderamento e ampliação das potencialidades de aprendizagens dos estudantes, em especial, os com privação da visão. A audiodescrição, portanto, é uma ferramenta de tecnologia assistiva que possibilita o fornecimento de informações fundamentais às pessoas com cegueira que não têm acesso pleno às imagens e, da mesma maneira, as auxilia nos processos de aquisição de conhecimento de diversas formas, oportunizando uma participação mais igualitária nos processos educacionais dos estudantes (MOTTA, 2016).

Reflexões basilares como as que seguem precisam fazer parte da cultura de professores e estudantes: faz-se necessário efetivar a utilização do processo da audiodescrição na prática da sala de aula de forma sistêmica e procedimental adequada; reconhecer o uso da audiodescrição como ferramenta pedagógica no trabalho da sala de aula com os gêneros do discurso visuoverbais; e identificar que formações em audiodescrição devem ser colocadas à disposição dos envolvidos para que eles possam refletir juntos acerca do rumo a ser tomado, de modo que todos sintam-se contemplados.

A dificuldade que resulta nos principais problemas do trabalho com a audiodescrição na escola deriva da pouca existência de pesquisas relacionadas a esse tema, quando comparada, por exemplo, às pesquisas e questões relacionadas ao estudo da Libras.

No que se refere ao processo de acessibilidade comunicacional e à educação de qualidade, os educadores desempenham papel fundamental nos processos de inclusão de alunos com deficiência visual ao fazerem uso de estratégias para o trato pedagógico e a valorização das potencialidades características desses estudantes. A dinamicidade da atividade docente prática pedagógica exige uma revisão frequente dos procedimentos requeridos. Precede enxergar o aluno como pessoa, como parte, como sujeito da ação, e implica estar ao seu lado, para que professor e estudante construam juntos os alicerces da prática pedagógica.

A educação fundamentada na perspectiva da inclusão acolhe os estudantes em suas diferenças, enxergando suas limitações como uma característica que não os incapacita para o desempenho das suas potencialidades. A deficiência está nos meios que não os favorecem, que não oferecem as condições necessárias para que esses discentes possam ter acesso aos espaços, às tecnologias disponíveis, às condições para ascender socialmente. Para as pessoas cegas, a resistência por parte do educador para o uso da audiodescrição na sala de aula, no trabalho com as imagens estáticas, passa a ser um obstáculo que as impossibilita de acessar textos visuoverbais ou visuais e deles se aproximar e extrair sentidos deles/neles contidos.

Os ganhos que os estudantes podem ter quando o professor descrever as imagens serão enormes. Vale ressaltar as dificuldades que eles têm para desenvolver certos conceitos, talvez por causa do modo como ensinamos, e não da dificuldade deles em aprender. O uso da audiodescrição na sala de aula, acreditamos, é um dos recursos possíveis para o processo de inclusão, não só das pessoas cegas ou com baixa visão, mas dos estudantes em geral, ajudando-os na compreensão das atividades e favorecendo a sua aprendizagem.

As formações continuadas para os professores, não só direcionadas àqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais, mas a todos os envolvidos diretamente no processo educacional devem tratar dessa possibilidade de uso da audiodescrição como forma de acessibilidade comunicacional, embora, entendemos, não seja fácil disponibilizá-la.

A dificuldade para os estudantes cegos, quando se trata do trabalho com imagens ou filmes na sala de aula, considerando-se que eles não têm acesso pleno aos materiais adaptados, é um abismo que se apresenta e que por diversas razões não é solucionado. Como poderá aluno cego analisar um texto visuoverbal sem que esse seja descrito para sua apropriação? Poderá esse estudante cego analisar e utilizar um gráfico se não há uma audiodescrição? Para nós, enxergantes¹⁷, essas são apenas algumas questões menores,

¹⁷ O neologismo “enxergante” foi usado pela pesquisadora Santiago Vigata, em 2016, na pesquisa de doutoramento intitulada “A experiência artística das pessoas com deficiência visual em museus, teatros e cinemas: uma análise pragmaticista”. A estudiosa justificou para o uso do

porém, para as pessoas com deficiência visual, especialmente as pessoas cegas, o enfrentamento desses obstáculos dificulta e rouba-lhes o direito a um processo educacional de qualidade e que os prepare para o exercício pleno da cidadania.

Considerando as dificuldades encontradas nas instituições de ensino, nas diversas modalidades, pelos estudantes com deficiência e, em caso particular, os com privação da visão, além de não favorecerem o aprendizado, elas desmotivam o sujeito em formação, forçando-o a desistir de progredir nos estudos subsequentes (CANDAU, 2012). Dessa forma, necessário se faz o uso de estratégias e esforços em todos os níveis de oferta da educação, para que se efetive a verdadeira inclusão de modo a contemplar plenamente as necessidades dos estudantes com algum tipo de deficiência.

O trabalho pedagógico, na perspectiva da inclusão, deve abarcar todos os envolvidos no processo, porém, os professores, em particular, têm nas suas aulas a oportunidade de desenvolver atividades com a audiodescrição ao lidarem com textos visuoverbais ou visuais, propondo e fomentando um ensino diferente, com novas metodologias de aprendizagem. De acordo com Motta (2016), o uso de analogias com objetos concretos e do contexto do estudante, quando bem trabalhadas, favorece que o aluno com cegueira possa ter a possibilidade de compreender algo que se apoia na visualidade.

Outro recurso que fortalece o processo de aprendizagem, em qualquer modalidade de ensino para a pessoa cega, é o uso de objetos em três dimensões, especificamente aqueles vistos apenas com lentes de aumento, pois essa estratégia associa as descrições a materiais táteis. A visualidade mental desses objetos torna-se fundamental para a aprendizagem dos conceitos a eles relacionados. De acordo com Bruno e Mota (2001), é possível fazer descrições desses objetos tendo em vista suas formas, para que os alunos possam tocar e sentir, visto que, muitas vezes, descrever não é suficiente para que haja outros tipos de estímulos sensoriais.

É importante que o professor tenha disposição para realizar as descrições que se fizerem necessárias no trabalho pedagógico na perspectiva

termo que: "Optei por usar a palavra 'enxergante' em detrimento de 'vidente' para evitar conotações indesejadas que, mesmo de um modo ingênuo, evocam a superioridade das pessoas que enxergam". Nesse sentido, faço uso da palavra nesse estudo por concordar integralmente com a perspectiva dada pela pesquisadora.

da variedade de gêneros do discurso, de modo a contemplar as necessidades educacionais específicas dos estudantes cegos. Acreditamos que o uso do recurso da audiodescrição, numa sala de aula inclusiva, beneficiará, de algum modo, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, seja apenas ouvindo as descrições ao lado da pessoa cega, seja mostrando que é possível partilhar das experiências com os diferentes, seja fomentando a cultura da inclusão, ou um modo de conscientizar todos para atitudes de convívio com as diferenças.

Reconhecer a importância da acessibilidade comunicacional e do direito ao acesso à informação pela pessoa com deficiência visual é papel de toda a sociedade, que deverá assumir a responsabilidade de difundir, bem como exigir a formação dos docentes pelo poder público e conscientizar todos sobre esse tema de direitos humanos da pessoa com deficiência.

3.3 A audiodescrição e os materiais didáticos: perspectivas para o ensino de língua portuguesa

Neste tópico, trataremos sobre o perfil do LDP na educação básica e o processo de avaliação nacional ao longo de sua trajetória. Na sequência, voltaremos nosso olhar para o LDP e as perspectivas teórico-metodológicas para audiodescrição e sua inserção no trabalho pedagógico com os gêneros visuoverbais para leitura dialógica audiodescritiva em sala de aula.

3.3.1 O perfil do LDP na educação básica: avaliação nacional

Institucionalizado no final da década de 1920 pelo governo federal, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD consiste num programa de logística e distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes das escolas públicas de todo o país. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, o referido programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e baseia-se em princípios de livre participação das editoras privadas e da independente escolha do livro didático por parte dos docentes (MENEZES; SANTOS, 2001).

O PNLD adquire, em meados da década de 1990, um novo componente como parte do processo de aperfeiçoamento: a análise e a avaliação prévia do

conteúdo pedagógico. Tendo em vista a preocupação dos pensadores do programa com a melhoria da qualidade do material didático que circula nas escolas brasileiras, dá-se o entendimento de que o livro constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor em sala de aula.

Com a incorporação de formas comunicativas efetivas, focadas em um ensino de língua materna que estabelecesse uma mediação com a vida diária dos sujeitos e, não apenas na vida escolar, critérios avaliativos nos manuais didáticos foram estabelecidos.

Nesse cenário de mudanças, foi criado também o Guia de Livros Didáticos, documento elaborado a cada edição do programa para os diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica. Ele consiste numa publicação da sinopse de cada exemplar da coleção, que é classificado de acordo com a qualidade do seu conteúdo, propiciando ao professor mais condições para avaliar o livro mais adequado às características de sua realidade regional, de seus estudantes e do processo pedagógico da escola em que atua (PEREIRA, 2017).

Os Guias dos LDP representam a materialização das avaliações executadas pela equipe técnica do referido programa. Eles são distribuídos às escolas públicas de educação básica e objetivam subsidiar os professores na escolha do livro didático, sendo renovados a cada três anos letivos.

O PNLD situa-se no contexto legal estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em que fica garantido, como dever do Estado com a educação escolar pública, o atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático-escolar.

O LDP do ensino fundamental contemplado pelo PNLD está inserido nesse cenário e sua avaliação oficial já estabelece a abordagem da questão pedagógica, ao tomar como finalidade que o ensino de português deverá “oferecer ao educando condições de produção de conhecimento linguístico que o habilite a usar a língua de maneira eficiente e crítica nas diversas situações sociais em que se insere”. (BRASIL, 1994).

Instala-se a perspectiva do trabalho pedagógico de ensino de língua materna na “virada pragmática”. Nesse entendimento, instauram-se a preocupação com a língua em contexto real de uso, o compromisso com o desenvolvimento da proficiência leitora e autora do estudante, a visão da língua

como basilar das relações sociais e o conhecimento linguístico a serviço do uso eficiente da língua (RANGEL, 2006).

O movimento da virada pragmática¹⁸ diz respeito às mudanças de olhar sobre as questões relativas à língua/linguagem, no que concerne tanto à sua natureza, quanto às formas de relações entre os falantes. Entende-se que o lugar de aprendizagem da língua/linguagem está nas situações concretas de interação, e não nas elaborações artificiais e predeterminadas, colocadas de modo perfeito, subtraindo do estudante as possibilidades de reflexões sobre a linguagem enquanto atividades pedagógicas.

O processo de avaliação dos livros didáticos, realizado por especialistas da área e sob o comando do MEC, via PNLD, foi o grande responsável pelas mudanças ocorridas, e foi a partir dessa guinada que, especialmente, os LDP começaram a incorporar algumas das teorias discutidas no âmbito da academia.

3.3.2 O LDP e as perspectivas teórico-metodológicas voltadas para audiodescrição

No que se refere ao ensino de língua portuguesa e ao uso do livro didático, e para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência, em especial, as cegas, há muitas questões a serem resolvidas. A falta de conhecimentos básicos, sobre os recursos tecnológicos disponíveis, mais pontualmente, sobre o uso da audiodescrição por professores, mesmo os da sala de recursos multifuncionais, ainda acontece. Nesse sentido, muito ainda há de ser feito no intuito de ofertar a esses educadores formações continuadas que contemplem as tecnologias e a gama de possibilidades de usos.

As políticas públicas voltadas para a educação, em sua maioria, são políticas de governos e não políticas de Estado, o que faz com que as ações de cada governo que é sucedido sejam relegadas. Seja por questões ideológicas

¹⁸ Concordamos com as ideias do autor, que entende como virada pragmática o interesse que os linguistas passaram a ter por fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua, na segunda metade do século XX. A pragmática estuda os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social e os efeitos dessas escolhas sobre as outras pessoas. Nas práticas de linguagem, as pessoas seguem regras sociais que regem suas escolhas linguísticas (PEREIRA, 2017).

ou políticas, não há uma continuidade de programas e ações que beneficiem os menos privilegiados, como no caso do Programa Livro Acessível.

Criado pelo Governo Federal em 2009, por meio do Ministério da Educação- MEC, o Programa Livro Acessível estabeleceu os parâmetros e as diretrizes para a produção de livros e materiais didáticos acessíveis para o sistema público de ensino. Pela via do referido programa, todos os livros didáticos devem apresentar uma versão desse formato. Nesse modelo, os livros trazem, ainda, a descrição de textos visuoverbais ou visuais, o que significa um avanço, haja vista o imenso acervo de imagens que circulam em textos escolares.

O MEC, por meio dos programas voltados para Educação Especial, já disponibiliza as informações para facilitar o acesso, porém, a deficiência encontra-se no alcance desses materiais pelos interessados. A sua produção é reduzida, estando a cargo dos Centros de Apoio Pedagógico – CAP ligados ao MEC, os quais não atendem satisfatoriamente à demanda das redes públicas de ensino nas suas necessidades de constantes atualizações dos livros didáticos a serem usados nas escolas.

Desenvolvido em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – NCE/UFRJ, o Dosvox, possibilitou a criação de livros digitais falados e sua reprodução em áudios, gravados de forma tal que as obras produzidas a partir dessa tecnologia passaram a ser lidas e até editadas por pessoas cegas, que conheciam e dominavam o software, por meio dos sintetizadores de voz.

Ainda no que se refere à leitura das imagens contidas no LDP no formato MECDAISY (BRASIL, 2012a), essas estão em arquivo próprio, porém, separadas do texto verbal, e podem ser acessadas pelo usuário a qualquer momento. Todas as imagens contidas no LDP são audiodescritas, desde a que compõe a capa às imagens constitutivas dos diversos gêneros do discurso, excetuando-se, nesse caso, as ilustrações às quais não são feitas nenhuma referência e, portanto, não constam no rol das imagens. Essa situação específica em nada favorece o trabalho pedagógico do ensino de língua materna do estudante cego, subtraindo-lhe o direito de acesso às ilustrações didáticas, que, apesar de não serem constitutivas do gênero original,

estabelecem relação com o texto, produzem sentido, alimentam e aguçam a criatividade dos estudantes de maneira geral.

O referido software permite, ainda, a reprodução sincronizada de trechos selecionados, além do recuo e do avanço de parágrafos e a busca de seções e subseções ou capítulos, além de possibilitar anexar anotações aos arquivos, exportar o texto para impressão em Braille ou realizar a ampliação da fonte para favorecer a leitura por pessoas com baixa visão.

Nesse cenário, tornar acessíveis os livros didáticos distribuídos para todos os estudantes cegos presentes nas escolas públicas deveria ser o objetivo do MEC. A princípio, era o que se esperava, quando o órgão adotou as padronizações internacionais para a produção dos livros utilizados pelas redes para que esses pudessem ser lidos e compartilhados em softwares gratuitos.

O livro didático acessível, destinado às pessoas cegas, foi, primeiramente, impresso pelo sistema Braille. Na atualidade, e com o avanço avassalador da tecnologia, sofisticadas e eficientes alternativas de possibilidades de formas de leituras, vêm sendo disponibilizadas cada vez mais. Variadas ferramentas de acessibilidade estão disponíveis para pessoas com deficiência visual e são, em sua maioria, softwares como o Dosvox¹⁹, que é um conjunto de programas que permite a acessibilidade digital através de um sintetizador de voz em português, também desenvolvido por especialistas, consultores e professores do NCE/UFRJ.

O Dosvox foi o primeiro sistema de computação criado para as pessoas com deficiência visual a ser amplamente disseminado no Brasil em 1993, e sua importância histórica no desenvolvimento das pessoas cegas e com baixa visão no nosso país é indiscutível. Ainda hoje, sua base instalada é de mais de 100.000 usuários, e ele continua a ser o sistema preferido para usuários iniciantes e, em particular, as crianças cegas em fase escolar, apesar da

¹⁹O software em questão foi idealizado pelo professor Antônio Borges e pelo engenheiro Diogo Takano, do NCE/UFRJ, em 1993, em virtude da sua preocupação e da necessidade de ensinar a disciplina de Computação Gráfica ao Marcelo Pimentel, estudante com cegueira, do curso de Engenharia da Computação da UFRJ.

existência de outros softwares livres como o *Non Visual Desktop Access*²⁰ (NVDA), outro leitor de tela livre, criado em 2006 por Michael Curran.

Gratuito, o Dosvox vem sendo instalado nas salas de recursos multifuncionais de tipo II (para pessoas com deficiência visual) e é encontrado nos *smartphones* e computadores de muitos estudantes com deficiência visual de todas as idades. Com certeza, trata-se de uma ferramenta que os professores que têm alunos com deficiência visual devem conhecer em detalhe. Ele interage com os usuários através da síntese de voz, através de um diálogo simples e amigável, em que as interações humanas são feitas pelo teclado do computador. Na prática, o *mouse* praticamente não é mais utilizado (CANEJO, 2016).

Desde sua criação, na década de 1990, crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência visual melhoraram sua relação com a vida, por poderem ler e escrever por meio do software, que dispõe de grande facilidade de manuseio. Em complemento, a Internet foi tornada acessível pelo Dosvox poucos anos depois, abrindo espaço para que a população de pessoas com deficiência visual pudesse estabelecer um contato intenso com um infinito mundo de cultura, comunicação e lazer. Hoje, graças ao avanço da tecnologia, há uma gama de materiais possíveis para o trabalho pedagógico direcionado à pessoa cega, tais como livro em áudio, livro digital em texto, livro em Braille, dentre outros (CANEJO, 2016). Contudo, embora esses recursos apresentem oportunidades para a acessibilidade, o seu uso está sujeito a enfrentamentos e dificuldades, a depender do grau de habilidade do usuário com a tecnologia.

Outro recurso disponível para a pessoa com deficiência visual é o livro em áudio, que, como o próprio nome sugere, é um livro gravado em áudio, o qual pode estar inserido em CD, DVD ou MP3 (BRASIL, 2012a). Esse material possui uma produção de baixo custo e pode ser distribuído de forma simples, sendo, além disso, reproduzível em variados meios tecnológicos e permitindo ao ouvinte o acesso ao conteúdo de um livro em diversos espaços por onde circula. Esse tipo de livro ainda é produzido em baixa escala diante da pouca demanda, se comparada ao livro tradicional impresso, bem como à pouca

²⁰ Non Visual Desktop Access (NVDA) é um leitor de tela livre, aberto e portátil para o sistema Microsoft Windows. O projeto foi criado em 2006 pelo australiano Michael Curran, conhecido como Mickem. Disponível em: <<http://www.acessibilidadelegal.com/33-nvda.php>> Acesso em: 03 de abr. de 2020.

penetração do produto no mercado, por questões políticas e econômicas. O livro em áudio também não oportuniza, com consistência, o acesso do ouvinte à ortografia das palavras, o que não favorece ao estudante usuário conhecer a grafia dos vocábulos.

O livro digital em texto, por seu turno, refere-se à cópia de um livro, inteiro ou em partes, para um arquivo de computador a ser reconhecido por algum editor de texto. O software sintetizador de voz procederá com a leitura do conteúdo textual para prover o acesso da pessoa cega à obra lida. Nesse formato, o material didático também poderá ser ampliado, atendendo às necessidades do leitor de baixa visão.

Diferente do livro em áudio, a versão digital permite que o usuário tenha acesso à grafia das palavras quando desejar, solicitando que o programa as soletre. Também permite que se consulte, durante a audição, o significado dos vocábulos em dicionário instalado no computador. O livro virtual poderá ser vendido facilmente pela internet ou em livrarias, em mídias diversas e exige um sistema de criptografia para garantia de respeito ao direito autoral.

O livro no formato DAISY é um livro digital, contudo, produzido num sistema de processamento de dados específico, com base no qual o áudio do conteúdo e suas propriedades ortográficas são gravados. Esse formato é composto de material em áudio e em texto verbal e não verbal escrito, podendo ser programado ainda para mostrar o livro em formato texto, possibilitando a impressão Braille. Embora seja o formato mais completo, ainda é pouco produzido pela tecnologia nacional, o que requer, no país, o investimento no desenvolvimento do produto, na produção e na capacitação profissional para tal.

Outro material de uso pedagógico é o livro em Braille: produzido conforme as convenções do sistema Braille, é impresso em papel especial. Esse material requer um conhecimento especializado por parte do professor e do aluno com deficiência visual leitor de Braille (BRASIL, 2018). O livro em Braille garante contato permanente com a ortografia das palavras, sendo excelente para atender, em especial, a pessoa com surdocegueira. Em se comparando ao livro tradicional, possui um custo elevado de produção, além de ser volumoso para armazenagem. Também, no Brasil, sua logística é

problemática: a produção é reduzida e restrita a entidades públicas ou a associações civis, sem perfil comercial/empresarial.

Também, em Braille, há o Display Braille ou Linha Braille, que consiste num mecanismo de software e hardware, composto de uma superfície retangular acoplável ao teclado do computador, compostas por células, sobre as quais pequenas agulhas movem-se, reproduzindo a escrita Braille. É possível, com o dispositivo da linha Braille, ler o livro digital no formato Braille. Com isso, tem-se a vantagem de se associar o livro digital ao livro em Braille.

Ainda podemos citar, como recurso a ser usado com fins pedagógicos de acessibilidade, o Sistema de Letras Ampliadas. Com essa metodologia, o livro, seja ele convencional ou digital, poderá ser disponibilizado para o leitor, na forma impressa ou virtual, em fonte cujo tamanho seja adequado à necessidade da pessoa com baixa visão.

O cenário apresentado promove a desigualdade e alimenta o distanciamento da verdadeira inclusão, desconsiderando o asseguramento de oportunidades para todos. Ele faz com que os estudantes privados da visão sigam impedimentos e distantes do acesso a materiais didáticos e pedagógicos com atividades que façam uso do recurso da audiodescrição por essa via, acarretando dificuldades no seu processo de aprendizagem. São imagináveis os desafios e as frustrações do estudante cego em querer acessar uma imagem sem que ela seja audiodescrita pelo professor ou outro mediador, já que seu material didático não é acessível o suficiente. Essas constantes perdas de conteúdo e, conseqüentemente, de conhecimento, dificultam o bom desempenho desse aprendiz, desestimulando-o e desmotivando-o a prosseguir nos estudos básicos.

Todavia, a mais básica elaboração de um projeto a ser desenvolvido em sala de aula com estudantes com cegueira exigirá uma preocupação do docente quando do trabalho com imagens em variados gêneros, pois a leitura do texto visuoverbal ou do visual é relevante para a aprendizagem dos conceitos trabalhados em sala de aula de língua portuguesa.

3.3.3 A audiodescrição na escola como prática de inclusão para estudantes com deficiência visual

Na sociedade contemporânea, com a popularização da tecnologia e o acesso fácil às informações, o conhecimento tem se tornado coexistente em diversas modalidades comunicativas multimodais, que são relevantes para o entendimento do fenômeno da reciprocidade que ocorre nos textos, ou seja, de formas diferenciadas de construção de sentidos, correlacionando a materialidade sonora, a verbal, bem como a visual, num processo multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Esses novos modos de linguagem, potencializados pelas tecnologias, provocam mudanças, invadem e marcam nosso cotidiano de forma contundente. De acordo com Machado e Furtado,

as imagens e os sons eletrônicos apresentam-se hoje na paisagem urbana de uma forma múltipla, variável, instável, complexa e ocorrem numa variedade infinita de manifestações, invadindo todos os setores da produção cultural e comprometendo todas as especificidades. A eletrônica está presente, nas ruas, vitrines, estádios, outdoors, instalações multimídias, ambientes, performances, intervenções urbanas, até mesmo em peças de teatro, salas de concerto, shows musicais e cultos religiosos. [...] Representa hoje o local de convergência dos saberes e sensibilidades emergentes que perfazem o atual panorama da cultura (MACHADO; FURTADO, 2002, p. 10).

A cultura visual leva à reflexão sobre as diversas possibilidades pedagógicas para o trabalho em sala de aula. A oferta de textos, em diferentes gêneros do discurso, torna-se essencial para ampliar e gerar vínculos entre o leitor e o mundo no qual está imerso. Por isso, tem sido valorizada, cada vez mais, a imersão com esse “novo” aparato, permeado de texto verbal e não verbal.

A escola, por vezes, nem sempre acompanha o ritmo evolutivo e acelerado com que as coisas acontecem fora dos seus muros. Os textos presentes, cada vez mais multimodais, seja nas ruas em outdoors dinâmicos, na tela dos *smartphones* ou até mesmo na própria escola, se renovam e inovam as formas de interação a todo instante.

O LDP, pautado nas orientações avaliativas do PNLD, vem apresentando um diálogo crescente com objetos culturais multimodais, pois precisa estar contextualizado às discussões teórico-metodológicas atuais sobre

a linguagem e suas formas de realização históricas, especialmente as cotidianas. É nesse sentido que o LDP não apenas precisa abarcar a cultura multimodal, mas sobretudo realizá-la seguindo os preceitos da acessibilidade.

Compactuamos com as ideias de Aderaldo (2014) ao considerar que

[...] a audiodescrição é uma prática sociocultural bastante recente, e sua finalidade de tornar as imagens acessíveis às pessoas com deficiência visual se insere em um momento em que a sociedade tem consciência da necessidade de incluir essas pessoas, como forma de empoderá-las na área do trabalho, do lazer, da educação e da cultura. A tradução verbal da imagem é apenas um dos meios para a inclusão, mas extremamente importante para permitir que as pessoas com deficiência visual participem efetivamente da vida em uma sociedade dominada pelas imagens e pela interface destas com outros modos semióticos (ADERALDO, 2014. Pag.187).

A promoção do acesso aos vários modos semióticos, que causam implicações diversas nas produções de sentido dos textos, é uma ação pedagógica que amplia as possibilidades de observação, sensibilização, interpretação, análise e compreensão do mundo vivido. De acordo com Candau (2012), hoje não se pode admitir que pensadores, produtores e estudiosos do livro didático exaltem um único padrão de estudante que chega até a escola.

Nesse cenário de mudança, para a implementação de uma escola inclusiva, de fato, encontra-se o estudante com deficiência visual, parte integrante de uma sala de aula com colegas com e sem deficiência. Segundo Mantoan (2003), escolas de qualidade são ambientes educativos em que

[...] ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (p.35).

Necessário se faz lutar no sentido de senão erradicar, ao menos, minimizar ao máximo a exclusão, desfazendo-se os estereótipos relacionados às pessoas com deficiência que chegam à escola, de que essas não são capazes tanto quanto as demais. Para tanto, eliminar as barreiras não só arquitetônicas e atitudinais, mas as dos diversos materiais didáticos que

circulam pelas escolas, dentre eles, o livro didático, é um meio de promover o acesso ao conhecimento, considerando-se as especificidades de cada ser humano. As mudanças de atitudes permitirão o exercício da cidadania, reconhecendo a existência da diversidade a ser respeitada dentro e fora da escola.

No que se refere ao LDP e à inclusão dos estudantes cegos, o uso da audiodescrição como uma ferramenta de inclusão no trabalho com os gêneros do discurso visuoverbais é mais um recurso pedagógico para beneficiar todos os atores da escola, professores e estudantes. A audiodescrição promove não apenas a equiparação de oportunidades para as pessoas privadas da visão, mas também possibilita a interação entre os sujeitos com base em recursos comunicativos, informacionais e culturais que agregam relações humanas e formas adicionais de construção discursiva de conhecimentos, para além de conectar texto e imagem, erradicando o silêncio entre eles e os estudantes cegos (MOTTA, 2016). Origina-se desse olhar a necessidade, cada vez mais latente, de se experimentar novas linguagens por meio de práticas inclusivas e acessíveis.

Instrumentalizar a audiodescrição como ferramenta para o trabalho pedagógico de ensino aprendizagem requer formação, esforço, empenho, disposição e vontade dos diversos sujeitos envolvidos nos processos educacionais (MOTTA, 2016). Acreditamos que pensar modos de apresentar aos docentes maneiras de realizar audiodescrições com efetividade, criando uma rede de operacionalizadores desse recurso, é uma urgência.

A audiodescrição na sala de aula é um processo que subentende a interação entre docente e aluno usuário/consultor, evidenciando seu caráter social. Embora, a cada ano, mais e mais alunos com diferentes deficiências estejam chegando às escolas, existe considerável defasagem entre as demandas desses estudantes e a formação dos professores para lidar com tal fenômeno.

De acordo com Michels e Silva (2016), a audiodescrição é uma tecnologia assistiva direcionada para pessoas com deficiência visual, cujo objetivo é a descrição de cenas ou imagens feita para ampliar o acesso a riqueza de informações, aplicável em diversos contextos.

[...] com a audiodescrição, o conhecimento se contempla por meio de descrições de cenas, figuras, imagens, encenações em ambientes de lazer e educação, proporcionando um amplo conhecimento para as pessoas privadas do uso da visão, derrubando um silêncio e descrevendo o que os olhos podem enxergar (MICHELS; SILVA, 2016, p. 117).

Diante do conceito apresentado, compreendemos que, com a audiodescrição se materializando na escola, mais caminhos para a acessibilidade seriam possíveis. Todavia, Michels e Silva (2016) apontam a contradição presente nas escolas brasileiras. A partir de suas pesquisas eles afirmam que, enquanto o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 tenta garantir a inclusão e o pleno exercício de direitos dos cidadãos, recursos audiovisuais básicos são pouco encontrados no âmbito escolar. Além disso, existem ainda problemáticas vinculadas à formação de professores para lidar com essas tecnologias.

Exemplos de audiodescrição de imagens propostas em atividades de leitura no LDP mostram a importância e a necessidade da tradução dessas imagens em palavras como forma de entender o texto na íntegra, e não pela metade. A imagem como constitutiva do texto complementa a informação contida na dimensão ~~texto~~ verbal, acrescenta detalhes não explícitos nela, produz sentidos e favorece que o usuário do recurso possa criar na sua mente uma imagem mental, próxima do texto audiodescrito, ajudando-o a compreender a atividade pedagógica proposta e, sobretudo, a praticar o empoderamento e a avançar nos estudos da língua materna.

Concordamos com Motta (2016, p. 14), quando salienta que

a escola como lócus de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que sejam capazes de fazer a leitura desse mundo caoticamente imagético e de ensinar seus alunos a fazê-lo. Além disso, no contexto escolar, filmes, cartazes, eventos, os livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos, fazem sistematicamente parte da rotina pedagógica. Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados. Todas têm significado, daí a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras, considerando principalmente a diversidade de alunos em sala de aula e as possíveis barreiras comunicacionais.

A prática pedagógica se enriquece com a chegada da audiodescrição na escola. No trato com estudantes cegos, especificamente, no ensino de língua portuguesa, os docentes têm uma grande oportunidade de desenvolver trabalhos de descrição de imagens nas atividades com gêneros visuoverbais e, ao mesmo tempo, propor novas formas de aprendizagem para toda a turma, fomentando um ensino diferente, partindo de estratégias não empregadas usualmente. Focar nas potencialidades dos estudantes e não nas suas deficiências. Afinal quem é que não tem alguma deficiência? Essa é uma questão crucial para se exercitar o autoconhecimento e a alteridade no seio da escola inclusiva.

De acordo com Paulo Fernando da Silva, vice-presidente da Associação Pernambucana de Cegos – APEC²¹, em fala muito contundente durante o curso de “*Audiodescrição em contextos educacionais*” que aconteceu nessa unidade, sobre o empoderamento do cego que estuda, ele afirma que

o aluno precisa ser protagonista do processo de inclusão e sair do papel de vítima, de coitadinho. Lutar por seus direitos dentro e fora da sala de aula da escola (...). Por muito tempo acreditou-se que o Braille era capaz de dar conta de tudo que o cego precisava. Com a popularização das tecnologias, percebemos que não. Especificamente na sala de aula, é preciso fazer uso de outras tecnologias, outros recursos que colaboram para a melhor apropriação do conhecimento pelo aluno cego, como a audiodescrição.

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas e quebra de paradigmas. O estudante cego, assim como qualquer cidadão, tem seu direito garantido na legislação brasileira vigente, uma das mais atualizadas do mundo no tocante à acessibilidade e à inclusão da pessoa com deficiência, embora, na prática, ela não tenha evoluído igualmente. A Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, e toda

²¹APEC – Associação Pernambucana de Cegos é uma associação beneficente que desenvolve trabalhos voltados para pessoas cegas no estado de Pernambuco. A Instituição oferta cursos e atividades pedagógicas na área de inclusão e acessibilidade voltadas para qualquer pessoa que tenha interesse na temática. Está em andamento na instituição o curso de *Audiodescrição em contextos educacionais*, ministrado pelo professor Dr. Ernani Ribeiro, do quadro da UFPE, audiodescritor e estudioso do tema. A associação está situada na rua Conselheiro Silveira de Souza, 85 – Bairro do Cordeiro - Recife, PE - CEP: 50721-170. Sua diretoria é composta pelos seguintes membros: presidente: José Diniz, vice-presidente: Paulo Fernando, primeiro secretário: Antônio Muniz e segundo secretário: Michael Platini.

escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. A inclusão, quando vista como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento no convívio com as diferenças, é tão agregadora que seus benefícios não são sentidos pelas pessoas que sofrem com sua ausência, mas por toda a sociedade.

3.4 Gêneros visuoverbais em sala de aula: perspectivas dialógicas para a leitura audiodescritiva

Na escola, o trabalho em sala de aula com os gêneros do discurso visuoverbais, dentre outros aspectos, permite ampliar o repertório do estudante para muito além do texto verbal, estendendo, de maneira significativa, sua visão de mundo e ampliação de competências discursivas.

Se considerarmos o bombardeio de textos visuoverbais ou visuais a que estamos expostos diariamente e o quanto eles veiculam os sistemas de valores da sociedade, de seu poder de argumentação e de influência que interferem nas práticas e nos hábitos sociais, a sua leitura e a análise aprofundada deve ser objeto de estudo na sala de aula de modo que avancemos para uma análise mais macro, no sentido de refletir com os estudantes os seus efeitos nas práticas sociais.

Assim agindo o professor, em especial o de língua portuguesa, ele criará um momento privilegiado em que os estudantes possam desenvolver suas habilidades de escolhas e criticidade favorecendo a sua participação em sociedade e para que os tornem cidadãos, além de contemplar a dimensão social da sua missão, subsidiando os estudantes para que possam se posicionar de forma consciente em relação às artimanhas midiáticas com as quais estão expostos constantemente e favorecendo, ainda, a reflexão sobre a linguagem em uso, incluindo sua materialidade, que é multimodal, atrelada às implicações sociais por ela promovida.

É nessa perspectiva que abordaremos, na seção seguinte, a multimodalidade como elemento de constituição dos textos, bem como as perspectivas de leitura dos gêneros do discurso visuoverbais na escola,

incluindo a técnica da audiodescrição e os processos de retextualização envolvidos nela.

3.4.1 A multimodalidade constitutiva dos textos

A leitura dos gêneros do discurso visuoverbais, ativa e compreensiva, demanda o conhecimento do funcionamento sociodiscursivo e textual desses gêneros, que têm uma característica multimodal particular. No que tange à realização de tal leitura, as contribuições de Kress e van Leeuwen (2006) são relevantes para o entendimento do fenômeno da reciprocidade que ocorre nos textos, ou seja, de formas diferenciadas de construção de significados e sentidos, correlacionando a materialidade sonora, a verbal, bem como a visual, num processo multimodal.

Relativamente novo, o conceito de multimodalidade foi inicialmente pensado no campo epistemológico da Semiótica Social pelos teóricos, cuja perspectiva seria voltada à compreensão dos modos de representação impressos no texto: “As estruturas visuais percebem significados à medida que as estruturas linguísticas fazem e, assim, apontam para diferentes interpretações da experiência e diferentes formas de interação social” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 2) (tradução nossa). Por multimodalidade, entendem os autores, a combinação de diversos códigos semióticos em interação para a realização de significados, de forma a privilegiar, em cada modo, sua contribuição para o todo como uma unidade de significação.

A partir dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), que, em síntese, tratou de estudar a linguagem e seu funcionamento prático em sociedade e que era concebida como um sistema sociossemiótico, com inúmeras possibilidades de produção de sentido e significados, Kress e van Leeuwen (2006), pensaram numa gramática do design visual que buscasse explicar e descrever a organização estrutural das informações visuais presentes nos textos visuais e evidenciar o potencial discursivo das imagens na produção e reprodução dos sentidos e significados.

A configuração multimodal dos textos circundantes nas diversas esferas da sociedade torna a leitura baseada apenas no verbal incipiente, e outros recursos semióticos, como as imagens, devem ser levados em consideração

no processo de leitura. O letramento múltiplo passa a ser uma questão de sobrevivência (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Ainda segundo os pesquisadores, a multimodalidade se refere a uma realidade presente nos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído por vários modos semióticos, que causam implicações diversas. O desenvolvimento das potencialidades para a realização de significados visuais é socialmente construído e culturalmente moldado.

Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram um trabalho para análise de imagens capaz de explicar a complexa rede de sentidos e significados dos textos visuais. A proposta foi denominada, como afirmamos anteriormente, de Gramática do Design Visual (GDV). Essa gramática, para a análise de imagens, se apropria das metafunções teóricas dos estudos hallidyanos.

Os estudos de Kress e van Leeuwen (2006) reconhecem que a língua realiza variadas representações do contexto social, como as relações entre quem vê e o que é visto, como também com quem ler, e o que é lido, ampliando, assim, os sentidos e os significados. Os autores entendem, também, que tais meios semióticos possuem suas próprias estruturas e regras. Para eles, o conceito de imagem é pensado como um sistema complexo, e o contexto específico de produção é definidor das redes de sentidos e significações. As metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV para a classificação e descrição das estruturas visuais são: representacional, interacional e composicional.

A metafunção representacional é obtida pelas estruturas visuais que constituem a essência dos acontecimentos, as circunstâncias em que ocorrem, os objetos e os sujeitos da imagem. Uma imagem reflete o mundo, abstrato ou concreto, tal qual interatua com esse mundo, não importando se há ou não texto verbal que a acompanhe. A imagem constitui-se de um tipo de texto, representado na forma de anúncio publicitário, de uma pintura óleo sobre tela ou de uma fotografia no livro didático e é uma semiose reconhecida pela sociedade.

A segunda das metafunções, Kress e van Leeuwen (2006) denominam de interacional, pois ela diz respeito à interação entre os elementos que compõem a imagem e que estabelecem relação entre o observador/consumidor e o produtor, sugerindo uma atitude do observador em

relação aos elementos constitutivos da imagem. As formas acessíveis nas imagens não se encerram em representar as relações estabelecidas entre os sujeitos e os elementos que as compõem, elas oportunizam o estabelecimento de uma relação entre o observador e o criador da imagem.

Kress e van Leeuwen (2006) sugerem que essas interações acontecem de variadas maneiras: por meio do olhar, da distância do objeto e do ponto de vista etc. e possibilitam o estabelecimento de conexões entre as representações da imagem e o observador. Quanto mais próxima for a relação entre o produtor da imagem e o observador, maior será a interação e a relação social.

A terceira das metafunções é a composicional, indispensável para que a integração entre elementos representacionais e interacionais ocorra e para que o todo tenha significado e sentido. Ainda segundo Kress e van Leeuwen (2006), são três os elementos composicionais a saber: os “valores de informação”, a “saliência” e o “enquadre”.

O primeiro, que compreende os valores da informação, diz respeito à disposição dos elementos visuais na imagem e imprime valores específicos que se relacionam entre si. A localização dos componentes dos textos imagéticos faz com que esses elementos assumam valores, por estarem interagindo, afetando e sendo afetados em seus valores pelos demais elementos da composição visual. A partir desse elemento composicional, encontramos três subelementos que refinam as análises dos textos imagéticos, são eles: o “Novo e Dado”, o “Ideal e Real” e, por fim, o “Centro e Margem”. A seguir, o detalhamento de cada um desses subelementos.

O conceito de Novo e Dado caracteriza-se pelo fenômeno presente no processo de leitura estabelecido pela sociedade ao longo de sua história. A convenção da direção de leitura de um texto é feita da esquerda para a direita e o peso das unidades é atribuído em função da sua localização na organização da oração. De acordo com os estudos de Kress e van Leeuwen (2006), os elementos localizados à esquerda da oração referem-se à conhecimentos já partilhados, daí denominados de elemento “dado”. Já os elementos posicionados à direita da oração/imagem, apontam para o conhecimento novo, o que irá reforçar os conhecimentos já consolidados sobre

o objeto ou acrescentar novas informações pelo leitor ou observador. Os estudiosos denominam tal elemento de 'Novo'.

Para Kress e van Leeuwen (2006), os elementos visuais obtêm peso de acordo com a posição que ocupam na composição da imagem, assim como ocorre nos processos de leitura e escrita. Quando se referem à imagem, os valores variam em função da posição que ocupam. Os dados posicionados e localizados na parte superior da imagem representam a essência ideal da informação e foram denominados de elemento 'Ideal'. Já o elemento 'Real', sinônimo de uma informação mais detalhada e real, concreta e consolidada, situa-se na parte inferior da imagem e corrobora com os demais elementos da imagem.

Os elementos constitutivos das imagens estão distribuídos por todo o plano. Como já evidenciado, os valores dos elementos variam de acordo com a posição na imagem: 'Novo' e 'Dado' – 'Ideal' e 'Real'. Trataremos aqui dos elementos do campo central e marginal da imagem: 'Centro' e 'Margem'. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o elemento central, núcleo da informação, terá os demais elementos como seus subalternos e os seus valores dependentes da informação nuclear, na qual incluem-se os elementos localizados às margens da imagem.

O segundo elemento composicional, a saliência, alude ao grau de relevância informativa de determinados elementos em relação a outros presentes no todo da imagem e que, por isso, chamam mais a atenção do observador. Isso faz com que esses elementos detenham mais importância e valor na composição da imagem. O termo 'saliência' é utilizado por Kress e van Leeuwen quando se referem à importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do observador, independentemente de onde tenham sido colocados na composição visual. Essa importância é adquirida através da perspectiva dos elementos que se sobrepõem, em relação aos que são justapostos na imagem.

O terceiro elemento composicional denomina-se enquadre e se refere à presença ou não do enquadramento da imagem. Ele é materializado por linhas verticais e horizontais que articulam ou desarticulam o todo ou as partes da imagem e que denunciam o ângulo que a mesma foi concebida.

Tais elementos composicionais, importa frisar, são sistemas distintos, porém, que se inter-relacionam por meio dos elementos gráficos textuais, visuais, além do olhar do observador e do mundo no qual está inserido. Tais interações são fundamentais para a construção da natureza das relações do que se vê e do que é visto.

O cabedal teórico elaborado por Kress e van Leeuwen (2006), especialmente no que se refere à metafunção de valor composicional, servirá de base para a análise dos exemplos trazidos na nossa pesquisa, por entendermos que o instrumento justifica e explica os elementos da audiodescrição no estudo das imagens que circulam nos livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa.

Aproximando-se do campo pedagógico, o tratamento dos processos que se referem à multimodalidade dos textos, no contexto do ensino de língua na escola, que leve em consideração a interação entre as linguagens presentes nos diferentes gêneros, exigirá uma nova configuração no modo de ensinar e aprender. Destaca-se, nesse caminho, o trabalho de Rojo (2009) sobre o estudo das práticas de letramento em diferentes contextos e a sua interconexão com a escola na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Ao longo da história da sociedade, o conceito de letramento tem evoluído de acordo com as necessidades humanas e sociais, como forma de entender o fenômeno intrínseco à língua, esse organismo vivo e em constante mutação. Na esteira de Street (1984), Rojo (2009) aponta que a inauguração da perspectiva de se entender o letramento na sua versão “autônoma” e na “ideológica” sinaliza novos tempos para os estudos sobre o letramento no Brasil.

A primeira versão, a autônoma, concebe o letramento, de modo prático, como as habilidades individuais de leitura e escrita, separadas do contexto social, mas com consequências intrínsecas à própria natureza do ato, o que leva o sujeito a desenvolver essas destrezas gradualmente e a atingir níveis de desenvolvimentos superiores, à medida que vai investindo e se apropriando das competências de leitura e escrita.

Já a segunda versão, a ideológica, concebe o letramento como práticas indissociáveis ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em

diferentes contextos. O conceito de letramento muda em função do tempo e da cultura no interior de uma mesma cultura, o que explica ver práticas diferenciadas de letramentos em contextos díspares, na atual sociedade, serem concebidas como letramentos múltiplos.

A escola, enquanto instância formativa para a vida, deve estar atenta aos movimentos culturais e tecnológicos por que passa a sociedade. Valorizar o que os estudantes vivenciam no seu contexto real de uso da língua, como o uso do “internetês” ou o “bloques” são exemplos clássicos de letramentos marginalizados e de influência tecnológica nos modos de falar das novas gerações e que não cessarão, quer queiram os estudiosos da língua ou não. O uso desses recursos serve a um propósito comunicativo o qual não podemos fingir que não existe: a facilidade de comunicação, a rapidez com que ela se dá e a interação diversificada e simultânea.

De acordo com Rojo (2009), em consonância com o pensar de Hamilton (2002), as instituições educacionais desvalorizam e ignoram muitos letramentos de ampla circulação, influentes e valorizados pelas pessoas, quando, na realidade, elas deveriam possibilitar que os estudantes pudessem participar das variadas práticas sociais de leitura e escrita de maneira “ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 107)

Rojo (2009, p. 107), sinaliza que para que tal fenômeno aconteça, será preciso uma educação linguística contemporânea que considere

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais [...].
- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004).
- Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...].

As variadas necessidades atreladas aos tempos modernos exigem e apresentam à instituição escola a oportunidade de revisão do conceito de letramento como forma de democratizar e ampliar as práticas e eventos de letramentos, assim como a natureza e o universo dos textos que por ela transita.

Está certo que a multimodalidade é constitutiva e intrínseca à linguagem, pois cada forma de apresentação textual possibilita múltiplas formas de semiotização, revelando sua característica multimodal, revelando sua característica multimodal. Textos simples, que aparentam ter apenas um código, trazem outros códigos em si, como suporte, cores, tamanho da fonte, letra, negrito, itálico, dentre outros. Desse modo, vê-se que a multimodalidade revela outras instâncias de constituição do texto. Dionísio (2008) nos apresenta o conceito desse fenômeno como um componente estruturante do discurso que se articula através de mais de uma forma, propiciando uma percepção semiótico-discursiva da linguagem como prática social:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2008, p. 32).

O estudo da multimodalidade, no cenário contemporâneo das salas de aula, faz-se necessário pelo preeminente domínio dos avanços tecnológicos, os quais muito determinam o surgimento de novas formas de interação, o que tanto implica na necessidade de revisão e ampliação das práticas pedagógicas propostas pelos professores. Num cenário bem realista, podemos afirmar que os estudantes tendem a compreender mais facilmente a língua por meio de palavras e imagens do que tão somente por signos verbais, visto que palavras e imagens são sistemas diferentes de representação, dado que o texto visual e texto verbal se complementam ou importam para si a compreensão do sentido.

Para Natividade e Pimenta (2009), a multimodalidade

[...] é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos

envolvidos no processo de representação e comunicação. [...] a multimodalidade explora, portanto, a forma como o significado pode ser expresso por diferentes modos semióticos (p. 25-26).

Compreende-se, assim, que a leitura e a análise linguística, promovidas pelo professor na sala de aula, servirão para tornar a compreensão do gênero e sua relação compreensível, propiciando ao aprendiz uma maior reflexão sobre a linguagem e seus efeitos. Também se espera assegurar o entendimento, por parte do estudante, da explicitude da multimodalidade presente nos textos e de que as múltiplas linguagens utilizadas nas práticas sociais favorecerão o empoderamento da sua capacidade leitora e cidadã.

Segundo Descardecí (2002), todo texto é multimodal:

Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (2002 p. 20).

Sob a ótica da multimodalidade, as imagens e todos os signos que compõem o texto são elementos constitutivos essenciais de significados. Por assim pensar, entendemos que não competem à escola os trabalhos com textos em situação de ensino como simples pretexto pedagógico, sem levar em conta a intencionalidade do enunciador e seus aspectos gerais de produção, pois residem nesses detalhes os efeitos possíveis de interpretações.

Com a popularização dos aparatos tecnológicos, a multimodalidade ganha maior espaço constitutivo nos textos em circulação: a imagem, o som e a palavra se inter-relacionam na produção de sentido e são veiculados nos meios de comunicação social de massa com uma força avassaladora, configurando-se como um excelente objeto de estudo a ser problematizado e trabalhado no interior da escola.

O professor, a partir da multimodalidade intrínseca aos textos, poderá requerer dos estudantes análises que compreendam instâncias discursivas, lexicais e que empreendam interpretações possíveis para além da análise do verbal, estendendo-se para o trabalho numa perspectiva que busque refletir

sobre o verbal e o não verbal constitutivo dos gêneros do discurso. Situar o ensino das diversas formas de linguagens na escola contemporânea faz-se necessário. Da mesma forma, capacitar e orientar o professor para que ele esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos nos avanços e inovações, suprimindo as defasagens de sua formação inicial e aprofundando seus conhecimentos a fim de melhorar o desenvolvimento da sua prática pedagógica de qualidade, também é essencial.

Kress e van Leeuwen (2006) defendem, apoiados na noção da multimodalidade, que é a combinação de diversos códigos semióticos que habilita o leitor a produzir significados, capacitando-o para a leitura proficiente do visual. Nesse sentido, o trabalho pelo professor, com os gêneros do discurso visuoverbais, possibilita a criação de espaços de reflexão sobre a multimodalidade presente nos textos, ampliando o escopo de problematizações empreendidas na escola. Essa ação pedagógica com a leitura, no contexto da escola inclusiva, merece um olhar cuidadoso para o campo da audiodescrição como sinaliza o item 2.6.2.

3.4.2 Leitura de gêneros visuoverbais na escola: audiodescrição e processos de retextualização

No contexto de ensino-aprendizagem do processo da leitura, o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso faz-se importante. O professor poderá subsidiar seus alunos em percursos para a construção de sentidos com base na mobilização dos sistemas de conhecimento (interacional, enciclopédico e linguístico) relacionados ao processamento textual que lhes permita realizar uma leitura possível (e cada vez mais madura e aprofundada) dos textos. O ensino de leitura, pautado no estudo dos gêneros do discurso, resultará na formação de leitores mais experientes e participativos nas práticas dialógicas de linguagem.

A construção de uma sequência didática com o gênero do discurso visuoverbal impresso, considerando a presença em sala de aula de alunos cegos, requer a incorporação pedagógica do processo de audiodescrição a fim de contribuir para a leitura, compreensão e interpretação do texto via verbalização por parte do docente.

Não descartamos, também, que a inserção de um gênero do discurso na escola se faz sempre por uma variação do gênero de origem, pela inevitável didatização que atravessa a inserção desse gênero. Assim, um modelo didático abriga duas grandes características essenciais nas ideias de Dolz e Schneuwly (2011a): trata-se de uma síntese com objetivo prático, com fins de orientação docente e revela as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas poderão vir a ser desenvolvidas.

As sequências didáticas emergem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011a, p.82). Trabalhar com gêneros requer conceber que os textos que circulam socialmente diferenciam-se em razão das suas condições específicas de uso, contudo há de se observar em alguma medida a existência de regularidades associadas às situações de comunicação recorrentes em dados contextos. Nesse sentido, a sequência didática propõe-se a contribuir para que o aprendiz possa conhecer e usar melhor um gênero, especialmente, aquele relacionado a práticas de linguagem novas ou pouco conhecidas, possibilitando ao aluno participar, mais efetivamente, em situações interativas orais ou escritas²².

Dentre os gêneros do discurso visuoverbais de maior incidência nos dados desta pesquisa, estão a nota biográfica, a tirinha e a reportagem²³. Dos três gêneros citados, a tirinha e a reportagem são mais exploradas em atividades de leitura, produção e análise, e a nota biográfica, em geral, é usada pelo LDP como leitura complementar para se apresentar o contexto de produção de algum outro texto em estudo. Posto isso, é possível inferir que, na constituição das sequências didáticas do LDP, há uma preocupação com o

²²Nesses termos, uma sequência didática estrutura-se por fases organizacionais que envolvem, primeiramente, a “apresentação da situação” pela qual os alunos terão o detalhamento da tarefa que irão realizar e, assim, produzirão um texto inicial correspondente ao gênero trabalhado, a primeira produção. Com isso, o docente poderá avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, ajustando as atividades e exercícios posteriores à real necessidade do grupo de estudantes em relação às capacidades que carecem de adquirir no domínio do gênero em tela. Em seguida, são desenvolvidos “módulos” de atividades e exercícios com vistas a fornecer aos alunos condições para a resolução dos problemas que o estudo do gênero lhes coloca, permitindo-lhes o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre o tema. Finalmente, é solicitada a “produção final”, momento em que os alunos poderão pôr em prática o que construíram como conhecimento e, junto ao professor, avaliar os seus avanços no estudo daquele gênero textual (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

²³ Para observação mais detalhadas dos dados, consultar a Tabela 1 – Incidência de gêneros do discurso no LDP, p.103.

estudo desses gêneros, e a exploração pedagógica dos elementos visuais entra em cena para propiciar o ensino-aprendizagem dos elementos semióticos textuais e suas potencialidades, visando à construção de sentidos pela linguagem.

O gênero do discurso visuoverbal tirinha, segundo Costa (2008), é definido como um

segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm X 4 cm, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar Cruzadas (COSTA, 2008, p. 172).

O gênero visuoverbal tirinha é um exemplo para o que esta pesquisa se propõe a analisar, pois une as linguagens verbal e não verbal, constituindo uma oportunidade para o estudo da língua no contexto da multimodalidade e da semiótica, bem como para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem.

Nunca fez tanto sentido a utilização desse gênero do discurso visuoverbal na escola. Sua leitura evidencia e valoriza o conhecimento prévio do estudante, além de proporcionar momentos de apreciação e reconhecimento de duas formas de linguagem, a verbal e a visual, que, no nosso entendimento, são requisitos essenciais para o estudo de um determinado gênero.

No exemplo estudado nas análises deste trabalho, podemos elencar como característica marcante do gênero tirinha o tom de humor. De maneira geral, o humor é oriundo das estratégias discursivas eficazes utilizadas pelo autor, como, por exemplo, o realce de características estereotipadas de determinada situação ou personagem, o uso do duplo sentido, o recurso ao exagero, entre outras.

Ainda sobre os efeitos de humor produzidos na tirinha, entendemos que o mesmo se dá a partir do entrelaçamento de recursos verbo-visuais, que se manifestam por intermédio da interlocução do protagonista com seu interlocutor. Tais efeitos de humor, marca característica desse gênero visuoverbal, constituem também um dos principais elementos para o desenvolvimento do senso crítico dos leitores.

Por seu turno, no que se refere ao gênero do discurso reportagem, Costa (2008) definiu-o como sendo

texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é vinculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de a dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva (COSTA, 2008, p.160).

Podemos inferir que a função social do gênero do discurso reportagem é a difusão da informação e a formação de opinião crítica dos leitores, já que se prevê criar tal perspectiva nos seus leitores acerca do assunto tratado. Associado ao domínio retórico do relatar, ele apresenta expressões expositivas, descritivas, narrativas e argumentativas também. Além disso, circula em suportes diversos, como: jornais, revistas, televisão, internet, rádio, material didático etc.

Os gêneros do discurso do universo jornalístico têm caráter expositivo e informativo quando expõem sobre uma determinada temática com o intuito principal de informar o leitor. Serão considerados descritivos e narrativos quando caracterizarem ações e incluírem tempo, espaço e personagens. No opinativo, apresentarão juízos de valor sobre o que estiver sendo discorrido, refletindo claramente as opiniões do autor.

A reportagem apresenta elementos constitutivos próprios. Entre eles, podemos citar as imagens, opiniões e interpretações do autor, além do diálogo com demais gêneros, como entrevistas, depoimentos, pesquisa, dados estatísticos, dentre outros. Ademais, faz-se uma análise detalhada dos fatos, um retrato do assunto a partir de um ponto de vista pessoal, daí a necessidade de ser assinada pelo autor.

Nesse gênero é comum encontrar, como dito antes, o recurso da imagem, que, de acordo com seu objetivo, poderá constituir o próprio texto e servir de ornato. Em muitas das atividades de interpretação de textos, a linguagem imagética auxilia e complementa o entendimento da linguagem verbal.

Dentro dessa perspectiva, o LDP trabalha com a noção de leitura interativa, quando propõe atividades pedagógicas com o gênero do discurso visuoverbal reportagem. Os gêneros visuoverbais ou visuais têm ganhado relevância nos materiais escolares, o que reafirma a necessidade de se incluírem as imagens nas atividades de leitura, abrangendo variados gêneros do discurso.

Entendemos a concepção de leitura enquanto uma atividade de produção de sentidos que se estabelece numa relação interativa e que requer não apenas o conhecimento linguístico partilhado, mas, sobretudo, a mobilização de conhecimentos de mundo que subjazem aos implícitos que a produção de linguagem carrega e que realiza estratégias sociocognitivas inferenciais múltiplas.

O processo de leitura não se limita apenas ao código verbal, mas também contempla outras diversas semioses, que devem ser acionadas. É necessário que o aluno interprete a relação entre os textos verbal e não verbal apresentados nas situações de comunicação diárias. A interação entre a linguagem imagética e a linguagem verbal colabora no sentido de fazer com que o estudante perceba a intertextualidade, bem como a multimodalidade nas diferentes linguagens a ele apresentadas na escola e fora dela. É possível formar leitores capazes de construir relações de sentido entre textos multimodais.

Finalmente, a nota biográfica apresenta sumariamente dados sobre a vida de uma pessoa a respeito da qual se presume interessar o leitor. Para Costa (2008), numa biografia, temos a

narração oral, escrita, ou visual dos fatos das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem (gênero literário ou não) em livro, filme, texto teatral, disco ótico, etc. Quanto à forma, pode ser elaborada em ordem cronológica ou em forma narrativa (p. 42).

No LDP, as notas biográficas aparecem com o intuito de apresentar brevemente fatos marcantes da vida e obra de algum autor, compositor, artista específico. Não há assinatura nos textos biográficos dos LD, de modo que inferimos que esses gêneros, quando inseridos nos livros em questão, são de autoria dos próprios elaboradores do LDP, que os apresenta para contextualizar elementos da situação de produção ou leitura de algum texto

apresentado em atividade pedagógica anteriormente. Nas referidas notas, quanto à estruturação típica formal do gênero, há, predominantemente, uma fotografia da pessoa biografada seguida de um texto verbal narrando-se a trajetória de vida dessa. Em alguns casos, a imagem da pessoa é apresentada por alguma pintura ou caricatura.

O trabalho pedagógico com a leitura de qualquer gênero do discurso de natureza visuoverbal impresso, seja tirinha, reportagem, nota biográfica ou outro requer o recurso à audiodescrição: o apelo visual desses gêneros, por exemplo, é uma característica singular, que, na abordagem pedagógica, deverá ser trabalhada em conexão com a linguagem verbal para possibilitar a produção de sentido por parte dos alunos. Gêneros do discurso visuoverbais são, fundamentalmente, por sua natureza, multimodais, pois combinam diversos códigos semióticos para produção de sentidos, os quais deverão estar explicitados aos estudantes cegos para que os mesmos possam compreender e interpretar com mais proficiência leitora.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017a), no que se refere às competências específicas de linguagens para os anos finais do ensino fundamental, espera-se que o estudante seja capaz de

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem; Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017a, p. 63).

De acordo com o texto oficial, o componente Língua Portuguesa deve proporcionar, a todos os estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica em variadas práticas sociais constituídas por diversas linguagens. Segundo a BNCC (2017a), na disciplina de língua portuguesa,

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (p. 66).

A leitura compreensiva e autônoma das práticas de linguagem da contemporaneidade, manifestada nos variados gêneros do discurso, tais como charges, cartuns, tirinhas, anedotas, dentre tantos outros gêneros do cotidiano, e que se encontram presentes no LDP, possibilitará aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e o seu uso adequado nas diversas situações comunicativas, constituintes da vida social.

Apesar de a BNCC (2017a) fazer referências ao processo de inclusão de estudantes e suas especificidades, a exemplo de quando é defendido que “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural” (p. 09), na prática, pouco ou quase nada mudam com o novo texto.

Teoricamente, a BNCC (2017a) sinaliza a preocupação com o processo de inclusão e com o direito de todos pela igualdade de oportunidade no ensino:

desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (p. 15).

O documento de base dialoga com as mais atualizadas legislações que tratam dos direitos e das garantias individuais na área da educação, vide a Constituição Federal de 1988, bem como da educação inclusiva e especial, a exemplo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.005/20147, lei do Plano Nacional de Educação e da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, e fica estabelecido no seu interior, no que se refere aos estudantes com deficiência, que se

[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017a, p.14).

Nessa passagem, identificamos que a BNCC (2017a) sinaliza a preocupação com o processo de inclusão e do direito de todos pela igualdade de oportunidade, quando evidencia sua importância de documento oficial, já que tal documento

desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017a, p. 15).

Na prática, estudantes e professores vivem a dura realidade de imersão em um processo de ensino e aprendizagem em condições adversas, em que, de um lado, o docente não tem a formação necessária, compatível com a realidade na perspectiva da diversidade, e, de outro, o educando, que não vislumbra seus direitos serem respeitados com a promoção de um ensino que potencialize suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Reforçamos que, no ambiente escolar, o uso do recurso da audiodescrição favorece o aprendizado não apenas das pessoas cegas, mas de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros, ampliando o entendimento do senso de observação, a percepção e o entendimento do objeto analisado, mostrando e revelando detalhes que, a depender da leitura de mundo e da experiência leitora individual, passariam despercebidos não fosse a leitura “escaneada”, singular à audiodescrição. É possível verificar, também, além da ampliação da compreensão, a expansão do repertório cultural, as oportunidades para refletir sobre o conhecimento de mundo e a capacidade de tecer ligações com experiências já vividas (cf. MOTTA, 2016).

A audiodescrição na leitura opera com reformulações textuais: a transformação de imagens (sistema de signos visual) e palavras escritas (sistema de signos verbal) em palavras oralizadas (sistema de signos verbal). Para tanto, alguns processos de retextualização intersemiótica se fazem necessários, envolvendo operações cognitivas que interferem tanto no signo quanto no sentido.

Entendemos, junto a Marcuschi (2004), que a retextualização consiste em um processo complexo que envolve operações (de natureza linguística, textual, discursiva e cognitiva) que interferem no código e no sentido. Essas operações evidenciam atividades de compreensão que conduzem a reformulações textuais na passagem de uma modalidade a outra. Dentre os fenômenos observáveis nos processos de retextualização, o autor frisa que as operações cognitivas, como as inferências linguístico-textual-discursivas, como idealização (eliminação, completude, regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação), são bastante recorrentes. Para se transformar um texto é preciso, pois, compreendê-lo por inteiro, ou, ao menos, em parte.

Kress e van Leeuwen (2006), nos seus estudos da Gramática do Design Visual – GDV, apontam que as imagens ultrapassam a capacidade de representar a realidade, e, assim sendo, produzem imagens da realidade.

Os elementos constitutivos da imagem e a sua propriedade de construir sentidos socioideológicos se organizam gramaticalmente ao combinarem suas partes e seus aspectos sintáticos num todo significativo: são, pois, fundamentais para se conhecer o anúncio. Para os autores, a linguagem não verbal (visual) é concebida como um código a ser problematizado e ensinado.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a GDV se constitui como um instrumento para o trabalho com análise de imagens, tendo como pressuposto de que são estruturas sintáticas passíveis de análises, assemelhando-se ao processo que ocorre na linguagem verbal, pressupondo-se uma sistematização específica para a leitura desses textos.

Nesse sentido, a garantia de demarcar um lugar dentro do espaço educacional, especificamente, nas aulas de língua portuguesa, com a leitura de gêneros do discurso visuoverbais, na perspectiva do trabalho com a audiodescrição para pessoas invisuais, necessária se faz, pela contribuição que o processo pode dar, levando o leitor a desvencilhar os sentidos implícitos nos textos visuoverbais com o apoio da palavra do docente. Trata-se de reconhecer a importância dos elementos visuais na construção dos sentidos dos gêneros do discurso em que se apresentam.

Diante do exposto, a perspectiva sociointeracionista de estudo da língua, num contexto regido pela capacidade coletiva de representação e compreensão dos signos, dialógico, interativo e dinâmico de usos é possível, pois, apresenta

essa linha um campo frutífero para análise das estratégias de organização textual-discursiva dos gêneros com vistas pedagógicas.

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterização do estudo

“Toda pesquisa enquanto criação científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador” (GOMIDE, 2014, p. 1).

Partindo da consideração apresentada por Gomide (2014), iniciaremos a discussão sobre os aspectos metodológicos desta investigação científica, apontando o delineamento do estudo na tentativa de elucidar, a priori, a concepção de ciência e a base epistemológica que orientarão nosso olhar de pesquisador, bem como a abordagem e o tipo do estudo a ser desenvolvido.

Partimos do pressuposto elaborado por Marconi e Lakatos (2008), que compreendem que a ciência é um conjunto de conhecimentos obtidos por estudos, estruturados, rigorosamente por procedimentos metodológicos sistematizados na tentativa de compreender determinada realidade.

Como base epistemológica, optamos pelo materialismo histórico-dialético. “A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas” (GOMIDE, 2014, p.2). Isso reflete o olhar que buscamos desenvolver sobre o conhecimento. Concebemos que a realidade é feita de contradições e que está sem constantes transformações dialógicas, portanto, o diálogo do pesquisador no processo de análise da realidade é de fundamental importância.

Por isso, visamos desenvolver novos conhecimentos sobre o estatuto da audiodescrição em sala de aula de língua materna, os quais possam ser referências para abordagens acadêmicas e pedagógicas de fundo didático-metodológico no tocante ao tratamento de gêneros do discurso visuoverbais na perspectiva da educação inclusiva.

Do ponto de vista do objetivo, esta pesquisa foi exploratória, com o intuito de reconhecer o fenômeno da audiodescrição, tornando-o mais claro no âmbito do contexto escolar. Considerando que o tema é ainda pouco estudado, e o conhecimento científico a seu respeito é limitado, o estudo do uso de tais

gêneros no livro didático pode fornecer dados importantes para se aprofundar o problema de investigação.

De acordo com Gamboa (2003), a base epistemológica dialética de ciência se aproxima de uma compreensão de que a abordagem qualitativa de pesquisa seria a mais coerente para captar os dados da realidade, por isso, essa é a opção viável para se compreender o fenômeno estudado, visto que ela busca uma percepção particular daquilo que é pesquisado, ou seja, o específico, e não a generalização. Conforme o pensar de Oliveira (2008, p.172): “[...] Fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica”.

A pesquisa em tela nos permitiu a análise dos elementos objetivos e subjetivos da realidade, considerando aquilo que não pode ser descrito por dados numéricos, o que atende à necessidade do objeto em investigação.

Em relação a sua natureza, esse estudo classifica-se como aplicado. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), “este tipo de pesquisa tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Finalmente, os elementos quantitativos também compõem a forma de análise dos dados, pois possibilitam mensurar as informações com vistas à formulação de interpretações científicas.

A investigação analisou os dados coletados no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, buscando a articulação dos conceitos teóricos sobre a natureza dialógica da linguagem e da audiodescrição aos elementos empíricos acerca do objeto de estudo. Para isso, não objetivamos um enquadramento estanque do aporte metodológico, mas evidenciou que nossas escolhas pelos referenciais teóricos nos dão a sustentação necessária para fundamentar nossos argumentos.

Nesse sentido, recorreremos também à pesquisa bibliográfica por alicerçar a contemplar nosso material de análise. Concordamos com as ideias de Lakatos e Marconi (2009), quando afirmam que a pesquisa bibliográfica se refere àquela que se realiza a partir de material disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros periódicos, artigos e outros.

Conforme Boccato (2006),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (2006, p. 266).

A opção, também, pela pesquisa bibliográfica, como percebemos, se deu por entendermos que a mesma constitui a base para as todas as demais pesquisas e, a partir da leitura do que já fora sistematizado historicamente sobre os temas, permite-se desenvolver uma perspectiva inovadora, buscando fazer emergirem panoramas diferenciados do que foi até então produzido.

4.2 Critérios de inclusão

O universo da pesquisa contempla a dimensão dos livros didáticos de língua portuguesa em circulação nacional. Por seu turno, dentro desse contexto, selecionamos como amostra o livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ano 2015²⁴.

A escolha dessa amostra justifica-se por entendermos a relevância do livro didático no contexto escolar. No Brasil, tanto escolas privadas como públicas adotam esse material didático como elemento de apoio para o ensino e para a aprendizagem. Ademais, obras didáticas são fornecidas para a rede pública com base numa política pública educacional que vem se consolidando desde 1937. Na atualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) garante a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira no âmbito da educação básica, excetuando a educação infantil, estando o livro de língua portuguesa no conjunto do material fornecido.

Seja por necessidade de recursos materiais ou por carência na formação acadêmica, o LD é, por muitos docentes, utilizado como uma das poucas ferramentas pedagógicas na mediação do professor para a construção dos

²⁴ FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015

conhecimentos socialmente referenciados junto aos estudantes, favorecendo a esse profissional o planejamento e a execução de aulas pautadas nos fundamentos teórico-metodológicos das obras.

O PNLD, além da distribuição, também realiza a avaliação das obras que serão adquiridas pelo Programa e, portanto, os livros didáticos estão em constante avaliação por profissionais e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, sendo construído um arcabouço teórico importante para que o uso desse material seja realizado de forma consubstanciada e reflexiva por parte das escolas, bem como para que haja um reiterado aprimoramento das obras por parte do campo editorial.

Para chegar à escolha do livro do 9º ano em específico, no primeiro momento, pelo fato de o autor da pesquisa ser docente de uma escola pública no âmbito federal, de posse dos livros, fizemos um levantamento amplo dos gêneros textuais presentes nos livros das séries dos anos finais do Ensino Fundamental, categorizando-os em verbais, visuais e visuoverbais.

Nesse processo, observamos um aprofundamento significativo no livro do 9º ano, sobretudo com relação ao volume de produções e à estrutura das sequências didáticas apresentadas para o trato com os gêneros visuoverbais. Além disso, consideramos o fato de essa ser uma série de culminância dos conhecimentos elaborados durante todo o Ensino Fundamental. Considerados tais critérios, o livro do 9º ano foi o selecionado para a realização desta investigação.

4.3 Corpus investigado

O *corpus* da investigação é composto por um agrupamento de materiais analisáveis que, reunidos, nos fornecem uma base de informações para que realizemos interpretações qualitativas. A seleção prévia e a análise da variedade de objetos procederam com o intuito de se constituir um *corpus* coerente com a proposta da pesquisa. Inicialmente, consultamos o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015 para prosseguirmos com a escolha da coleção de livro didático a ser objeto de estudo desta pesquisa.

O Guia contém resenhas críticas das coleções aprovadas pelo Programa como mencionamos anteriormente. Essas obras ficam à disposição dos

docentes para análise e seleção para uso nas escolas. Em relação do LDP, as resenhas apresentam uma visão geral da obra, considerando a abordagem dos eixos da leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos. Também descrevem a coleção no que concerne a sua forma de organização estrutural: volumes, temáticas abordadas, distribuição das unidades, manual do professor. Na sequência, há a análise crítica da obra, destacando-se pontos positivos e aspectos a serem aprimorados em cada eixo de ensino-aprendizagem de língua, tendo por base o livro do estudante.

O Guia foi tomado como referência para escolha da coleção a ser analisada nesta pesquisa, posto que não apenas aponta aquelas que estão sendo distribuídas pelo poder público às escolas, como também o seu potencial para o trabalho com a diversidade de gêneros do discurso e de autores, aspectos que interessam a esse trabalho investigativo. Com a leitura do Guia, observa-se que a coleção escolhida fora aprovada, atendendo aos critérios de abordagem teórica assumida por ela: adequação da coleção à linha pedagógica declarada; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos técnicos; respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social; e adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Escolhida a coleção, o volume destinado ao 9º ano foi definido para estudo analítico, pois se observa ser o 9º, o último ano do ensino fundamental, uma relevante fase de transição escolar, marcando o momento de passagem do aluno para o ensino médio. Desse livro, elegemos como *corpus* o suplemento do livro didático exclusivo para o professor (manual do professor) e o livro didático destinado ao estudante.

No manual do professor, encontram-se os pressupostos conceituais relativos ao ensino, aprendizagem e avaliação em língua materna e textos de referência.

No que tange à estrutura da obra, os livros são compostos por três cadernos: Caderno de Leitura e Produção, Caderno de Práticas de Literatura e Caderno de Estudos de Língua e Linguagem. Cada caderno possui de duas a

três unidades, cada qual com dois ou três capítulos em média. Observemos no quadro 4:

Quadro 4 – Estruturação geral do LDP

CADERNO	DESCRIÇÃO
Caderno de Leitura e Produção	Destina-se ao estudo temático sobre questões dos adolescentes, sua relação com o outro e sua participação em sociedade. Textos em diversos gêneros e de variadas esferas sociais são apresentados para o ensino e a aprendizagem de leitura e produção, associados com exercícios de compreensão e interpretação, bem como propostas de escrita ou oralidade.
Caderno de Práticas de Literatura	Explora o letramento literário na esteira do letramento múltiplo, abordando um conjunto de práticas de leituras de textos canônicos ou não. Objetiva inserir o estudante no patrimônio literário, a fim de lhe permitir experiências estéticas com textos literários em associação a textos em outras linguagens (pintura, cinema, música, fotografia e outras). As atividades permitem que se vivencie leitura compartilhada e leitura individual para que os estudantes possam desenvolver processos de significação dos textos.
Caderno de Estudos de Língua e Linguagem	Os textos para leitura e as atividades pedagógicas têm como intuito discutir aspectos da língua como fenômeno social e histórico. A abordagem metalinguística também é explorada na perspectiva da gramática normativa. Por fim, os conhecimentos notacionais da língua estão ainda em evidência. A problematização, a observação, o levantamento de hipóteses, o estudo e a análise do aspecto linguístico para a sistematização final são estratégias metodológicas para o estudo gramatical.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual do professor no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese, para demonstrar a estrutura organizacional do livro didático de língua portuguesa – LDP tomado como *corpus* de análise nesta tese.

Audiodescrição: Quadro 4, sob o título “Estruturação geral do LDP”. Quadro em formato retrato, de fundo branco, constituído por duas colunas e quatro linhas. Na primeira linha, à esquerda e na primeira coluna, está localizada a categoria “Caderno”, e à direita, na segunda coluna,

orienta a categoria “Descrição”. A segunda linha apresenta o primeiro caderno, o “Caderno de Leitura e Produção”, em cuja descrição consta: “Destina-se ao estudo temático sobre questões dos adolescentes, sua relação com o outro e sua participação em sociedade. Textos em diversos gêneros e de variadas esferas sociais são apresentados para o ensino e a aprendizagem de leitura e produção, associados com exercícios de compreensão e interpretação, bem como propostas de escrita ou oralidade”. A terceira linha traz o segundo caderno, “Caderno de Práticas de Literatura”, cuja descrição diz: “Explora o letramento literário na esteira do letramento múltiplo, abordando um conjunto de práticas de leituras de textos canônicos ou não. Objetiva inserir o estudante no patrimônio literário, a fim de lhe permitir experiências estéticas com textos literários em associação a textos em outras linguagens (pintura, cinema, música, fotografia e outras). As atividades permitem que se vivencie leitura compartilhada e leitura individual para que os estudantes possam desenvolver processos de significação dos textos”. A quarta e última linha se refere ao “Caderno de Estudos de Língua e Linguagem”, cuja descrição diz: “Os textos para leitura e as atividades pedagógicas têm como intuito discutir aspectos da língua como fenômeno social e histórico. A abordagem metalinguística também é explorada na perspectiva da gramática normativa. Por fim, os conhecimentos notacionais da língua estão ainda em evidência. A problematização, a observação, o levantamento de hipóteses, o estudo e a análise do aspecto linguístico para a sistematização final são estratégias metodológicas para o estudo gramatical”. **(Fim da audiodescrição.)**

No suplemento, também, há uma seção com sugestões de como se utilizar a coleção. Orienta-se que os cadernos sejam usados de forma intercalada e paralela ou simultânea, respeitando-se o planejamento docente, bem como o estabelecimento de recortes que sejam coerentes pedagogicamente e, ainda, a progressão de conteúdo da abordagem em cada unidade e seus respectivos capítulos.

Da mesma forma, os mapas de conteúdos da coleção estão presentes no manual. Para cada caderno, existe um mapa organizador das unidades por volume do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que visa a sistematizar a progressão dos conteúdos relativos à compreensão, à produção de textos e à

análise linguística envolvendo diferentes temáticas e gêneros, à formação do leitor literário e a conhecimentos de língua, linguagem e de metalinguagem.

Além disso, na sequência, o suplemento dispõe de leituras teóricas complementares sobre concepções de ensino e aprendizagem, leitura e produção de texto, ensino de literatura, ensino de gramática, avaliação e textos do quadro de referências bibliográficas que servem aos quatro anos do ensino fundamental da Coleção.

Há, similarmente, textos complementares específicos de cada volume, considerando o tema das unidades trabalhadas do 6º ao 9º ano. Referente ao ano específico, também, há as fichas de avaliação das produções conforme o gênero textual trabalhado no Caderno de Leitura e Produção. Além disso, tem sugestões de respostas das atividades pedagógicas do livro, com os comentários e as orientações teórico-metodológicas para a mediação do professor junto aos estudantes.

4.4 Estratégias e procedimentos de coleta de dados

Como explicitado anteriormente, em contato com uma escola pública do âmbito federal, solicitamos a concessão dos livros físicos utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental e aprovados pelo PNLD 2015.

Feita a concessão e em posse dos livros, realizamos o levantamento dos gêneros, categorizando-os em gêneros verbal, visual e visuoverbal por meio da confecção de quadros, tabelas e gráficos a fim de verificar a incidência de cada um deles.

Considerando a perspectiva da inclusão como foco da investigação, aprofundamos afunilados a minúcia da coleta, voltando nosso olhar qualitativo para os aspectos relacionados ao gênero visuoverbal.

Então, foi feita uma observação mais cuidadosa para classificá-los quanto a sua natureza com relação ao ensino-aprendizagem na língua portuguesa e, então, coletados os dados, iniciamos a descrição audiovisual²⁵, gravando seus áudios e gerando QR Codes para acessos posteriores.

²⁵ Para que os processos de registro e áudio descrição fossem mais qualificados, nos submetemos à realização dos cursos de: a) Audiodescrição 2.0 pela A2 Academy em parceria com a Universidade de Brasília (30h); b) Audiodescrição de Imagens em páginas da internet pela Sinal de Afeto em parceria com a Associação de Deficientes Visuais do Estado de Goiás

Apenas depois de tais procedimentos, foi possível iniciar o registro e a análise de dados.

4.5 Estratégias e procedimentos para registro e análise de dados

Para registrar os dados coletados elaboramos a confecção de quadros, tabelas e gráficos. Além disso, considerando o *corpus* selecionado, fizemos os registros escritos a fim de descrever o conteúdo presente nas atividades do livro vinculadas ao gênero visuoverbal.

Para que fosse possível realizar a leitura das imagens e registrá-las em forma de texto, nos fundamentamos nos estudos da Multimodalidade e do Letramento Visual apresentados na Gramática do Design Visual elaborada por Kress e van Leeuwen (2006).

Diante das informações coletadas, foi possível sistematizar e realizar as audiodescrições, bem como estruturar os registros necessários para a elaboração da tese e iniciar a análise de dados. A fim de corroborar com os objetivos da pesquisa, realizamos as audiodescrições das imagens estáticas do LDP selecionado enquanto *corpus* da pesquisa.

O processo da audiodescrição foi realizado com base nos preceitos de Motta (2016), considerando essa tecnologia assistiva como uma possibilidade de ampliação das possibilidades de inclusão dos estudantes cegos no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa, na medida em que ela consiste uma “tradução” de imagens em palavras.

As categorias de análise privilegiadas neste estudo são:

- a) A orientação teórico-metodológica de abordagem pedagógica do gênero do discurso visuoverbal no livro didático de língua portuguesa;
- b) Os gêneros do discurso visuoverbais presentes no livro didático em análise sobre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística; e

c) Condições para a audiodescrição dos gêneros do discurso visuoverbais de maior recorrência em atividades de leitura no livro didático.

Como procedimento, analisamos o *corpus* com vistas a descrever e discutir a abordagem da audiodescrição no livro didático, bem como refletir sobre uma proposta pedagógica viável para o uso desse processo em atividades de leitura de gêneros do discurso visuoverbais no referido material didático.

Como primeiro procedimento de análise, o manual do professor foi tomado como referência e usado para se entender a orientação teórico-metodológica constitutiva da obra. Nele, são explorados fundamentos teóricos sobre a leitura e a produção de textos orais e escritos, a leitura literária e os conhecimentos linguísticos. O material adota a orientação socioconstrutivista referendada por Vygotsky, bem como a perspectiva enunciativa de linguagem e língua defendida por Bakhtin.

Associado a essas orientações, a coleção referenda, ainda, o ensino de leitura e produção textual sob a perspectiva dos multiletramentos e da oralidade, referenciando-se em Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008) e Rojo (2004, 2009, 2012), apontando, também, a diversidade dos gêneros de discurso, inclusive os literários, a ser abordada na articulação das atividades de leitura e produção de textos. Na esteira da teoria adotada, defende que o estudo gramatical está a favor da dinâmica da interação social, tomando o conjunto das variedades da língua portuguesa como objeto de reflexão metalinguística.

Como segundo procedimento de análise, no bojo dessas reflexões, os gêneros do discurso do livro didático do 9º ano foram identificados. Buscou-se verificar a incidência de gêneros do discurso de uma forma geral e a recorrência de gêneros do discurso visuoverbais em correlação com os não visuoverbais de uma maneira mais específica. Os gêneros visuoverbais mais usuais no LDP foram: foto, nota biográfica, reportagem e tirinha, respectivamente²⁶. Além desses, destacamos a presença das ilustrações que

²⁶ Para verificar a incidência dos gêneros do discurso no livro em análise, consultar a Tabela 1, p. 95.

integram a composição de variados textos ao longo de todo o LDP, as quais chamamos de “ilustrações didáticas”.

Reconhecidos os gêneros visuoverbais de maior recorrência do livro, discutiu-se a importância das imagens na tirinha e reportagem e na nota biográfica. Na sequência, destacou-se o trabalho com os gêneros do discurso visuoverbal no livro, com base na análise de atividades pedagógicas de leitura com os três gêneros citados, tendo por base o Caderno de Leitura e Produção, nas suas duas subseções: “primeiras impressões” e “o texto em construção”.

Esse caderno é composto por três unidades temáticas, cada qual explorando um subtema articulado à adolescência, à cultura e à sociedade, abrangendo variados gêneros, orais e escritos, de circulação em diversas esferas da atividade humana. Cada unidade apresenta um ou dois capítulos, estruturados com seções tais:

Quadro 5 – Unidades temáticas do caderno de leitura e produção do LDP

UNIDADE TEMÁTICA	DESCRIÇÃO
Abertura da unidade	Breve apresentação do conteúdo da unidade e seus capítulos, priorizando o uso de gêneros multimodais.
Abertura de capítulo	Apresentação do capítulo a ser estudado, com atividades de leitura que enfatizam o resgate de conhecimentos prévios.
Seções (leitura, produção, roda de leitura, boxe vamos repensar)	Trabalho pedagógico com leitura e produção, em geral, nessa ordem sequencial, em que são dispostos textos, em diferentes gêneros para se ler e discutir em sala de aula, além de exercícios a serem desenvolvidos oralmente ou por escrito.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual do professor no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese para demonstrar a estrutura organizacional das unidades temáticas do caderno de leitura e produção, no manual do professor do livro didático de língua portuguesa – LDP tomado como *corpus* de análise nesta tese.

Audiodescrição: Quadro 5, sob o título “Unidades temáticas do caderno de leitura e produção no LDP”. Quadro em formato retrato, de fundo branco, constituído por

duas colunas e quatro linhas. Na primeira linha, à esquerda e na primeira coluna, está localizada a categoria “Unidade temática”, e, à direita, na segunda coluna, está a seção intitulada “Descrição”. A segunda linha da unidade temática compreende a “abertura da unidade”, cuja descrição diz: “Breve apresentação do conteúdo da unidade e seus capítulos, priorizando o uso de gêneros multimodais”. A terceira linha da unidade temática é a “Abertura de capítulo”, cuja descrição corresponde à “apresentação do capítulo a ser estudado, com atividades leitoras que enfatizam o resgate de conhecimentos prévios”. A quarta linha da unidade temática contempla as “seções (leitura, produção, roda de leitura, boxe vamos repensar)”, cuja descrição diz: “Trabalho pedagógico com leitura e produção, em geral, nessa ordem sequencial, em que são dispostos textos, em diferentes gêneros para se ler e discutir em sala de aula, além de exercícios a serem desenvolvidos oralmente ou por escrito”. **(Fim da audiodescrição.)**

Quadro 6 – Orientações para o trabalho pedagógico no caderno de leitura e produção do LDP

UNIDADE TEMÁTICA	DESCRIÇÃO
<p align="center">Leitura (seleção de textos, em diversos gêneros)</p>	<p>Objetiva ampliar a discussão sobre o tema da unidade e subsidiar a produção do texto proposto; pauta-se em exercícios de compreensão e interpretação; possui duas subseções: “primeiras impressões”, em que há a exploração do conhecimento prévio sobre o gênero e o tema abordado, com questionamentos sobre a compreensão global do texto, além da exploração coletiva e oral do contexto de produção, e “o texto em construção”, em que as questões de análise linguística, textual e discursiva são averiguadas para atribuição de sentidos, intenções e valores por parte do estudante diante da interpretação).</p>
<p align="center">Produção (visa a subsidiar o estudante para produção textual, com as subseções “conhecendo o gênero”)</p>	<p>Momento inicial de preparação, em que se reconhecem ou aprofundam as características sociodiscursivas e linguístico-textuais do gênero proposto; “produzindo o texto”, momento de orientações pedagógicas para produção, em que a situação de interação é apresentada; e “ficha de avaliação”, momento final com a exposição de ficha de autoavaliação com critérios de análise para os estudantes examinarem o texto que produziram).</p>
<p align="center">Roda de leitura</p>	<p>Seleção de textos para leitura complementar sem uma necessária ligação temática com a unidade.</p>
<p align="center">Boxe “Vamos repensar”</p>	<p>Questões da unidade são rerepresentadas aos estudantes para reflexão sobre os seus avanços a respeito do que fora trabalhado até o momento.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual do professor no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese para com as orientações para a leitura e a produção textual no caderno de leitura e produção, no manual do professor do livro didático de língua portuguesa – LDP tomado como *corpus* de análise nesta tese.

Audiodescrição: Quadro 6, sob o título “Orientações para o trabalho pedagógico no caderno de leitura e produção no LDP”. Quadro em formato retrato, de fundo branco, constituído por duas colunas e cinco linhas. Na primeira linha, a esquerda e na primeira coluna, está localizada a “Unidade temática” e, à direita, na segunda coluna, está a “Descrição”. A segunda linha da unidade temática compreende a “Leitura (seleção de textos, em diversos gêneros)”, cuja descrição propõe ‘Objetiva ampliar a discussão sobre o tema da unidade e subsidiar a produção do texto proposto; pauta-se em exercícios de compreensão e interpretação; possui duas subseções: ‘primeiras impressões’, em que se há a exploração do conhecimento prévio sobre o gênero e o tema abordado, com questionamentos sobre a compreensão global do texto, além da exploração coletiva e oral do contexto de produção e “o texto em construção” em que as questões de análise linguística, textual e discursiva são averiguadas para atribuição de sentidos, intenções e valores por parte do estudante diante da interpretação. A terceira linha da unidade temática compreende a seção “Produção (visa a subsidiar o estudante para produção textual, com as subseções “conhecendo o gênero)”, cuja descrição diz respeito ao ‘momento inicial de preparação: em que se reconhecem ou aprofundam as características sociodiscursivas e linguístico-textuais do gênero proposto’; e ‘produzindo o texto’: momento de orientações pedagógicas para produção, em que a situação de interação é apresentada; e a ‘ficha de avaliação’: momento final com a exposição da ficha de autoavaliação com critérios de análise para os estudantes examinarem o texto que produziram”. A quarta linha da unidade temática é a “Roda de leitura” cuja descrição diz que corresponde a “Seleção de textos para leitura complementar sem uma necessária ligação temática com

a unidade”. A quinta linha, e última, da unidade temática é o “Boxe “Vamos repensar” cuja descrição dizem respeito as “Questões da unidade são reapresentadas aos estudantes para reflexão sobre os seus avanços a respeito do que fora trabalhado até o momento”. (**Fim da audiodescrição**).

Por fim, como terceiro procedimento de análise, a audiodescrição na escola como prática de inclusão para estudantes cegos esteve em vislumbre. Diante da maciça presença de textos visuoverbais no livro didático, da abordagem desses textos nas atividades de leitura com a exploração das imagens como constitutivas de sentido e da ausência de propostas de audiodescrição que atendam ao estudante cego e que contribuam para o desenvolvimento da sua competência leitora, elaborou-se uma sugestão de audiodescrição dos três textos analisados no procedimento anterior: a tirinha “Vida de barata”, de Léo João; a reportagem “Pluralidade Cultural”, de Maurício Érnica; e a nota biográfica sobre Gabriel, O Pensador.

Vale salientar que não apenas na sugestão/elaboração das audiodescrições citadas, mas também ao longo de toda a tese, realizamos o trabalho de tradução das imagens presentes no todo do documento. As audiodescrições foram produzidas coletivamente em parceria com a audiodescritora Rebeca Castro e o consultor José Edson da Silva, sendo este último uma pessoa com deficiência visual, cega.

A tecnologia apresenta-se como uma forte aliada no desenvolvimento das pessoas, em especial, aquelas com algum tipo de deficiência. No que se refere ao processo de audiodescrição, o QR Code está em curso e vem sendo recorrentemente utilizado por empresas e pessoas, o que tem favorecido para sua popularidade. É possível, por exemplo, com um programa específico para leitura do código instalado no *Smartphone*, ter acesso às informações disponíveis em uma determinada superfície, como no papel, mas também em telas digitais, nas quais há os QR Codes, portanto, adotamos esse sistema nesta tese com o propósito de demonstrar o quão simples é produzir e divulgar tal tecnologia.

A origem do nome QR Code²⁷ vem de *Quick Response Code*, ou Código de Resposta Rápida. Trata-se de um código de barra de resposta rápida que pode conter informação tanto na vertical quanto na horizontal, daí o termo bidimensional.

Para ter acesso ao conteúdo codificado, pode-se dispor de um *smartphone* com câmera. Estando esse equipamento instalado com um programa específico que possa ler o código bidimensional, basta abrir o aplicativo da câmera e apontar em direção ao código que se deseja digitalizar por de 2 a 3 segundos, e a conversão desse em áudio, vídeo, texto, *link* ocorrerá de maneira imediata, dispensando a necessidade de digitar endereços da Internet. Portanto, literalmente, basta direcionar a câmera do *smartphone* para um QR Code para que o conteúdo adicional seja exibido no navegador da *web*.

Essa “nova” tecnologia, pode, deve e já está sendo usada nas mais diferentes formas possíveis. Atualmente, o QR Code é bastante utilizado pela mídia impressa e televisiva, como revistas, panfletos, outdoors, telejornais, programas de culinária, entre outros. Revistas publicam códigos QR para que leitores acessem em seus celulares e computadores algum conteúdo extra relacionado às matérias.

No que diz respeito à audiodescrição na escola, os gêneros visuoverbais podem ser acessados a partir da tecnologia do QRCode se esse estiver disponível nos materiais didáticos. Por exemplo, teremos, no momento da conversão, as informações audiodescritas aos usuários, sem que seja necessária uma pessoa para descrever o conteúdo em pauta, pois essa descrição já terá sido feita antes por equipe especializada e estará em um arquivo de voz adicional conectado ao QRCode. Esse arquivo será disponibilizado pela Editora do Livro Didático, estando salvo, em geral, na nuvem²⁸. Nesse caso, aplicamos o sistema no desenvolvimento da tese.

Com o estudo teórico-analítico, a consolidação da audiodescrição como prática de inclusão voltada para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos estudantes cegos, com base na proposição de um protocolo

²⁷Fonte: Tecnologia iG@ Disponível em: <<https://tecnologia.ig.com.br/dicas/2013-03-04/qr-code-o-que-e-e-como-usar.html>> Acesso em 03.03.2020

²⁸Tecnologia que permite acesso a programas, arquivos e serviços via internet, sem que sejam precisos a instalação de programas ou o armazenamento de dados.

técnico específico para o ensino e a aprendizagem na escola, ficou firmemente sinalizada. Tal procedimento poderá ser consolidado em estudos posteriores.

CAPÍTULO 5 - A AUDIODESCRÇÃO NO *CORPUS* DA PESQUISA

5.1 As orientações teórico-metodológicas no manual do professor

Como descrevemos no Capítulo 4, Aspectos Metodológicos, o manual do professor da coleção “Singular e Plural” é denominado de “Suplemento com orientações para o professor”. Nesse manual, constam discutidos os pressupostos teórico-metodológicos no que se refere a dois grandes eixos: a) ensino e aprendizagem de língua materna (leitura e produção de textos orais e escritos; leitura literária e conhecimentos linguísticos); b) Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino. Além disso, há considerações sobre a estrutura da obra, sugestões de como utilizar a coleção, mapas de conteúdos, leituras complementares, fichas de avaliação das produções, referências bibliográficas e sugestões de respostas, comentários e orientações para a mediação do professor.

Ao proceder com a análise, verifica-se que os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela coleção para se pensar a aprendizagem de língua portuguesa entendem o “homem como ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações como os outros, que se dão em certo tempo e espaço por meio da linguagem”, sendo o conhecimento um produto das relações humanas mediado por meios técnicos e semióticos da linguagem (p. 301). É possível reconhecer, dessa forma, uma adesão expressa aos estudos socioconstrutivistas de Vygotsky (2001). Também há latente aproximação do LDP com a concepção enunciativa de linguagem, representada por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003), na defesa de que a língua, enquanto constructo social e interativo, ocorre em situações de comunicação concreta, teoria essa com a qual dialogamos estreitamente para constituição do nosso quadro teórico.

Nesse quadro, ao aproximar-se das questões pedagógicas que permeiam o ensino de língua materna, a coleção, sob a ótica da relação homem-conhecimento-linguagem, confere ao planejamento de situações didáticas o desenvolvimento das competências dos estudantes para atuar em e analisar as diversas situações comunicativas, visando à aprendizagem das práticas sociais da leitura e da escrita na perspectiva do letramento múltiplo (cf. SOARES, 1998; e ROJO; MOURA, 2012).

A coleção defende que, nas atividades de ensino-aprendizagem, devem-se considerar as diferentes práticas de letramento na sua complexidade, tendo em vista as diferentes formas de interagir com a escrita, considerando variados suportes, diferentes esferas de circulação, variados gêneros, bem como diferentes linguagens que compõem os textos “verbal, não verbal, escrita, oral ou multimodal” (p. 303).

A coleção entende a concepção dos gêneros do discurso conforme a teoria bakhtiniana e defende que o trabalho com esses na escola contribui para uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso, sendo eles usados nas situações didáticas numa articulação leitura-escrita, oralidade e análise linguística.

A diversidade de gêneros do discurso, materializados nos textos evidenciados no todo do livro didático, é notável e indica a preocupação dos autores e dos avaliadores da obra, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, pela adoção dessa perspectiva para o trabalho didático. De acordo com o manual do professor, na fundamentação teórica, sobre os critérios para a escolha da perspectiva de trabalho pedagógico com os gêneros do discurso, dizem os autores:

Ainda que tenhamos escolhido um gênero específico para ser trabalhado com mais foco em cada capítulo ou unidade - procuramos oferecer aos alunos uma diversidade de textos para leitura, não só no gênero em foco, mas também em diferentes gêneros, visando dar conta da contextualização que lhe servirá de base para sua produção textual. Ou seja, a diversidade de textos que se oferece em cada capítulo não é gratuita. Procura estar a serviço da produção de um texto em determinado gênero. (Singular & Plural, 2015, p. 305-6)

No trabalho pedagógico do LDP, é proposta a elaboração de atividades com um conjunto de gêneros de diferentes esferas, por se entender serem relevantes para a formação de um sujeito formado para a cidadania, de acordo com o manual nas orientações ao professor para o trabalho com gêneros do discurso. As seções e subseções no interior de cada capítulo têm o objetivo de desenvolver a capacidade leitora-crítica e produtora dos estudantes materializados nesses diferentes gêneros.

No que tange especificamente ao processo da audiodescrição, após análise completa do manual do professor, não foi identificada qualquer

referência ao termo. Isso sugere que o livro não trabalha na perspectiva da acessibilidade, posto que, na sua fundamentação, também não são mencionadas quaisquer concepções teórico-metodológicas que tratem do ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência.

Motta (2016) aponta o papel da escola como espaço de construção de saberes e formação cidadã: o ensino-aprendizagem, nesse contexto, requer o desenvolvimento da capacidade de leitura de mundo e isso envolve, dentre tantos outros aspectos, a leitura dos textos que circulam em sociedade, considerando as diversas semioses que esses abarcam. A estudiosa aponta a importância da leitura da imagem como elemento interveniente da compreensão e interpretação textual: a tradução do imagético em verbal é um caminho inclusivo para atender à diversidade de estudantes em sala de aula e minimizar as barreiras comunicacionais.

No que se refere ao uso de imagens, o que se percebe, dada a quantidade de imagens utilizadas nas diversas atividades com os gêneros do discurso presentes no livro, é o reconhecimento da importância que lhes é conferida, já que ora elas são constitutivas, compondo o texto ou complementando as informações textuais, ora são ornatas, ou seja, empregadas com o intuito de tornar a leitura mais atraente. De um modo ou de outro, evidencia-se a realização de relações enunciativas entre as imagens e os textos verbais.

O manual do professor enfatiza que a percepção de outras linguagens (além da verbal) como elementos constitutivos do sentido dos textos é fundamental para a capacidade de apreciação e réplica na leitura. Também destaca que, conforme os objetivos de leitura, o procedimento de análise de imagens pode tornar o processo de leitura mais produtivo.

Os detalhes explícitos e implícitos contidos nos textos visuoverbais ou visuais utilizados no LDP não devem ser relegados, muito menos desprestigiados, por professores, discentes e estudiosos da linguagem, pois, dentre outras tantas funções, contribuem para a construção dos sentidos dos textos.

Segundo o manual,

[...] serão priorizados, portanto, gêneros orais, escritos e **multimodais** de esferas mais públicas, como a jornalística e a de divulgação científica, a política e a do trabalho, além de gêneros próprios da esfera escolar, como os resumos, por exemplo. (p. 320) (grifo nosso).

Além das observações constantes na seção específica do LD para apresentação das suas bases teóricas, observa-se que, na seção “Sugestões de respostas, comentários e orientações para a mediação do professor”, ao expor possibilidades de respostas às atividades propostas no livro do estudante, a coleção realiza reflexões sobre a potencialidade das imagens para leitura, produção e análise linguística.

Por exemplo, no manual do professor do livro do 9º ano, na apresentação do capítulo de abertura da Unidade II do Caderno de Leitura e Produção, há a seguinte orientação para o trabalho pedagógico com a fotografia, texto visual que também envolve atividades com outras linguagens e, ainda, a verificação dos conhecimentos prévios da temática, que possibilitem aos estudantes compartilhar tais conhecimentos:

Figura 2 – Imagem de abertura da Unidade II – “Diversidade Cultural” do LDP



Singular & Plural, 9º ano, p. 58-9.



Notas introdutórias: Imagem de abertura da Unidade II, intitulada “Diversidade Cultural” e situada no caderno “Leitura e produção” do Capítulo 1, chamado “Um mundo de credos e costumes...” do Livro Singular & Plural – Língua Portuguesa – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, 9º ano, p. 58-59.

Hijab: Espécie de véu usado, de forma imposta, pela cultura muçulmana por mulheres islâmicas. O véu cobre todo o corpo da mulher, deixando apenas à vista a parte da frente do rosto, as mãos e os pés.

Audiodescrição: Foto colorida em formato paisagem, registrada durante o dia, de três mulheres presentes em um evento que ocorre ao ar livre. A mulher da esquerda é branca, tem cabelos lisos e loiros, soltos ao vento e jogados para o lado esquerdo com um arranjo branco topo da cabeça. Usa um vestido curto, na cor branca, de alças longas e costas nuas. Segura, na mão direita, uma pequena bolsa de cor prata. Está de costas para o observador, indo em direção ao evento. As outras duas mulheres são de pele morena clara e usam hijabs pretos. Ambas conduzem, penduradas no antebraço esquerdo, bolsas médias na cor preta. A mulher da direita tem a mão direita elevada na altura do peito. Ambas têm suas cabeças levemente voltadas para a direita e direcionam o olhar para a mulher branca. Elas caminham na direção oposta e olham com ar de espanto para a roupa da mulher branca e estão voltadas de perfil lateral esquerdo para o observador. Do lado esquerdo da imagem, há uma placa preta em formato V voltada para o chão, com figuras de um cavaleiro montado em um cavalo e um arabesco do lado direito da placa. Abaixo das figuras, é possível ler parte de uma frase em inglês “...for an excepcional event”. Ao fundo, o evento acontece. **(Fim da audiodescrição).**

[...] proponha que os alunos observem a imagem de abertura da unidade e pensem sobre a relação entre o que discutiram a respeito dos vídeos e o sentido que conseguem construir sobre essa imagem. (p. 408)

Ainda sobre o mesmo texto, acrescentam as orientações metodológicas constantes no referido manual que

a foto de abertura da unidade visa a motivar a discussão sobre diferentes modos de viver que podem se confrontar no nosso dia a dia. Mesmo no interior de um grupo, tais diferenças podem existir, mas elas podem ser ainda mais desafiadoras quando se trata de diferentes povos convivendo em um mesmo país. Com os constantes e diferentes fluxos migratórios na atualidade, cada vez mais essas diferenças convivem em um mesmo espaço — o que pode trazer mais conflitos resultantes dessas diferenças (p. 408).

Além disso, no boxe “Converse com a turma”, as orientações metodológicas seguem refletindo sobre o texto de abertura do Capítulo 2 da Unidade II:

Quadro 7 – Orientações ao professor para a leitura de fotografia no LDP

Atividade para o estudante (p.59)	Manual do professor (p.409)
1. Nessa foto, pode-se perceber a interação entre pelo menos duas culturas diferentes, perceptíveis pelo quê? Explique.	1. Professor: não é necessário que os alunos pensem sobre quais seriam as culturas em questão. O importante é que observem que, em muitos casos, o modo de se vestir já é um elemento visível de diferenças culturais. Mas você pode perguntar-lhes se sabem que povos se vestem assim, como as mulheres de preto. Resposta: Pelos diferentes modos de se vestir: de um lado as duas mulheres muçulmanas, com roupas que cobrem todo o corpo e a cabeça — vestimenta conhecida como hijab (vestimentas semelhantes, mas que deixam apenas os olhos de fora são burka e niqab); e de outro, a garota que aparece com um vestido que deixa à mostra pernas, braços, costas.
2. É possível perceber certo estranhamento de algumas pessoas na foto? Explique.	2. Sim, é possível perceber o olhar de estranhamento das mulheres muçulmanas para o modo como a garota da esquerda está vestida. Professor: confira se na sua turma há alunos muçulmanos. Se sim, eles poderão ajudar a pensar na especificidade dos hábitos de vestimenta das mulheres muçulmanas.
3. Suponha que essas pessoas – que representam as duas culturas – tenham comentado o que pensam uma sobre a outra, ao se cruzarem na rua. Que tipo de comentário você acha que fariam?	3. Professor: o objetivo desta questão é possibilitar que os alunos façam o exercício de pensar sobre o estranhamento da cena, sob perspectivas diferentes. Seria um primeiro exercício de se colocar na "pele" do outro. Auxilie-os neste exercício e caso ache necessário e pertinente, esclareça para os alunos alguns dos princípios que motivam as mulheres muçulmanas a usarem burkas ou outras vestimentas do gênero.
4. Em sua opinião, por que há diferenças como essas que você observou na foto? O que pode motivar essas diferenças?	4. Professor: você poderá auxiliar nesta discussão propondo outras questões: O espaço geográfico pode ser uma motivação para o modo de se vestir? Por quê? E o conhecimento das ciências também pode gerar diferenças? E a condição econômica, que diferença pode motivar?

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual do professor no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese com as orientações ao professor para a leitura de fotografia, contidas no manual do professor do Livro Didático de Língua Portuguesa – LDP tomado como *corpus* de análise nesta tese.

Audiodescrição: Quadro 7 sob o título “Orientações ao professor para a leitura de fotografia no LDP”. Quadro em formato retrato de fundo branco, composto por duas colunas e quatro linhas. Na primeira linha, à esquerda, e na primeira coluna da esquerda, está escrito: ‘Atividade para o estudante (p. 59)’, e, à direita, na segunda coluna, está escrito: ‘Manual do professor (p.409)’. A segunda linha traz a seguinte atividade: ‘1. Nessa foto, pode-se perceber a interação entre pelo menos duas culturas diferentes, perceptíveis pelo quê? Explique’. O manual do professor sugere: ‘1. Professor: não é necessário que os alunos pensem sobre quais seriam as culturas em questão. O importante é que observem que, em muitos casos, o modo de se vestir já é um elemento visível de diferenças culturais. Mas você pode perguntar-lhes se sabem que povos se vestem assim, como as mulheres de preto. Resposta: Pelos diferentes modos de se vestir: de um lado as duas mulheres muçulmanas, com roupas que cobrem todo o corpo e a cabeça — vestimenta conhecida como hijab (vestimentas semelhantes, mas que deixam apenas os olhos de fora são burka e niqab); e de outro, a garota que aparece com um vestido que deixa à mostra pernas, braços, costas’. A terceira linha apresenta a seguinte atividade: ‘2. É possível perceber certo estranhamento de algumas pessoas na foto? Explique’. O manual do professor sugere: ‘2. Sim, é possível perceber o olhar de estranhamento das mulheres muçulmanas para o modo como a garota da esquerda está vestida. Professor: confira se na sua turma há alunos muçulmanos. Se sim, eles poderão ajudar a pensar na especificidade dos hábitos de vestimenta das mulheres muçulmanas’. A quarta linha traz a atividade ‘3. Suponha que essas pessoas – que representam as duas culturas – tenham comentado o que pensam uma sobre a outra, ao se cruzarem na rua. Que tipo de comentário você acha que fariam?’ Já o manual do professor

orienta: '3. Professor: o objetivo desta questão é possibilitar que os alunos façam o exercício de pensar sobre o estranhamento da cena, sob perspectivas diferentes. Seria um primeiro exercício de se colocar na 'pele' do outro. Auxilie-os neste exercício e caso ache necessário e pertinente, esclareça para os alunos alguns dos princípios que motivam as mulheres muçulmanas a usarem burkas ou outras vestimentas do gênero'. A quinta e última linha traz a seguinte atividade: '4. Em sua opinião, por que há diferenças como essas que você observou na foto? O que pode motivar essas diferenças?' O manual do professor, sugere que: '4. Professor: você poderá auxiliar nesta discussão propondo outras questões: O espaço geográfico pode ser uma motivação para o modo de se vestir? Por quê? E o conhecimento das ciências também pode gerar diferenças? E a condição econômica, que diferença pode motivar?' **(Fim da audiodescrição).**

A atividade de leitura demonstra que o LDP se preocupa em avizinhar-se da teoria dos letramentos múltiplos e da multimodalidade, com a seleção de diversos gêneros textuais, abarcando múltiplas semioses, nos estudos de língua. A fotografia e seus elementos constitutivos são postos à análise leitora, promovendo-se o entendimento da configuração multimodal dos textos circundantes em sociedade. Como bem apontam Kress e van Leeuwen (2006), a leitura baseada apenas no verbal é incipiente e outros recursos semióticos estão na baila do processo de construção de sentido.

É notório que, para se responder à atividade, é preciso usar o sentido da visão, posto que o texto em estudo é uma fotografia. As quatro questões demandam a leitura de imagem para que se possa produzir sentido: para a compreensão da primeira questão, será necessário que se identifiquem signos culturais expressos nas vestimentas das pessoas fotografadas, em especial, "as mulheres de preto", em contraponto com "a garota que aparece com um vestido que deixa à mostra pernas, braços, costas"; para compreensão da segunda questão, é requerida a leitura de expressões faciais e gestuais; nas duas outras questões, a interpretação ancora-se menos na imagem e mais nos conhecimentos de mundo, mesmo assim, elas exigem que as duas primeiras questões tenham sido explicadas pelo estudante.

A orientação ao professor para a sequência de trabalho pedagógico com os gêneros do discurso no interior dos capítulos é de que esse trabalho pode variar dependendo das especificidades de cada tema e que o docente poderá começar com uma seção de leitura ou de uma produção inicial do gênero a ser trabalhado. Para cada seção, há observações a serem consideradas. A seção a seguir e suas subseções nos darão a dimensão do trabalho proposto:

Seção Leitura- caracteriza esta seção uma cuidadosa seleção de textos de ficção e de não ficção visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação destes à faixa etária dos alunos e suas necessidades de formação. Ela foi criada com o objetivo de: alimentar a discussão sobre o tema da unidade e, conseqüentemente, a produção do gênero proposto; possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e interpretação. No início dessa seção, o boxe: Converse com a turma apresenta questões para levantamento de conhecimentos prévios a respeito do gênero e/ou do tema abordados no texto a ser lido, assim como para levantar expectativas de leitura (SINGULAR; PLURAL, 2015, p. 321).

Encontramos na subseção “Conhecendo o gênero” do referido manual do professor no LDP as orientações e os referenciais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), que indicam a perspectiva adotada pelos autores para o trabalho com gêneros nas escolas de como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e como encaminhá-los de maneira satisfatória:

Baseada em alguns princípios da sequência didática de ensino de gêneros, essa subseção apresentará texto(s) do gênero proposto para produção e atividades que visam a destacar suas características linguísticas, textuais e discursivas, favorecendo o foco, sistematização e progressão de aprendizagens e propiciando recortes didáticos feitos pelo professor, de acordo com as necessidades da turma. Ou seja, dependendo da avaliação que o professor fizer das necessidades de aprendizagem dos alunos, poderá optar por eliminar — e mesmo incluir — atividades de ensino do gênero (SINGULAR; PLURAL, 2015, p. 321).

Sobre gêneros híbridos, destaca-se, quanto às suas propostas de produção, que

quando se trata de propostas de produção de gêneros híbridos — como a reportagem, que pode envolver, além da pesquisa sobre o assunto, a realização de entrevistas, por exemplo — ou de gêneros

orais — como o debate ou a apresentação oral, que envolve a produção de anotações, resumos e esquemas que poderão ser usados como apoio à fala —, o trabalho nessa seção envolve também o ensino desses outros gêneros (SINGULAR; PLURAL, 2015, p. 322).

Na subseção “Produzindo o texto”, são apresentadas, de modo detalhado, orientações que procuram garantir uma base sólida sobre a situação de interação da produção para que os alunos possam produzir seus textos.

No boxe “Condições de produção”, são indicados os gêneros que serão produzidos, para quem eles serão produzidos e o seu meio de circulação. Em seguida, são apresentadas aos estudantes as orientações e o passo a passo de como realizar a produção. Já no box seguinte, denominado “Como fazer”, são apresentados, de modo organizado, os critérios para a produção e a avaliação do texto que os alunos deverão ter em mente durante todo o processo de produção e revisão. A seção apresenta critérios claros de avaliação, que possibilitam aos alunos o aprendizado e a capacidade de olhar para o próprio texto e ter uma postura crítica sobre ele.

É interessante observar que o uso das imagens, nos livros didáticos, em sua maioria, dá-se no sentido de afirmar a existência do fato, isto é, de aproveitar a força da realidade própria da imagem, ora para ampliar a consciência social do estudante, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerado relevante para o projeto pedagógico da atividade.

Os gêneros em análise nesta tese, no que diz respeito aos aspectos multimodais, apresentam título em destaque, fontes e datas, legendas, e orientações em conformidade com as convenções normativas. Quanto ao caráter estético e composicional das imagens, estão em escalas proporcionais, acompanhadas dos seus respectivos créditos, com a clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas. As estruturas visuais da formatação do texto e a disposição dos elementos estabelecem e demarcam o valor hierárquico composicional da imagem e demonstram os diferentes modos de representação da informação, evidenciando a multimodalidade presente.

Está clara a intenção pedagógica do LDP de explorar teórico-metodologicamente a diversidade de gêneros e seus contextos de uso, aproximando-se da perspectiva enunciativa bakhtiniana. Além disso, está evidente a adesão da concepção da multimodalidade como fenômeno semiótico constitutivo dos textos que requerem da escola um trabalho que valorize múltiplos letramentos, como sinaliza Rojo (2009). É nesse sentido que o livro também se aproxima das proposições de Kress e van Leeuwen (2006) na defesa de que os textos combinam diversos códigos semióticos interativamente para a produção de sentidos.

Não obstante, o LDP desconsidera a presença do estudante cego, visto que, em suas orientações didáticas, não sugere metodologias de acessibilidade dessa diversidade semiótica textual tão relevante para o desenvolvimento da proficiência leitora desse aluno com deficiência visual. É preciso lembrar, como o fez Motta (2016), que a diversidade obriga a escola, em toda a sua dimensão, a introduzir práticas e processos que colaborem para a promoção da acessibilidade e, no caso do trabalho com textos constituídos por imagens, considerando a pessoa com deficiência visual, a audiodescrição possibilita a pedagogia inclusiva com a leitura de imagens.

A proposta de trabalho pedagógico com os gêneros visuoverbais, no que se refere à leitura, favorece e contribui para a proficiência do estudante leitor, bem como colabora para o trabalho com a produção escrita e oral, com consequência direta no desenvolvimento consciente e proficiente da língua/linguagem pelo estudante. Nesse contexto, a audiodescrição pode ser um caminho viável para o estudante cego acessar os textos, compreendendo-os e interpretando-os com maior adequação: a construção de uma sociedade inclusiva passa, também, pela acessibilidade dos materiais didáticos na escola.

5.2 Os gêneros do discurso no livro didático de língua portuguesa

As orientações teórico-metodológicas do livro didático de português no tocante ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso apontam para a perspectiva de que, no ensino de língua materna, esses devem ser objetos, contudo, não há uma clara posição sobre a abordagem do gênero visuoverbal impresso na perspectiva da educação inclusiva.

A fim de observarmos a incidência dos gêneros do discurso no LDP, considerando seus distintos cadernos (Leitura e Produção, Práticas de Literatura e Estudos de Língua e Linguagem), apresentamos os dados evidenciados na Tabela 1 (Incidência de gêneros do discurso no LDP) e na Tabela 2 (Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP) para posterior discussão.

Tabela 1 – Incidência de gêneros do discurso no LDP

Gênero do discurso	Caderno Leitura e Produção		Caderno Práticas de Literatura		Caderno Estudos de Língua e Linguagem		Total do LDP	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Foto	14	17,28	08	18,60	00	00	22	10,48
Nota Biográfica	10	12,35	09	20,93	02	2,33	21	10,00
Reportagem	06	7,41	00	00	12	13,95	18	8,57
Tirinha	02	2,47	00	00	16	18,60	18	8,57
Artigo de opinião	13	16,05	00	00	00	00	13	6,19
Esquema	04	4,94	00	00	07	8,14	11	5,24
Poema	03	3,70	00	00	08	9,30	11	5,24
Sinopse	03	3,70	05	11,63	00	00	08	3,81
Letra de música	03	3,70	01	2,33	03	3,49	07	3,33
Piada	00	00	00	00	07	8,14	07	3,33
Notícia	01	1,24	00	00	05	5,81	06	2,86
Anúncio	00	00	00	00	05	5,81	05	2,38
Entrevista	05	6,17	00	00	00	00	05	2,38
Peça teatral	00	00	05	11,63	00	00	05	2,38
Conto	01	1,24	01	2,33	02	2,33	04	1,90
Informativo	02	2,47	00	00	02	2,33	04	1,90
Manchete	00	00	03	6,98	01	1,16	04	1,90
Apresentação	01	1,24	01	2,33	01	1,16	03	1,43
Curiosidade	00	00	00	00	03	3,49	03	1,43
Instrução	03	3,70	00	00	00	00	03	1,43
Texto enciclopédico	03	3,70	00	00	00	00	03	1,43
Artigo acadêmico	01	1,24	01	2,33	01	1,16	03	1,43
Auto literário	00	00	02	4,65	00	00	02	0,95
Caricatura	00	00	02	4,65	00	00	02	0,95
Crônica	01	1,24	00	00	01	1,16	02	0,95
Fábula	00	00	00	00	02	2,33	02	0,95
Mito	01	1,24	01	2,33	00	00	02	0,95
Resenha	00	00	01	2,33	01	1,16	02	0,95
Texto científico	00	00	00	00	02	2,33	02	0,95
Animação gráfica	01	1,24	00	00	00	00	01	0,48

Capa de livro	00	00	00	00	01	1,16	01	0,48
Cartum	00	00	00	00	01	1,16	01	0,48
Coluna jornalística	01	00	00	00	00	00	01	0,48
Cordel	00	00	01	2,33	00	00	01	0,48
Lista	00	00	00	00	01	1,16	01	0,48
Mensagem (e-mail)	00	00	00	00	01	1,16	01	0,48
Pintura (à óleo)	00	00	01	2,33	00	00	01	0,48
Resumo	01	1,24	00	00	00	00	01	0,48
Romance	01	1,24	00	00	00	00	01	0,48
Verbetes	00	00	00	00	01	1,16	01	0,48
Xilogravura	00	00	01	2,33	00	00	01	0,48
TOTAL	81	100	43	100	86	100	210	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Tabela 1 - referente à “Incidência de gêneros do discurso no LDP”.

Audiodescrição: Tabela com 05 colunas e 42 linhas. A primeira coluna, a da esquerda, indica a categoria referente aos “Gêneros do discurso”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita a porcentagem, números que revelam a relação entre os “Gêneros do discurso” categorizados na primeira coluna, com as outras colunas que são respectivamente: caderno “Leitura e Produção”; caderno “Práticas de Literatura”; caderno “Estudos de Língua e Linguagem” e “Total do LDP”. Essa última coluna, bem como a primeira e a última linha, são da cor laranja-claro. Os sete maiores resultados na coluna “Total do LDP” foram: **Primeiro** - Foto, com 22 incidências, representando um percentual de 10,48% do total dos três cadernos; **Segundo** - Nota biográfica, com 21 incidências, representando um percentual de 10,00% do total dos três cadernos; **Terceiro** - Reportagem, com 18 incidências, representando um percentual de 8,57% do total dos três cadernos; **Quarto** - Tirinha, com 18 incidências, representando um percentual de 8,57% do total dos três cadernos; **Quinto** - Artigo de opinião, com 13 incidências, representando um percentual de 6,19% do total dos três cadernos; **Sexto** - Esquema, com 11 incidências, representando um percentual de 5,24% do total dos três cadernos; **Sétimo** - Poema, com 11 incidências, representando um percentual de 5,24% do total dos três cadernos. Os demais

gêneros que compõem a tabela apresentam percentuais que variam de 3,81% a 0,48%. **(Fim da audiodescrição).**

Tabela 2 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP

Gênero do discurso visuoverbal e visuais	Caderno Leitura e Produção		Caderno Práticas de Literatura		Caderno Estudos de Língua e Linguagem		Total do LDP	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Foto	14	28,00	08	32,00	00	00	22	18,18
Nota Biográfica	10	20,00	08	32,00	01	2,22	19	15,70
Tirinha	02	4,00	00	00	16	35,55	18	14,88
Esquema	04	8,00	00	00	07	15,55	11	9,09
Reportagem	05	10,00	00	00	06	13,33	11	9,09
Sinopse	03	6,00	05	20,00	00	00	08	6,61
Anúncio publicitário	00	00	00	00	05	11,11	05	4,13
Artigo de opinião	05	10,00	00	00	00	00	05	4,13
Informativo	01	2,00	00	00	02	4,44	03	2,48
Instrução	03	6,00	00	00	00	00	03	2,48
Caricatura	00	00	02	8,00	00	00	02	1,65
Notícia	00	00	00	00	00	00	02	1,65
Poema	00	00	00	00	02	4,44	02	1,65
Texto científico	00	00	00	00	02	4,44	02	1,65
Animação gráfica	01	2,00	00	00	00	00	01	0,83
Capa de livro	00	00	00	00	01	2,22	01	0,83
Cartum	00	00	00	00	01	2,22	01	0,83
Coluna jornalística	01	2,00	00	00	00	00	01	0,83
Curiosidade	00	00	00	00	01	2,22	01	0,83
Mito	01	2,00	00	00	00	00	01	0,83
Pintura (à óleo)	00	00	01	4,00	00	00	01	0,83
Resenha	00	00	00	00	01	2,22	01	0,83
Texto acadêmico	00	00	01	4,00	00	00	01	0,83
Xilogravura	00	00	01	4,00	00	00	01	0,83
TOTAL	50	100	26	100	45	100	121	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Tabela 2 - referente à “Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP”.

Audiodescrição: Tabela com 5 colunas e 25 linhas. A primeira coluna da esquerda indica a categoria “Gênero do discurso visuoverbal e visual”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita, a porcentagem, números que revelam a relação entre os “Gênero do discurso visuoverbal” da primeira coluna, com as outras colunas que são respectivamente: caderno “Leitura e produção”; caderno “Práticas de literatura”; caderno “Estudos de língua e linguagem” e “Total do LDP”. Essa última coluna, bem como a primeira e a última linha são na cor laranja clara. As outras 24 linhas se intercalam nas cores branca e azul. Os 8 maiores resultados na coluna do “Total do LDP” foram: **Primeiro** - Foto, com 22 incidências, representando um percentual de 18,18% do total dos três cadernos; **Segundo** - Nota biográfica, com 19 incidências, representando um percentual de 15,70% do total dos três cadernos; **Terceiro** - Tirinha, com 18 incidências, representando um percentual de 14,88% do total dos três caderno. **Quarto** - Esquema, com 11 incidências, representando um percentual de 9,09% do total dos três caderno. **Quinto** - Reportagem, com 11 incidências, representando um percentual de 9,09% do total dos três cadernos; **Sexto** - Sinopse com 08 incidências, representando um percentual de 6,61% do total dos três cadernos; **Sétimo** - Anúncio publicitário, com 05 incidências, representando um percentual de 4,13% do total dos três cadernos; **Oitavo** - Artigo de opinião, com 05 incidências, representando um percentual de 4,13% do total dos três cadernos. Os demais gêneros que compõem a tabela apresentam percentuais que variam de 2,48% a 0,83%. **(Fim da audiodescrição).**

Os dados coletados e apresentados nas tabelas refletem a preocupação dos autores do LDP com o trabalho pedagógico, com a variedade de gêneros em circulação na sociedade como norteador do ensino de Língua Portuguesa. Ao todo, o livro dispõe de 41 gêneros distintos, pertencentes a campos da atividade humana, também variados, como o da mídia, o da literatura, o científico e o cultural, mais especificamente. Considerando-se apenas os gêneros do discurso visuoverbais/visuais, foram identificados 24 exemplares variados, um número bastante significativo. Nesse caminhar, de acordo com Bakhtin (2003),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Esse aspecto é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), bem como na Base Nacional Comum Curricular (2018), não apenas para o ensino fundamental, mas para toda a educação básica, de modo que explorar a variedade dos gêneros do discurso nas atividades escolares possibilita experimentar distintos graus de complexidade no campo da atividade humana da linguagem.

Tais possibilidades de uso da língua que o conhecimento, o contexto social, a experiência e as necessidades linguísticas dos falantes evidenciam são os elementos que formam o amálgama da identidade linguística de uma nação, nossa maior riqueza. Nossas práticas sociais são permeadas por atividades de uso da língua que resultam de processos de interação verbal (BAKHTIN, 2003).

Os dados levantados a partir do material em análise revelam a diversidade de gêneros contidos no material didático, mas também evidenciam um aspecto no levantamento realizado: há certo privilégio em relação a determinados gêneros em detrimento de outros, como podemos constatar no caso verificado do caderno “Leitura e Produção”, em que o gênero artigo de opinião foi recorrente.

Embora exista uma diversidade de textos, em distintos gêneros à disposição do docente e dos estudantes para o trabalho pedagógico, o livro explora com mais realce, nas suas atividades didáticas de leitura e produção, alguns deles. Com o objetivo de reforçar tal afirmativa, elaboramos o Quadro 8, com base no mapa de conteúdos da coleção, mapa organizador das unidades letivas por ano (especificamente o 9º ano do ensino fundamental), disponível no manual do professor. Articulamos a informação disponível nesse manual com o quadro de agrupamento de gêneros para construção de sequência didática elaborado por Dolz e Schneuwly (2011):

Quadro 8 – Gêneros evidenciados para leitura/escuta e produção de textos no mapa de conteúdo do manual do professor do LDP

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos - Capacidades de linguagem dominante	Gêneros privilegiados para leitura	Gêneros privilegiados para produção
Cultura literária ficcional	Narrar	Poema, Romance, Letra de canção, Tirinha, Crônica, Mito, Texto dramático	
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Notícia, Reportagem, Entrevista	Reportagem audiovisual
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Artigo de opinião	Artigo de opinião
Transmissão e construção de saberes	Expor	Texto de divulgação	Apresentação oral
Instruções e prescrições	Descrever ações	Estatuto	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Quadro organizado pelo autor da tese para com os gêneros evidenciados para leitura/escuta e produção de textos no mapa de conteúdo do manual do professor do LDP tomado como *corpus* de análise nesta tese.

Audiodescrição: Quadro 8, intitulado “Gêneros evidenciados para leitura/escuta e produção de textos no mapa de conteúdo do manual do professor do LDP” em formato paisagem, de fundo branco, composto por quatro colunas e seis linhas. Da esquerda para direita, na primeira coluna estão os “Domínios sociais de comunicação”, classificados como: **Primeiro** - Cultura literária ficcional; **Segundo** - Documentação e memorização das ações humanas; **Terceiro** - Discussão de problemas sociais controversos; **Quarto** - Transmissão e construção de saberes; **Quinto** - Instruções e prescrições. Na segunda coluna,

encontram-se os “Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominante”, classificados por ordem: **Primeiro** – Narrar; **Segundo** – Relatar; **Terceiro** – Argumentar; **Quarto** – Expor; **Quinto** - Descrever ações. Na terceira coluna estão os “Gêneros privilegiados para leitura” por ordem de grupo, sendo: **Primeiro** - Poema, Romance, Letra de canção, Tirinha, Crônica, Mito e Texto dramático; **Segundo** - Notícia, Reportagem e Entrevista; **Terceiro** - Artigo de opinião; **Quarto** - Texto de divulgação; **Quinto** - Estatuto. Na quarta coluna, temos os “Gêneros privilegiados para produção”, sendo: **Primeiro** - sem registro; **Segundo** - Reportagem audiovisual; **Terceiro** - Artigo de opinião; **Quarto** - Apresentação oral; **Quinto** – sem registro. **(Fim da audiodescrição).**

Verifica-se que, no tocante à leitura, o LDP oferta atividades pedagógicas centrais com variados gêneros, de variados domínios e aspectos tipológicos, dando menor saliência ao domínio das instruções e prescrições. No que tange às propostas de produção, orais ou escritas, prevalecem poucos gêneros, com foco na documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais e transmissão e construção de saberes. Ademais, grande parte desses gêneros, citados no Quadro 8, possuem notório caráter multimodal, especialmente por requererem, na sua constituição, elementos visuais.

Vale ressaltar que a organização pedagógica para o estudo de gêneros no LDP, embora estruturada para dar mais relevância e visibilidade a alguns gêneros ou domínios sociais de comunicação, permite ao estudante experienciar a realização de ações distintas em variadas situações de interação. Como Dolz e Schneuwly advogam (2011a, p.65), o estudo dos gêneros permite a apropriação de elementos semióticos regularmente organizados para atuar em situações discursivas distintas (como nas esferas da cultura literária ficcional, da documentação e memorização das ações humanas, da discussão de problemas sociais controversos, da transmissão e construção de saberes ou das instruções e prescrições), valendo-se de capacidades de linguagem específicas e requeridas para tal. Na sala de aula, os gêneros são tomados como objetos de ensino, são didatizados, sem, contudo, deixarem de dialogar com a sua situação concreta de uso.

No levantamento analítico do LDP, alguns gêneros são mais requisitados em detrimento de outros, como, por exemplo, foto (fotografia), nota biográfica, reportagem, tirinha, artigo de opinião, esquema e poema. Dentre os gêneros do discurso mais recorrentes citados, há aqueles que são visuais por excelência, como a foto, ou visuoverbais, como a tirinha e o esquema, ao passo que outros, ocasionalmente, articulam a palavra à imagem como a nota biográfica, a reportagem, o artigo de opinião e o poema, para citar.

A escolha por determinado gênero e suas esferas de circulação para o trabalho pedagógico de língua portuguesa, esteja ele situado nos cadernos de “Leitura e Produção”, “Práticas de Literatura” ou de “Estudos de Língua e Linguagem”, foi estrategicamente pensada, de modo a atender ao conteúdo curricular que se propunha a estudar. Porém, podemos verificar que alguns gêneros, mesmo pertencendo a determinada esfera, foram comuns ao trabalho proposto nos três cadernos do LDP como é o caso da nota biográfica, letra de música, apresentação, conto e artigo acadêmico.

No cômputo geral do LDP, os gêneros mais recorrentes foram foto, nota biográfica, reportagem e tirinha, respectivamente. Os dados evidenciam que alguns foram privilegiados, apesar de não aparecerem nos três cadernos, como veremos a seguir.

Recorte da Tabela 1, p.132 (Destaque: Foto)

Gênero do discurso	Caderno Leitura e Produção		Caderno Práticas de Literatura		Caderno Estudos de Língua e Linguagem		Íntegra do LDP	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Foto	14	17,28	08	18,60	00	00	22	10,48



Notas introdutórias: Recorte da Tabela 1, intitulada “Incidência de gêneros do discurso no LDP” localizada na página 95 desta tese.

Audiodescrição: Pequena tabela com 5 colunas e 2 linhas. A primeira coluna da esquerda indica “Gênero do discurso”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita a

porcentagem, números que revelam a relação entre os termos na categoria “Gênero do discurso” da primeira coluna com as outras, que são, respectivamente, caderno “Leitura e Produção”; caderno “Práticas de Literatura”; caderno “Estudos de Língua e Linguagem” e “Total do LDP”. O gênero em evidência no recorte é a “Foto”, que, no caderno Leitura e Produção, tem 14 incidências, o que corresponde a um percentual de 17,28%. Já no caderno Prática de Literatura há 08 incidências, o que corresponde a um percentual de 18,60%. Não houve incidência no caderno Estudos de Língua e Linguagem. A coluna “Total do LDP” mostra um total de 22 incidências no LDP, o que corresponde a um percentual de 10,48%. **(Fim da audiodescrição).**

Quanto ao gênero *foto*, sua recorrência, em 22 aparições, 10,48% da íntegra de gêneros do LDP, nas atividades de *leitura e produção* textual e nas de *práticas de literatura*, sinaliza a opção, dos autores do LDP, pelo uso do texto visual, com o propósito de que os estudantes possam dele extrair informações. Para sistematização dos dados, consideramos “foto” apenas os exemplares que aparecem no LDP de forma independente, ou seja, a própria imagem constitui-se como texto. Contudo, observamos outros textos que têm na sua constituição imagens, mas que pertencem a um gênero específico, caso da nota biográfica e da reportagem, por exemplo. Isso indica que, além do quantitativo estimado, outras imagens também permeiam o LDP.

Recorte da Tabela 1 (p.132). (Destaque: Nota Biográfica)

Gênero do discurso	Caderno Leitura e Produção		Caderno Práticas de Literatura		Caderno Estudos de Língua e Linguagem		Íntegra do LDP	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Nota Biográfica	10	12,35	09	20,93	02	2,33	21	10,00



Notas introdutórias: Recorte da Tabela - 1 intitulada “Incidência de gêneros do discurso no LDP” localizada na página 95 desta tese.

Audiodescrição: Pequena tabela com 5 colunas e 2 linhas. A primeira coluna da esquerda indica a categoria “Gênero do discurso”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita, a porcentagem, números que revelam a relação entre o “Gênero do discurso” situado na primeira coluna com as outras, que são, respectivamente, caderno “Leitura e Produção”, caderno “Práticas de Literatura”, caderno “Estudos de Língua e Linguagem” e “Total do LDP”. O gênero em evidência no recorte é a “Nota biográfica”, que, no caderno Leitura e Produção, tem 10 incidências o que corresponde a um percentual de 12,35%. Já no caderno Práticas de Literatura há 9 incidências, o que corresponde a um percentual de 20,93%. No caderno Estudos de Língua e Linguagem, há 2 incidências, o que corresponde a um percentual de 2,33%. A coluna “Total do LDP” registra 21 incidências no LDP, o que compreende um percentual de 10,00%. **(Fim da audiodescrição).**

No que diz respeito ao gênero *nota biográfica* foi verificado, nos três cadernos, um total de 21 incidências, o que representa um percentual de 10% do total de gêneros trabalhados no LDP. Entendemos como nota biográfica uma pequena biografia, um resumo da vida e obra da pessoa em destaque. Podemos afirmar que se trata de um trabalho de pesquisa, em que as informações trazidas sobre o biografado gerem no leitor a curiosidade em querer continuar a saber mais sobre a pessoa em evidência.

As notas biográficas identificadas no LDP foram usadas com o propósito comunicativo de subsidiar o leitor com informações, ainda que básicas, sobre o autor do texto principal da lição, contextualizando o momento sócio-histórico de produção textual. Das 21 ocorrências, 19 trouxeram consigo imagens referentes ao autor daquele texto sejam em fotografia, caricatura ou pintura. Essas imagens contribuem para a apropriação de informações adicionais pelo leitor, pois, além de apresentar o retrato do autor, também permitem, por meio da memória fotográfica, remeter o leitor à lembrança de outras produções de sua autoria.

Recorte da Tabela 1 (p.132). (Destaque: Reportagem)

Gênero do discurso	Caderno Leitura e Produção	Caderno Práticas de Literatura	Caderno Estudos de Língua e	Íntegra do LDP
--------------------	----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	----------------

	Linguagem							
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Reportagem	06	7,41	00	00	12	13,95	18	8,57



Notas introdutórias: Recorte da Tabela - 1 intitulada “Incidência de gêneros do discurso no LDP” localizada na página 95 desta tese.

Audiodescrição: Pequena tabela com 5 colunas e 2 linhas. A primeira coluna da esquerda indica a categoria “Gênero do discurso”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita, a porcentagem, números que revelam a relação entre o “Gênero do discurso” da primeira coluna com as outras, que são, respectivamente, caderno “Leitura e Produção”; caderno “Práticas de Literatura”; caderno “Estudos de Língua e Linguagem” e “Total do LDP”. O gênero em evidência no recorte é a “Reportagem”, que no caderno Leitura e Produção, tem 6 incidências, o que corresponde a um percentual de 7,41%. Já no caderno Práticas de Literatura, não houve incidências. No caderno Estudos de Língua e Linguagem, há 12 incidências, o que corresponde a um percentual de 13,95%. A coluna “Total do LDP” registra 18 incidências, compreendendo um percentual de 8,57%. **(Fim da audiodescrição).**

No que tange à reportagem, para o estudo da língua, em contexto de uso real da linguagem, o gênero foi recorrentemente utilizado para atividades de estudos de análise linguística (fragmentos), bem como de leitura, compreensão e interpretação (textos mais na íntegra). A reportagem pode ser considerada um gênero de divulgação, isto é, que compreende textos que têm como característica a divulgação de conhecimentos diversos numa linguagem clara e objetiva e têm como principais suportes as revistas, os jornais, os livros, a televisão, e a internet, dentre outros. Outra característica desse gênero é apoiar-se nas imagens que o compõe, o que faz com o leitor possa comprovar, complementar e dialogar, além de comparar com o texto verbal, autenticando

ou não a informação que está sendo posta, esteja ele na modalidade falada ou impressa, como no caso do LDP.

Recorte da Tabela 1 (p.132) (Destaque: Tirinha)

Gênero do discurso	Caderno Leitura e Produção		Caderno Práticas de Literatura		Caderno Estudos de Língua e Linguagem		Íntegra do LDP	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Tirinha	02	2,47	00	00	16	18,60	18	8,57



Notas introdutórias: Recorte da Tabela -1 intitulada “Incidência de gêneros do discurso no LDP” localizada na página 95 desta tese.

Audiodescrição: Pequena tabela com 5 colunas e 2 linhas. A primeira coluna da esquerda indica a categoria “Gênero do discurso”. Cada coluna, exceto a primeira, está subdividida em duas partes: a da esquerda apresenta a quantidade, e a da direita, a porcentagem, números que revelam a relação entre gênero do discurso da primeira coluna, com as outras, que são, respectivamente, caderno “Leitura e Produção”; caderno “Práticas de Literatura”; caderno “Estudos de Língua e Linguagem” e “Total do LDP”. O gênero em evidência no recorte é a “Tirinha”, que, no caderno Leitura e Produção, tem 2 incidências, o que corresponde a um percentual de 2,47%. Já no caderno Prática de Literatura, não houve incidências. No caderno Estudos de Língua e Linguagem, há 16 incidências o que corresponde a um percentual de 18,60%. A coluna “Total do LDP” registra 18 incidências, compreendendo um percentual de 8,57%. (**Fim da audiodescrição**).

Finalmente, no que se refere à tirinha, o gênero também se configura na lista dos mais recorrentes verificados na íntegra do LDP. Foi o gênero do discurso mais requisitado no caderno Estudos de Língua e Linguagem, caracterizando-se por apresentar elementos linguísticos e não linguísticos e por

materializar-se em textos relativamente curtos, sendo abordados amplamente em atividades de análise linguística. Os estudantes poderão, a partir dos estudos com a tirinha, perceber os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero por meio de falas representadas, pelos personagens, pelo número limitado de quadinhos, bem como por meio dos recursos da linguagem verbal e não verbal.

Observa-se que o conhecimento prévio do universo que permeia os personagens das tirinhas é de extrema importância, é um pré-requisito, uma estratégia facilitadora para a compreensão e para que a leitura do gênero possa ser efetivamente processada e, por excelência, para que seu efeito de humor seja entendido. Embora o uso de tiras nas atividades do caderno Estudos de Língua e Linguagem seja evidente, muito ainda se tem a refletir sobre sua abordagem pedagógica nos cadernos do LDP, como, por exemplo, o de Leitura e Produção, em que o referido gênero foi pouco explorado.

Além dos gêneros mais recorrentes no LDP, tais quais a foto, a nota biográfica, a reportagem e a tirinha, respectivamente, destacamos a presença das **ilustrações** que integram a composição de variados textos ao longo de todo o LDP: 50 ocorrências no caderno Leitura e Produção; 22 no Estudos de Língua e Linguagem; 19 no Práticas de Literatura, dados esses que nos chamaram a atenção pela incidência em variados textos e em variados gêneros. Chamamo-nas de “ilustrações didáticas”.

A palavra “ilustração” tem sua etimologia²⁹ derivada do latim *illustrare*, formado por *in*, “em”, mais *lustrare*, que quer dizer “iluminar, clarear” e “embelezar, distinguir”. Ela representa o aspecto material visual de um texto e, em linhas gerais, faz referência ao desenho, à estampa ou à gravação, ao aspecto material visual que adorna um texto; é o ato ou ação de esclarecer ou de explicar; publicação literária ou científica ornada com gravuras. Ainda, é uma imagem utilizada para acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou, até decorar textos e livros. É uma forma não textual de passar uma mensagem e, geralmente, acompanha um texto.

Como é possível verificar, a ilustração não é usada num texto apenas para adorná-lo, ela tem propósito comunicativo adicional, configurando-se

²⁹ Priberam: dicionário. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/ilustra%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 01.06.2019.

como um enunciado não verbal. É uma representação icônica que estabelece correspondências analógicas em relação ao texto verbal estudado. Ela está situada, em geral, para elucidar informações, para deixar o texto mais claro. Em resumo, a ilustração permite a tradução das palavras em imagens.

Ela é, assim, um tipo de imagem que pode funcionar como um gênero do discurso específico ou participar da relação composicional de outro gênero. No último caso, verifica-se uma relação intertextual entre ambos, conforme Simões (2017), em que determinado gênero deixa-se aliar à ilustração para favorecer ou não o entendimento do texto verbal, caso recorrente nos nossos dados.

Quanto à questão de considerar a ilustração como gênero do discurso, segundo Simões (2017, p. 01)³⁰, “é preciso entender com maior clareza como cada gênero discursivo faz uso da linguagem dos quadrinhos em sua composição textual”. O autor reforça a necessidade do entendimento da ilustração, para os estudos da linguagem, como gênero discursivo pertencente ao domínio das artes gráficas em quadrinhos. Para tanto, apoia-se na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional ortodoxa de Ruqaiya Hasan, que trata da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) ilustração, evidenciando, portanto, sua Configuração Contextual (CC) e seus elementos obrigatórios, opcionais e iterativos.

As ilustrações didáticas, que se verificam no LDP, estão presentes ao longo da obra analisada e distribuídas nos três cadernos que a compõem, associando-se aos diversos textos em distintos gêneros: gêneros ficcionais – como auto literário, poema, conto, crônica, piada –, bem como os não ficcionais, tais como: texto instrucional, reportagem, entrevista. Exercícios de leitura e, ainda, explanações didáticas dos conteúdos são, também, permeadas por ilustrações.

³⁰ A referida pesquisa foi apresentada na 4ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada na Escola de Comunicação e Artes da USP em 2017. Simões, Alex Caldas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/4asjornadas/q_l_generos/alex_caldas_simoes.pdf>. Acesso em 14.06.2019.

Figura 3 – Ilustração do fragmento do “Auto da Barca do Inferno”

FIDALGO – Dá-me licença, te peço,
para ir ver minha mulher.

DIABO – E ela, pra não te ver,
se jogará de cabeça
no fundo de um precipício...
Quanto ela hoje rezou,
entre seus gritos e gritas,
dando graças infinitas,
pois de ti se libertou.

FIDALGO – Pois ela muito chorou...

DIABO – Não há choro de alegria?!

FIDALGO – E as lágrimas que dizia?

DIABO – Sua mãe lhe ensinou.
(*impaciente*)
Entraí, meu senhor, entraí!
(*ao companheiro*)
Venha a prancha!
(*ao Fidalgo*)
Ponde o pé!

FIDALGO – Entremos, pois que assim é...

DIABO – Ora, agora descansai,
passeai e suspirai,
enquanto chega mais gente.

FIDALGO – Ó barca, como és ardente,
maldito quem aqui vai!



Fragmento de *Auto da Barca do Inferno*, Gil Vicente.
Singular & Plural, 9º ano, p.166.

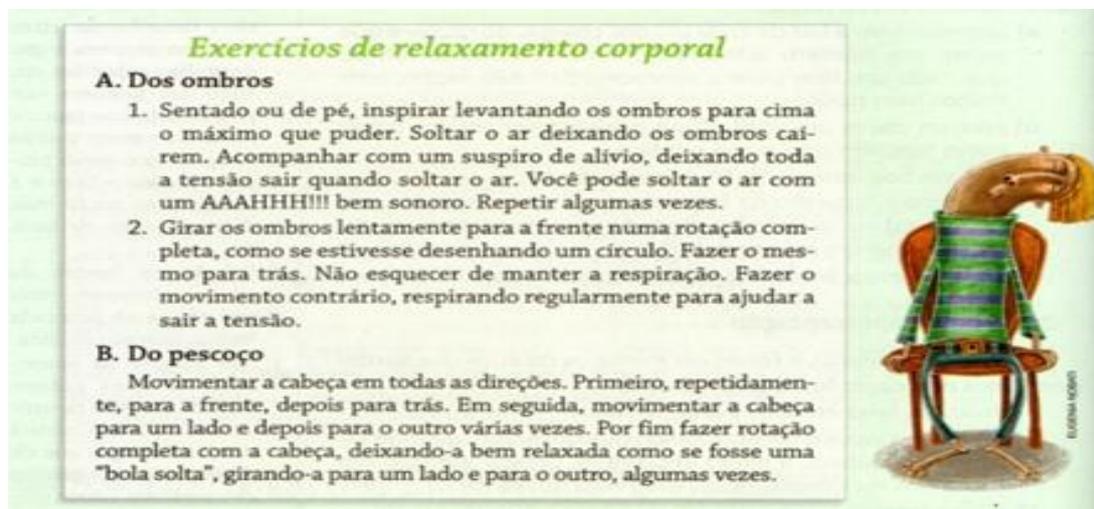


Notas introdutórias: Imagem situada na página 166 do caderno “Práticas de Literatura” e ilustra um fragmento do gênero literário “Auto da barca da velha”, de autoria de Gil Vicente. Representa a mulher do Fidalgo, um membro da nobreza ou alguém de gestos nobres. Crédito da imagem de Eugenia Nobatti.

Audiodescrição: Desenho ilustrado de fundo branco de uma senhora sentada numa cadeira almofadada no assento e encosto de cor verde. Está vestida com roupas da nobreza. Vestido longo na cor marrom, apertado na cintura e com almofadas até metade dos braços. Tem

um lenço branco e ondulado em volta do pescoço, cabelos curtos e encaracolados. Tem as mãos elevadas até a nuca, boca aberta e olhos fechados, em aparente tom de desespero. Do lado esquerdo da imagem, há o diálogo do Fidalgo com o diabo, que se segue: “**FIDALGO** – Dá-me licença, te peço, para ir ver minha mulher. **DIABO** – E ela, pra não te ver, se jogará de cabeça no fundo de um precipício...Quanto ela hoje rezou, entre seus gritos e gritas, dando graças infinitas, pois de ti se libertou. **FIDALGO** – Pois ela muito chorou... **DIABO** – Não há choro de alegria?! **FIDALGO** – E as lástimas, que dizia? **DIABO** – Sua mãe lhe ensinou. (*impaciente*) Entrai, meu senhor, entrai! (*ao companheiro*) Venha a prancha! (*ao Fidalgo*) Ponde o pé! **FIDALGO** – Entremos, pois que assim é... **DIABO** – Ora, agora descansai, passeai e suspirai, enquanto chega mais gente. **FIDALGO** – Ó barca, como és ardente, maldito quem aqui vai!” (**Fim da audiodescrição**).

Figura 4 – Ilustração do fragmento do texto de “Técnica vocal: guia básico para professores”



Singular & Plural, 9º ano, p.102. Fragmento de texto Técnica vocal: guia básico para professores, Filomena Rocha, Lilete Maria Mestre, Maria Adelaide Rabelo e Maria Júlia Miguel.



Notas introdutórias: imagem situada na página 102 do caderno “Leitura e Produção” e ilustra a atividade 2 que orienta a produção de uma apresentação oral que se inicia na página 100. Trata-se de um fragmento do texto “Técnica vocal: guia básico para professores” de Filomena Rocha, Lilete Maria Mestre, Maria Adelaide

Rabelo e Maria Júlia Miguel. Crédito da imagem de Eugenia Nobatti.

Audiodescrição: Desenho ilustrado de personagem masculino jovem sentado sobre uma cadeira de base circular de frente para o observador. Tem a cabeça virada a 90° graus para a esquerda do corpo e tem cabelos amarelos escorridos na direção do chão. Tem os olhos fechados e mãos apoiadas na base da cadeira. Veste blusa de mangas listrada na horizontal nas cores verde e lilás. Usa calças jeans e cinto com fivela. Está descalço. Do lado esquerdo da imagem, há um texto cujo título é: “Exercícios de relaxamento corporal **A**. Dos ombros: **1**. Sentado ou de pé, inspirar levantando os ombros para cima o máximo que puder. Soltar o ar deixando os ombros caírem. Acompanhar com um suspiro de alívio, deixando toda a tensão sair quando soltar o ar. Você pode soltar o ar com um AAAHHH!!! bem sonoro. Repetir algumas vezes. **2**. Girar os ombros lentamente para a frente numa rotação completa, como se estivesse desenhando um círculo. Fazer o mesmo para trás. Não esquecer de manter a respiração. Fazer o movimento contrário, respirando regularmente para ajudar a sair a tensão. **B**. Do pescoço: Movimentar a cabeça em todas as direções. Primeiro, repetidamente, para a frente, depois para trás. Em seguida, movimentar a cabeça para um lado e depois para o outro várias vezes. Por fim fazer rotação completa com a cabeça, deixando-a bem relaxada como se fosse uma “bola solta”, girando-a para um lado e para o outro, algumas vezes”. (**Fim da audiodescrição**).

Figura 5 – Ilustração constitutiva de atividade do LDP”

cia? Explique.

5. Nelson Mandella, ex-presidente da África do Sul, que lutou contra o regime de *apartheid* (que separava a sociedade dos brancos e dos negros, sendo esses últimos dominados e discriminados pelos brancos), em um de seus tantos discursos políticos disse:

Ninguém nasce odiando uma pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou, ainda, por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

- Essa citação faz referência a dois princípios básicos a serem considerados no estudo sobre as culturas, discutidos nos dois textos de divulgação apresentados nesta unidade: a cultura como algo construído socialmente e a sua característica plural. Explique essa afirmação.





Notas introdutórias: Imagem situada na página 91 do caderno “Leitura e Produção” e ilustra a atividade “Primeiras impressões”, localizada na página 90, que orienta o estudante para responder à questão 5. Crédito da imagem de Eugenia Nobatti.

Audiodescrição: Desenho ilustrado de meio corpo de personagem masculino de idade avançada, sobrancelhas e cabelos grisalhos. Pele negra. Veste terno marrom e camisa branca com gravata na cor azul claro. Boca aberta e mão direita sobre o púlpito, enquanto o braço esquerdo dobra-se em direção ao céu com a mão fechada e apenas dedo indicador estirado. A imagem vem associada a um texto do lado esquerdo que diz: “Nelson Mandella, ex-presidente da África do Sul, que lutou contra o regime de Apartheid (que separava a sociedade dos brancos e dos negros, sendo esses últimos dominados e discriminados pelos brancos), em um de seus tantos discursos políticos disse: ‘Ninguém nasce odiando uma pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou, ainda, por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar’. Essa citação faz referência a dois princípios básicos a serem considerados no estudo sobre as culturas, discutidos nos dois textos de divulgação apresentados nesta unidade: a cultura como algo construído socialmente e a sua característica plural. Explique essa afirmação” **(Fim da audiodescrição).**

Verificamos que as ilustrações identificadas no LDP foram pensadas e propostas por seus idealizadores e não são constitutivas dos textos originais no momento de sua circulação social, mas atribuem sentidos e valores a esses, aos quais estão associadas, e para cuja compreensão e interpretação contribuem, evidenciando informações ou antecipando detalhes que só serão verificados na leitura da íntegra deste.

No caso da figura 3, o texto teatral “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente foi ilustrado tardiamente pelos autores do LDP, com a figura de um dos personagens: a mulher do fidalgo. A ilustração apresenta informações que são mencionadas no texto, o choro da mulher diante da morte do marido, porém, traz também dados não cogitados, como o modo de se chorar da fidalga, as vestes e o móvel usados na época.

Quanto à figura 4, a ilustração retrata um dos movimentos instruídos à execução pelo leitor do texto “Exercícios de relaxamento corporal”. Em instruções, as imagens são especialmente importantes para complementar o texto verbal, dando-lhe maior detalhamento da ação indicada para se realizar. O personagem desenhado está fazendo parte do exercício e a imagem mostra para além do verbal a postura ideal: a coluna de quem realiza tal atividade deve estar ereta, as pernas levemente abertas, as mãos apoiadas na cadeira.

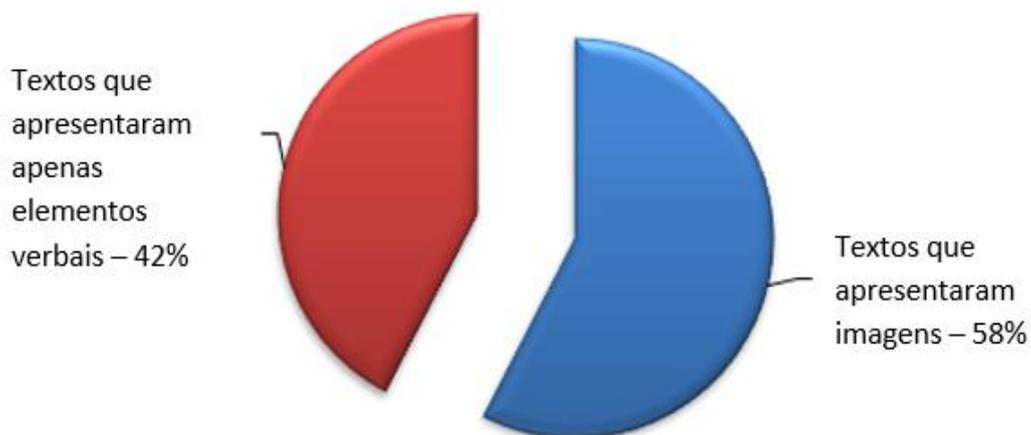
Na figura 5, no exercício de compreensão textual, há a imagem de Nelson Mandela caricaturada. Essa imagem, apesar de não apresentar conteúdo objetivo para a resposta requerida na questão, pode ter um papel importante no que se refere ao reconhecimento da figura sobre a qual trata, permitindo ao estudante ativar o “dado”, ou seja, os conhecimentos prévios a partir de um possível reconhecimento da face de Mandela. Também pode promover a aquisição do “novo”, que poderá ser usado em outro momento da sua vida quando se deparar com a figura de Mandela na mídia por exemplo.

Entendemos também que o uso inapropriado das ilustrações, sem uma função identificada, sem apresentar informações não evidenciadas no texto, ou que não possuem sentido ou relação com a leitura, pode dificultar a compreensão do conteúdo. Deve haver uma relação explícita da imagem ilustrada com o texto para que o estudante possa atribuir valor cognitivo no momento da apropriação da leitura do texto na escola. Nesse sentido, torna-se interessante utilizar imagens que se aproximem mais dos fatos trazidos pelos textos, que tenham objetivo pedagógico.

Observando na íntegra o LDP, no que diz respeito ao número de textos que apresentaram imagens (fotografia, pintura, desenho, gráficos etc.) na sua composição e ao número de textos que apresentaram apenas elementos verbais, o Gráfico 1 evidencia os dados quanto ao percentual representativo

dessas categorias no LDP. Já o Gráfico 2 evidencia a incidência de gêneros do discurso apenas visuoverbais e visuais no LDP.

Gráfico 1 – Relação entre textos que apresentaram imagens e os que apresentam apenas elementos verbais no LDP



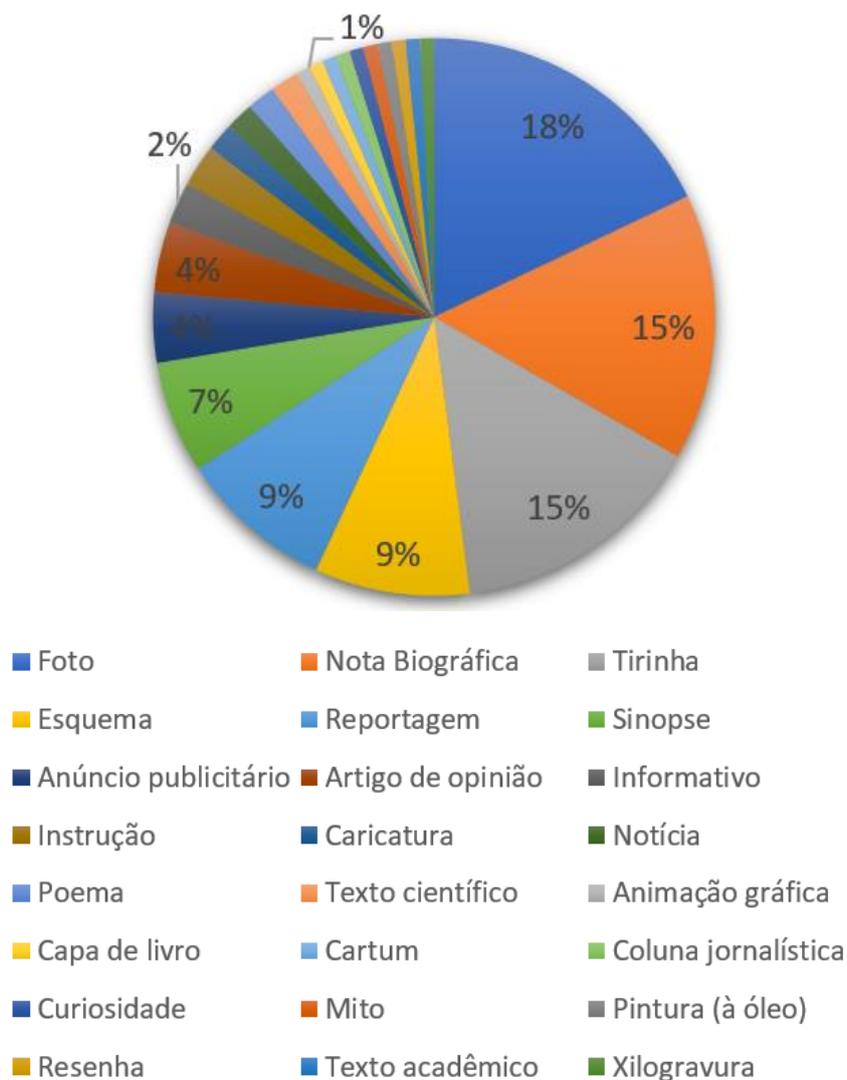
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Gráfico 1, intitulado “Relação entre textos que apresentaram imagens e os que apresentam apenas elementos verbais no LDP”.

Audiodescrição: Gráfico em formato de pizza bipartido, de fundo branco. A primeira fatia tem a cor vermelha e refere-se aos textos verbais, representando o percentual de 42%. A segunda fatia tem a cor azul e refere-se aos textos que apresentaram imagens, representando o percentual de 58% (Fim da audiodescrição).

Gráfico 2 – Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Gráfico 2, intitulado “Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no LDP”.

Audiodescrição: Gráfico em formato de pizza, de fundo branco. Está dividido em 24 partes proporcionais aos percentuais de incidência dos gêneros do discurso visuoverbais e visuais no

LDP. Evidencia-se a maior fatia na cor azul, referente à incidência do gênero “Foto”, com 18%. Em segundo lugar, na cor laranja, a “Nota biográfica”, com 15%. A terceira fatia tem a cor cinza e refere-se às “Tirinhas”, com 15%. A

quarta fatia tem a cor amarela e refere-se ao gênero “Esquema” e corresponde ao percentual de 9%. O quinto lugar, na cor azul-claro, é ocupado pela “Reportagem”, com 9%. Em sexto lugar, na cor verde-claro, temos a “Sinopse”, com 7%. No sétimo lugar temos o “Anúncio publicitário”, representado pela cor azul-escuro, com 4%. Em oitavo lugar, verificamos na cor vermelho-vinho, o “Artigo de opinião”, com 4%. O “Informativo”, a “Instrução”, a “Caricatura”, a “Notícia”, o “Poema”, e o “Texto científico”, aparecem ambos com 2% cada. A “Animação gráfica”, a “Capa de livro”, o “Cartum”, a “Coluna jornalística”, a “Curiosidade”, o “Mito”, a “Pintura”, a “Resenha”, o “Texto acadêmico” e a “Xilogravura”, aparecem com pequeno percentual de 1% cada, num leque de multicores. **(Fim da audiodescrição).**

O Gráfico 1 mostra a predominância do texto que apresenta imagens (58%) em relação aos textos que apresentam, apenas, a parte verbal (42%) no LDP. Os dados são claros em anunciar: os gêneros do discurso visuoverbais e visuais ocupam espaço de prestígio no LDP. A fusão entre verbal e não verbal aponta para as formas atuais de como interagirmos com o mundo, muito pautadas no uso de imagens, especialmente, quando se trata dos campos da mídia e da internet.

As informações coletadas indicam que 58% dos gêneros catalogados no LDP são de natureza visuoverbal ou apenas visual. A incidência desses gêneros é ilustrada pelo Gráfico 2.

Como já evidenciado na Tabela 2, o Gráfico 2 retoma visualmente, além da variedade, o trabalho com determinados gêneros do discurso visuoverbais e visuais em cada caderno, o que nos possibilita ter uma melhor noção da representatividade desses gêneros no LDP.

A leitura dos gráficos a seguir, em seus respectivos cadernos, reforçará as informações já socializadas anteriormente, de que determinados gêneros foram mais utilizados nas atividades propostas, em cada momento do LDP, bem como o desprestígio ou a adequação de uns ou outros, tendo como ênfase os textos visuoverbais.

Entendemos que, por se tratar de uma pesquisa que visa a atingir o maior número de leitores, na perspectiva da diversidade, e, considerando as necessidades específicas de cada indivíduo no momento da leitura, o reforço

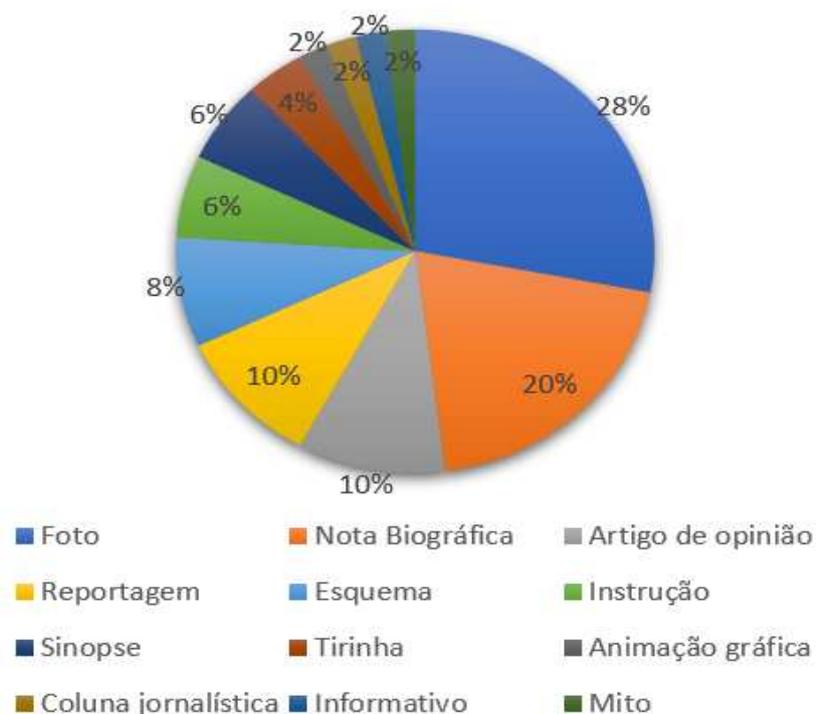
nas informações via gráfico ajudará os pesquisadores, estudantes e outros interessados no tema, sejam pessoas com deficiência visual ou não, a entenderem melhor as informações aqui traduzidas.

De maneira geral, 24 gêneros do discurso visuoverbais ou apenas visuais distintos foram identificados no LDP. Os dados reforçam a perspectiva teórico-metodológica do LDP quando afirma que se adota o estudo da língua na vertente dos letramentos multissemióticos: nas palavras de Rojo (2004), uma abordagem exigida pelos textos contemporâneos em que o diálogo entre a palavra e outras múltiplas semioses se estreita; nesse caso, amplia-se a noção de letramento para além da prática social de uso da escrita.

Apresentadas em variados gêneros e com propósitos comunicativos distintos, as imagens constitutivas dos textos foram utilizadas em modos semióticos diversos, seja para organizar ou complementar as informações ou até mesmo ilustrá-las. Nesse caminhar, entendemos que, quando direcionamos o olhar para o gênero materializado, seja no texto puramente visual ou no visuoverbal, com objetivo de estudar os signos nele explícitos, estamos realizando sua leitura situada em relação à completude desse e aos aspectos composicionais da imagem que o constitui. Ler uma imagem que organiza um texto, portanto, é permitir uma reflexão sobre o conteúdo temático e as escolhas estilísticas que estão associados aos propósitos comunicativos no curso da produção desse.

A leitura de imagens como estratégia pedagógica deverá propiciar a interação entre texto e contexto, provocando um olhar curioso sobre o conhecimento prévio do estudante e de mundo, instaurando a sensibilidade e o olhar crítico no aprendiz. Assim como aprendemos a ler o verbal, necessário se faz aprender a ver, a entender, a interpretar e a operar com os códigos semióticos diversos. No caderno de Leitura e Produção, 12 gêneros diferentes são apresentados:

Gráfico 3 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Leitura e Produção do LDP



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Gráfico 3, intitulado “Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Leitura e Produção do LDP”.

Audiodescrição: Gráfico em formato de pizza, de fundo branco. Está dividido em 12 partes proporcionais aos percentuais de incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno “Leitura e Produção do LDP”. Evidencia-se a maior fatia na cor azul-escura, referente à incidência do gênero “Foto”, com 28%. Em segundo lugar, na cor laranja, a “Nota biográfica”, com 20%. A terceira fatia tem a cor cinza e refere-se ao “Artigo de opinião”, com 10%. A quarta fatia tem a cor amarela e refere-se ao gênero “Reportagem”, e corresponde ao percentual de 10%. O quinto lugar, na cor azul-claro, é ocupado pelo gênero “Esquema”, com 8%. Em sexto lugar, na cor verde-claro, temos a “Instrução”, com 6%. No sétimo lugar temos a “Sinopse”, representado pela cor azul-escura com 6%. Em oitavo lugar, na cor vermelho-

vinho, verificamos a “Tirinha” com 4%. Por fim, do nono ao décimo segundo lugar, temos a “Animação gráfica”, a “Coluna jornalística”, o “Informativo” e o “Mito” com percentuais de 2% cada, num leque de multicores **(Fim da audiodescrição)**.

Reiteramos que o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros possibilita e favorece o contato do estudante com um universo mais amplo de interações sociodiscursivas. Isso torna o caminho mais efetivo para que se tenha condições de abordar distintas capacidades de linguagem fomentadas pelos gêneros no tocante a: ler compreender, interpretar e produzir, com criticidade, respondendo-se às necessidades dos sujeitos sociais em interação.

A escolha desses gêneros para o trabalho com a leitura e a escrita mostra-se articulada por um projeto pedagógico com a linguagem. Cada gênero do discurso exige saberes fundamentais, os quais contribuirão no desenvolvimento do estudante e na sua capacidade de interagir, abstrair, apreciar, intervir. Traz também, para o interior da sala de aula, a possibilidade de se realizar o diálogo entre os textos.

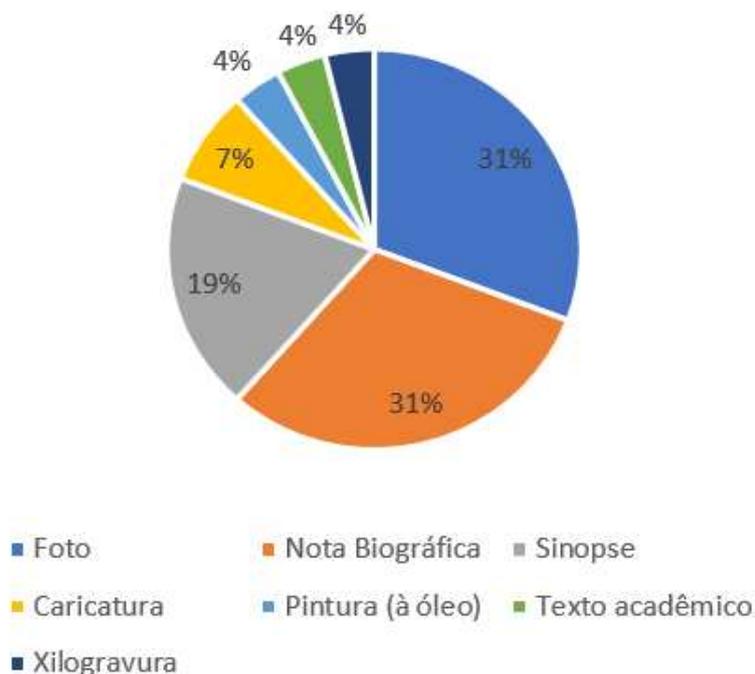
As fotos, enquanto gêneros, são usadas com o objetivo de introduzir o tema da unidade, mobilizando conhecimentos prévios e iniciando a discussão a ser abordada no texto principal que vem na sequência. Além disso, as imagens fotográficas, como já indicado, aparecem na composição de demais gêneros como notas biográficas, reportagens e artigos. Nesse caderno, os objetivos de uso das notas biográficas não se distinguem dos de usos nos demais cadernos: servem para contextualizar elementos do processo de produção textual, em especial, a autoria dos textos principais da unidade letiva. Esses gêneros não têm grande expressividade nas atividades de leitura e estudo do texto, pois não há, por exemplo, a indicação de exercícios de compreensão e interpretação escritas com base nos mesmos; apenas em relação às fotos observamos questões para discussão oral entre os estudantes.

De outro modo, a reportagem e o artigo de opinião têm um papel de destaque no caderno, pois, além de serem usados para leitura e estudo do texto, também se propõe a sua produção. Em geral, na composição desses gêneros, as imagens estão presentes, especialmente no tocante à reportagem, que vem permeada de fotografias, gráficos ou ilustrações didáticas. Apesar de

alguns textos serem apenas fragmentos de textos maiores, sua eficácia também se mostra interessante, pois vemos que a ilustração pode instigar o leitor a conhecê-lo na íntegra, fator primordial para a formação de leitores capazes de agir na sociedade como seres proativos.

O gráfico que trataremos a seguir diz respeito aos gêneros do discurso visuoverbais e visuais no ensino de literatura na escola. Desvela informações implícitas quanto ao uso dos mesmos na perspectiva da variedade, dentre outros aspectos.

Gráfico 4 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Práticas de Literatura do LDP



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Gráfico 4, intitulado “Incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno Práticas de Literatura do LDP”.

Audiodescrição: Gráfico em formato de pizza, de fundo branco. Está dividido em 7 partes proporcionais aos percentuais de incidência de gêneros do discurso visuoverbais e visuais no caderno “Práticas de Literatura”

do LDP. Evidencia-se a maior fatia na cor azul-claro, referente à incidência do gênero “Foto”, com 31%. Em segundo lugar, na cor laranja, a “Nota biográfica”, com 31%. A terceira fatia tem a cor cinza e refere-se à “Sinopse”, com 19%. A quarta fatia tem a cor amarela e refere-se ao gênero “Caricatura”, e corresponde ao percentual de 7%. Do quinto ao sétimo lugar, temos a “Pintura” (óleo sobre tela), o “Texto acadêmico” e a “Xilogravura” com 4% cada, num leque de multicores (**Fim da audiodescrição**).

Os gêneros do discurso permeiam todas as formas de interação humana e, dentre elas, a literatura tem sua contribuição no desenvolvimento das competências linguísticas desejadas dos estudantes na educação básica. Entretanto, é importante que se atente, não só à questão do espaço destinado do texto literário no LDP, mas à forma e aos gêneros do discurso que veiculam esse conhecimento. As constantes transformações nos modos de ensinar e aprender e as contínuas mudanças da sociedade justificam tal articulação.

Ao apresentar os dados com os gêneros do discurso, identificados nas atividades de *Práticas de Literatura* (43 incidências) e comparando-os com os demais cadernos, *Leitura e Produção* (81 incidências) e *Estudos de Língua e Linguagem* (86 incidências), pretendemos evidenciar a relevância do trabalho com a variedade de gêneros do discurso também no ensino da literatura.

Defendemos que a literatura deve ter lugar de destaque no currículo da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – pela potencialidade de transgressão que lhe é inerente. Que o docente tenha a consciência de seu papel de mediador e mobilizador da leitura e produção do texto literário na perspectiva da variedade de gêneros que está à sua disposição. Ao estudante, que se propicie um momento de reflexão sobre si e a sociedade e a oportunidade de transitar na diversidade de gêneros do discurso, o que muito vai contribuir na formação de seu repertório de leitura, além de subsidiá-lo no desenvolvimento de uma postura crítica/reflexiva no contexto em que se insere.

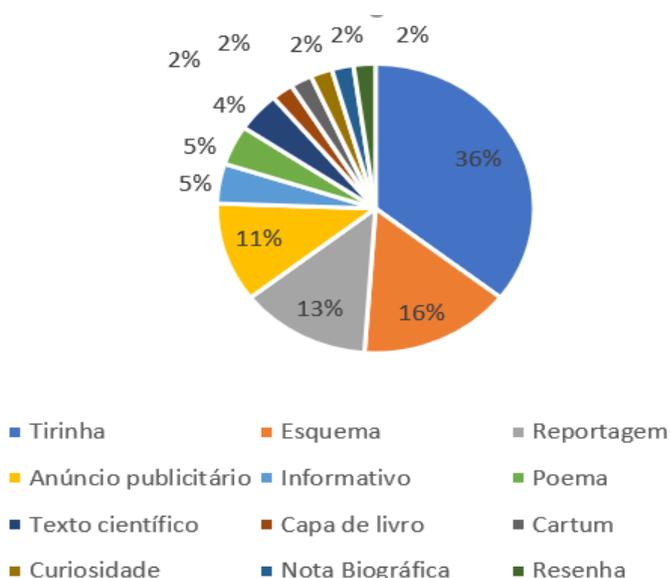
Ainda assim, o LDP em análise destina um caderno específico para a leitura literária: para o 9º ano do ensino fundamental, os textos teatrais estão em evidência no trabalho ampliado de leitura, estudo do texto, muito embora não haja proposição para escrita: dramático (tragédia e auto) e épico. Há também sinopse e resenha (acompanhadas de pequenas imagens de livros ou

filmes) de obras culturais que complementam as discussões da ação e da crítica literária na esfera artística e cultural. Destacamos que as fotos e as ilustrações pedagógicas se fazem presentes como estratégia típica do LDP, nesse caso, para contextualizar a encenação, seja autêntica ou desenhada.

Reforçamos que, ao optar por uma perspectiva de trabalho com a exploração de gêneros visuoverbais sem que haja uma preocupação com a orientação para a técnica da audiodescrição das imagens, os autores do LDP pecam pela omissão e negam, aos estudantes privados da visão, a oportunidade de ler e produzir gêneros do discurso de maior complexidade.

Finalmente, para os estudos de língua e linguagem proposto no LDP, a metodologia adotada atende bem a perspectiva do trabalho na diversidade. Gêneros de variadas esferas foram selecionados, distribuídos em 21 exemplares e, organizadamente, partilhados em 86 atividades com os mais diversos objetivos. Não estamos falando aqui de um LDP perfeito, coerente com o que se espera que o estudante tenha assimilado nesse estágio do seu processo educativo, mas de uma assertiva com coesão e, dentro do que se propõe, o material didático que avança na qualidade a cada período em que é avaliado. Quanto aos gêneros do discurso visuoverbais, o Gráfico 7 apresenta a sua incidência:

Gráfico 5 - Incidência de gêneros do discurso visuoverbais no caderno Estudos de Língua e Linguagem do LDP



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no LDP em estudo.



Notas introdutórias: Gráfico 5, intitulado “Incidência de gêneros do discurso visuoverbais no caderno Estudos de Língua e Linguagem do LDP”.

Audiodescrição: Gráfico em formato de pizza, de fundo branco. Está dividido em 12 partes proporcionais aos percentuais de incidência de gêneros do discurso visuoverbais no Caderno Estudos de Língua e Linguagem no LDP. Em **primeiro** lugar, evidencia-se a maior fatia na cor azul-escuro, referente à incidência do gênero “Tirinha”, com 36%. Em **segundo** lugar, na cor laranja, o “Esquema”, com 16%. A **terceira** fatia tem a cor cinza e refere-se à “Reportagem” com 13%. A **quarta** fatia tem a cor amarela e refere-se ao gênero “Anúncio publicitário” e corresponde ao percentual de 11%. Em **quinto** lugar, na cor azul-claro, temos o “Informativo”, com 5%. Na **sexta** colocação, na cor verde-claro, temos o “Poema” com 5%. No **sétimo** lugar, o “Texto científico”, na cor azul-escuro, com 4%. A “Capa de livro”, o “Cartum”, a “Curiosidade”, a “Nota biográfica” e a “Resenha” contabilizam ambos com 2% cada, num leque de multicores (**Fim da audiodescrição**).

Para o ensino de língua portuguesa na educação básica, sugere-se que as atividades de análise linguística estejam fundamentadas e contextualizadas em usos da linguagem, nesse caso, a presença do gênero do discurso para tal é basilar. Observa-se, pois a tendência do LDP de propor o estudo metalinguístico a partir da reflexão sobre a função das escolhas verbais associadas a uma situação comunicativa em curso.

Os dados verificados demonstram a grande incidência da imagem no livro didático, seja como gênero, seja como constitutiva de algum gênero. Tirinha, anúncio publicitário, poema concreto, capa de livro e cartum são gêneros essencialmente visuoverbais explorados nesse caderno com frequência. São textos relativamente curtos, capazes de ofertar um contexto de uso de língua autêntico para análise linguística que considera a produção de sentido como relevante. Reportagens, poemas, textos informativos e científicos são apresentados, geralmente, de forma fragmentada, acompanhados de

fotografias ou ilustrações pedagógicas. Em todos os casos, o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagem para o entendimento das questões de linguagem e produção de sentidos é importante para o estudante.

A identificação dos tipos de imagens presentes em livros didáticos e a sua função pedagógica, bem como, as estratégias metodológicas que facilitam sua interpretação, na articulação com os verbais, é um aspecto importante para melhor direcionar o ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso. Nesse processo, não se pode deixar de lado a percepção de que, na sala de aula de uma escola inclusiva, encontraremos estudantes cegos que necessitarão de uma atuação proativa do docente no sentido de possibilitá-los, assim como a qualquer outro estudante, reconhecer o potencial sociodiscursivo-textual dos textos.

Em situações específicas, em que haja estudantes privados da visão na sala de aula, o trabalho com gêneros visuoverbais e/ou visuais deverá ser ofertado em condições de acessibilidade. O gráfico acima evidencia, no caderno Estudos de Língua e Linguagem do LDP, a ocorrência da variedade de gêneros do discurso visuoverbais. São 12 ao todo, distribuídos em 45 atividades no LDP, e não poderá privar o aluno cego de acessar o conteúdo imagético e realizar os estudos de leitura, produção ou análise linguística: a escola tem o compromisso com a inclusão, com a construção da igualdade de oportunidade sociais como já lembrava a emblemática Declaração de Salamanca (1994).

O processo de inclusão envolve a reforma sistêmica que requer mudanças de atitudes, aprimoramento no que tange às barreiras arquitetônicas e, também, à reformulação curricular. Hehir (2016) sinaliza a modificação dos conteúdos, métodos de ensino, abordagens e estratégias de educação para superar barreiras, a fim de ofertar a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado equitativo e participativo.

É nessa perspectiva que a audiodescrição, como ferramenta de acessibilidade comunicacional, poderá ser providenciada e ofertada ao estudante que dela necessitar. Conforme Motta (2016), esse recurso permite a ampliação do entendimento das pessoas com deficiência visual quanto aos textos que são constituídos por elementos imagéticos, à medida que o visual é

descrito verbalmente, as possibilidades de compreensão e interpretação, de construção de sentido se ampliam, dando-lhes acesso à cultura e à informação.

A superação das limitações presentes nos LDP que não trazem orientações pedagógicas sobre o ato de audiodescrever imagens possibilitará a melhoria do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e ou com necessidades específicas de aprendizagem.

A partir de tal reflexão, entendemos que a leitura de imagem, em variados gêneros do discurso visuoverbais e visuais, passa por meio da percepção, da imaginação, da intuição, da cultura que envolve e transforma os sujeitos, e que toda e qualquer leitura é influenciada pela experiência de vida e leitura de mundo dos sujeitos sociais. A seguir, discorreremos sobre a importância das imagens constitutivas dos gêneros do discurso visuoverbais e a perspectiva de trabalho sob a ótica da audiodescrição.

5.2.1 O trabalho com os gêneros do discurso visuoverbais no LDP: análise de atividades pedagógicas de leitura

A análise das atividades pedagógicas do LDP realizadas evidencia-nos, em certa medida, que muito ainda será necessário avançar no tocante a se oportunizar as condições de igualdade aos estudantes, em especial, àqueles privados da visão, contribuindo-se para uma aprendizagem mais consistente no que se refere aos estudos da língua materna, como veremos nas análises dos gêneros tirinha, reportagem e nota biográfica a seguir.

O Caderno Leitura e Produção, escolhido para a nossa análise, é de onde retiramos os exemplos de gêneros do discurso visuoverbais, subsequentemente pontuados: tirinha, reportagem e nota biográfica. Esse caderno é o primeiro de um total de três, que compõem o livro didático de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, “Singular e Plural”, conforme apontamos no capítulo da metodologia.

Dentre os objetivos, a obra propõe-se a fazer com que o estudante, a partir dos diversos textos sob a forma de variados gêneros do discurso, consiga realizar compreensiva e interpretativamente diversas leituras; produzir textos que o ajudem a se conhecer melhor e a conhecer o mundo que o cerca; produzir sentidos a partir da escuta, leitura e produção dos textos; soltar a

imaginação; expressar seus pensamentos e a defender suas ideias e argumentos.

A Unidade II, cujo tema central é “Diversidade cultural”, pretende tratar de questões relacionadas à diversidade cultural sob duas óticas: *a da riqueza de conhecimentos e experiências humanas que essa pluralidade possibilita e dos conflitos culturais que podem ser gerados pela intolerância às diferenças* (pág. 407), de modo a possibilitar aos estudantes um olhar para o outro que seja menos etnocentrado, evidenciando a responsabilidade dos sujeitos sociais.

No Capítulo 1, que tem como título “Um mundo de credos e costumes...” é onde, mais precisamente, as atividades pedagógicas propostas para nossas análises estão situadas. A primeira delas consiste na abordagem de uma tirinha de “Vida de barata”, de autoria de Léo João (pp. 60-1), da seção de abertura do capítulo “Converse com a turma”. Já a segunda, logo na sequência pedagógica de exploração de leitura, diz respeito ao tratamento da reportagem “Pluralidade cultural”, de autoria de Maurício Érnica, (pp.63-7), texto esse que ocupa um espaço considerável do referido LDP, compondo as seções “Primeiras impressões” e “O texto em construção”. Ambos se referem aos gêneros do discurso visuoverbais, pois têm, nas suas composições, elementos visuais constitutivos de imagens e textos verbais que dialogam com o tema abordado.

Uma variedade de gêneros do discurso, como letra de canção, fragmentos de textos de divulgação científica, crônica, notícia e reportagem, é, ainda, oferecida à leitura. Acreditamos que a predominância por textos de divulgação, como a reportagem, foi intencionalmente pensada pelos autores do LDP para ampliar o repertório do estudante sobre temas da atualidade.

A progressão da temática ao longo da coleção é uma das justificativas, dada pelos autores, visto a discussão já vir se dando desde o primeiro volume, referente ao 6º ano, e a importância de se refletir sobre a formação do povo brasileiro, acessando textos para a compreensão de temas cada vez mais complexos, o que se coaduna com o propósito de ensino de leitura e de produção de textos e que se espera de um leitor proficiente e multiletrado.

5.2.1.1 A atividade proposta com o gênero tirinha no LDP

Na primeira atividade sobre o texto proposto, materializado no gênero do discurso visuoverbal tirinha, o objetivo é introduzir, junto aos estudantes, o tema do preconceito, apresentando-se como um texto motivador de abertura do capítulo da unidade.

Na sala de aula, nas atividades de leitura ou nos estudos da língua e linguagem, o professor poderá utilizar a tirinha com variados propósitos metalinguísticos, como: despertar as sensibilidades a partir dos efeitos de sentido expressados pelos personagens e pelos elementos constitutivos do gênero; observar intenções discursivas; perceber sentimentos expressos por meio da linguagem corporal dos personagens, vide: raiva, dor, alegria, etc.; verificar recursos linguísticos que dizem respeito à variedade linguística; para o reconhecimento de marcas de oralidade e para a compreensão do processamento do texto.

Importa ressaltar que, no manual do professor, não há orientação pedagógica para a abordagem do gênero, iniciando-se as considerações com a referência a um texto posterior, uma letra de canção. Contudo, há no manual as respostas esperadas ao questionário que segue a tirinha, como explicitado no exemplo (01), recorte do LDP (Singular & Plural, 9º ano, pp. 60-61).

Exemplo 1 – Atividade pedagógica com a tirinha

Página 60

Leitura e Produção

Capítulo 1 - Um mundo de credos, valores e costumes...

*Leia a tira*³¹.

³¹ A audiodescrição da tirinha encontra-se verbalizada na página 154 desta tese. Para antecipar a escuta, acessar o QR Code disponível.



Converse com a turma

1. Nessa tira, a personagem tem a nós, leitores, como interlocutores.

a) Sobre o que ela está falando?

b) Como ela está se sentindo? Por quê?

2. Veja o verbete de dicionário da palavra preconceito.



PRECONCEITO

substantivo masculino

1. qualquer opinião ou sentimento, quer favorável, quer desfavorável, concebido sem exame crítico

1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão

2. atitude, sentimento ou parecer insensato, esp. de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância cf. estereótipo ('padrão fixo', 'ideia ou convicção')

⟨ p. contra um grupo religioso, nacional ou racial ⟩ ⟨ p. racial ⟩

3. conjunto de tais atitudes

⟨ combater o p. ⟩

4. psic. atitude, ger. negativa e hostil, que leva ao julgamento de objetos, opiniões, condutas e pessoas independentemente de suas características objetivas e se exprime ou é gerada por crença estereotipada

⟨ p. alimentados pelo inconsciente individual ⟩

Fonte: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Página 61

3. Considerando os significados do verbete, faz sentido o uso que a personagem fez da palavra preconceito no contexto da tira? Explique.

4. Podemos afirmar que os sentimentos expressos pela personagem e a escolha da palavra preconceito são elementos da tira que podem levar ao riso. Por quê?

5. Se as falas dessa personagem fossem postas na boca de um ser humano, a tira teria alguma graça? Por quê?

6. Você já sofreu ou conhece alguém que já sofreu algum tipo de preconceito? Comente com seus colegas.

7. Você já viveu a situação inversa — de se ver em uma atitude preconceituosa em relação ao outro? Se sim, conte como foi e como você reagiu.

Singular & Plural, 9º ano, pp. 60-61.

Na seção “*Converse com a turma*”, consta a seguinte afirmação: “*a personagem tem a nós, leitores, como interlocutores*” e é, na sequência, solicitado ao estudante que fale sobre o que a personagem está falando, e mais, que discuta sobre *como ela está se sentindo, e por quê*.

É possível perceber que a atividade proposta para tratar de uma temática tão complexa, não foi pensada numa perspectiva de inclusão que contemplasse todos os estudantes. Há um paradoxo instalado. A proposição é grosseiramente discriminatória e preconceituosa ao tratar todos numa mesma condição quando estamos imersos na diversidade.

Como saber quem é o “personagem” quando não se tem a visão? Talvez, com recursos óticos, como o uso da lupa, o aluno com baixa visão consiga atender aos requisitos da atividade. Isso é uma possibilidade que poderá acontecer ou não, dependendo do grau de severidade da baixa visão e dos recursos que a escola disponibiliza para os estudantes com algum tipo de deficiência. Na continuidade da atividade, torna-se impossível saber como o personagem está se sentindo sem o acesso ao texto não verbal constitutivo do gênero, pois a resposta não está no texto verbal, mas no não verbal, representado na expressão facial e na corporal da personagem, a barata.

O estudante que enxerga, com acesso fácil às imagens, logo perceberá que, nos primeiros quadrinhos a personagem aparece triste, se sentindo vitimada. Também notará que está falando sobre como os outros a julgam mal enquanto ela sofre por isso e que, já no último quadrinho, ela parece irritada e

indignada, tecendo suas considerações sobre o acredita que seja responsável pelo tratamento dispensado a ela pelos humanos. Resumidamente, não é possível chegar a essas conclusões sem ter acesso ao conteúdo não verbal do texto.

Verifica-se que não há nas orientações para o trabalho docente com essa atividade no manual do LDP, orientação, sequer referência a especificidade do gênero visuoverbal tirinha, que tem a imagem como constitutiva e sem a qual o mesmo não produz sentido e não é possível compreender os elementos linguísticos nele explícitos e implícitos.

Kress e van Leeuwen, na Gramática do Design Visual (2006), defendem a consciência da importância das imagens, não como códigos linguísticos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas dotados de significados, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto de que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de sintaxe própria, em que há uma organização das estruturas visuais para leitura do todo, verbal e visual, com coerência. O livro didático não acessível parece desconsiderar a formação de tal consciência do estudante cego.

Na atividade seguinte, é solicitado ao estudante que “veja o verbete de dicionário da palavra preconceito” impresso no LDP. Como se trata de texto puramente verbal, não há grandes problemas aparente na proposição, salvo pela expressão “veja”, que remete à ideia de que todos na sala de aula têm a visão, o que pode não ocorrer se a escola trabalha na perspectiva da inclusão e recebe estudantes com deficiência, dentre elas, a visual. Observa-se nesse caso, que o estudante poderá sentir-se discriminado e desmotivado a continuar no processo educativo caso ele não tenha o olhar sensível do professor e o acolhimento da turma na qual está inserido para continuar e transpor as barreiras físicas, atitudinais, estruturais e, principalmente, comunicacionais que a ele são impostas.

Na questão posterior, o autor fala em “sentimentos” expressados pela personagem da barata, e a palavra “preconceito” utilizada por ela e definido pelo verbete. Ele questiona se tais palavras são elementos que dão ao gênero um tom de humor, de algo engraçado. Vale lembrar que tais sentimentos, de tristeza, vitimização, sofrimento, irritação e indignação, expressos pela barata, estão subentendidos e representados na sua fisionomia, na imagem da

personagem, portanto, não podem ser percebidos sem a visualização ou audiodescrição do texto não verbal do referido gênero.

Ao longo da atividade a personagem do texto, uma barata, é referida pelo termo “personagem”. Na questão 5, sem que seja nomeada de “barata”, questiona-se se a personagem fosse substituída por um “ser humano” haveria algum prejuízo ao humor. Percebe-se uma carência informativa no tocante a situar o leitor da relação “barata-ser humano”.

Dando sequência à atividade, ainda sobre a tirinha, é solicitado ao estudante que responda se já “sofreu ou conhece alguém que já sofreu com algum tipo de preconceito, se viu e como reagiu, que comente com seus colegas”. Entendemos que essa questão é muito subjetiva e sua resposta, a ser formulada pelo estudante, vai depender da consciência ele que tenha desenvolvido sobre a importância da pluralidade, além de, é claro, passar pelo conhecimento dos seus direitos, no caso da pessoa cega, enquanto pessoa com deficiência.

O estudante terá, nesse momento, uma excelente oportunidade de trazer a discussão para dentro da sala de aula e provocar professor e colegas, refletindo com todos sobre as diversas formas que o preconceito e a discriminação se transvestem para passar muitas vezes despercebidas, como nessa situação em que as atividades propostas não levaram em consideração a sua presença, pessoa cega, na sala de aula.

A atividade promove ao estudante a reflexão sobre o fenômeno da linguagem em uso, articulada a um gênero do discurso específico, numa perspectiva enunciativa de estudo. A leitura da tirinha permeia o trabalho com os multiletramentos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos (cf. ROJO, 2004), na medida em que seleciona para análise um texto que conversa com a cultura dos estudantes (HQ); questiona sobre a relação palavra-imagem para constituição de sentidos; e também levanta situações interpretativas que correlacionam criticamente o mundo ficcional e o mundo real na temática do preconceito social.

Todavia, a abordagem do gênero tirinha proposta na atividade aparenta não ter sido pensada para o trabalho pedagógico para estudantes cegos que frequentam as escolas brasileiras. As proposições, além de não levarem em consideração a diversidade presente nas escolas, apresentam perspectiva

paradoxal de ensino quando tratam de temáticas de quebra de preconceitos, discriminação e inclusão, sem levar em conta tais atores do processo educativo.

Desconsiderar essa realidade é ser propagador do paradigma maléfico e segregador que por muito tempo predominou em nossa sociedade e que, por vezes, resiste, insistindo em aparecer de forma disfarçada em meios que deveriam servir de alavanca para o empoderamento dos que procuram, no conhecimento, a saída para a conscientização e reivindicação dos seus direitos e deveres.

5.2.1.2 A atividade proposta com o gênero do discurso reportagem no LDP

Como sinalizado por Costa (2008), constitui-se em elemento próprio do gênero do discurso reportagem a análise detalhada dos fatos que retratam determinado assunto a partir de um ponto de vista e que as opiniões e interpretações do seu autor estão colocadas. Compõem ainda a reportagem entrevistas e depoimentos, pesquisa, dados estatísticos e imagens.

As imagens podem fazer parte do todo, e geralmente fazem, pois, sua principal função na reportagem, gravada ou impressa, é complementar à informação. Isso ocorre porque a imagem tem a intenção de mostrar e explicitar os fatos como eles ocorreram: produzindo efeito de realidade e veracidade, como explicitado no exemplo (02), recorte do LDP³² (Singular & Plural, 9º ano, pp. 63 - 70).

Exemplo 2 – Atividade pedagógica com a reportagem

Página 63

Leitura e produção

Pluralidade cultural ³³

³² As atividades apresentadas a seguir, tomadas como exemplo e análise, foram extraídas e digitadas na forma como estão dispostas no LDP em análise, visto que, se fossem colocadas em forma de imagem, as pessoas cegas não conseguiriam ler, uma vez que os leitores de textos disponíveis, não leem os textos em forma de imagens.

³³ As audiodescrições das fotografias dessa reportagem encontram-se verbalizadas nas páginas 155, 156 e 157 desta tese, respectivamente. Para antecipar a escuta, acessar os QR Codes disponíveis.

Questão para início de conversa

Os seres humanos são muito diferentes. Variam na cor da pele, na altura, na forma dos olhos, no cabelo, no sexo e em muitas outras características físicas. Nós diferimos também em nossas crenças religiosas, nossos valores, nossos modos de estabelecer os laços familiares, no modo como assumimos os papéis de homem e mulher e em tantos outros aspectos da organização da vida em sociedade. Também somos



diversos nas características de nosso mundo subjetivo. Dentro de uma sociedade, ainda, o acesso às riquezas materiais e simbólicas resulta em diferentes possibilidades de organizar a vida. Isso sem falar naquelas diferenças que existem entre povos que vivem dentro de uma mesma nação e naquelas que existem entre nações.



Crianças de etnias diferentes se abraçam na comunidade de Wugularr (também conhecida por Beswick), Arnhem, Austrália, 2008.

Enfim, discutir o tema “pluralidade cultural” significa colocar em destaque uma questão bastante intrigante: por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes? Ao explorarmos algumas possibilidades de explicação, podemos pensar também nas formas de convívio com as diferenças humanas para o desenvolvimento de nosso modo de viver.

Página 64

As diferenças culturais

Nós não nascemos inteiramente prontos para viver. Ao contrário, precisamos de cuidados, orientação e ensinamentos; ou seja, só nos tornamos de fato humanos na medida em que convivemos e aprendemos com outras pessoas em uma dada cultura. Por meio desse aprendizado na vida social formamos nossa personalidade e elaboramos nossos planos de vida, nossos sentimentos e desejos. Nossa vida só pode acontecer verdadeiramente se participarmos de um mundo cultural, se partilharmos um conjunto de referências sociais.

Todas as culturas humanas criaram modos de viver coletivamente, de organizar sua vida política, de se relacionar com o meio ambiente, de trabalhar, distribuir e trocar as riquezas que produzem. Mais ainda, todos os povos desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas, mitologias, valores morais, vestuários e moradias.

Assim, a pluralidade cultural indica, antes de tudo, um acúmulo de experiências humanas que é patrimônio de todos nós, pois pode enriquecer nossa vida ao nos ensinar diferentes maneiras de existir socialmente e de criar o futuro.

Diferenças sociais, econômicas e políticas

Devemos reconhecer que a pluralidade cultural representa o acúmulo das experiências e das conquistas humanas. No entanto, nem todas as diferenças são positivas. Quando elas se transformam em desigualdades precisam ser encaradas criticamente.

Dentro das sociedades e entre povos há relações de desigualdade e dominação em que alguns grupos sociais acumulam bens materiais, saberes, prestígio e poder ao mesmo tempo em que impedem o amplo acesso de outros grupos a essas riquezas. A rigor, a desigualdade no acesso aos meios para organizar a própria vida compromete a plena existência da pluralidade cultural. Isso porque se alguns grupos em uma sociedade ou algumas culturas se afirmam em detrimento de outras, é sinal de que uma parcela dessa diversidade está sendo reprimida, constrangida ou até mesmo eliminada.

Nos noticiários e no estudo da história podemos ver inúmeros exemplos disso, como a destruição física e cultural de tantos povos indígenas que habitavam a costa brasileira antes da presença portuguesa, a violência que significa a escravidão ou as tantas formas de pobreza que convivem com a riqueza em nossas cidades.

Assim, a autêntica afirmação da pluralidade cultural é inseparável das lutas pela extensão dos direitos humanos a todos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Em nossos dias, a luta contra as desigualdades e pela afirmação de um convívio.

Glossário

Mundo subjetivo: que pertence ao íntimo do sujeito: o que sabe, o que pensa, no que acredita.

Riquezas materiais e simbólicas: as riquezas materiais referem-se aos bens que têm um valor material expresso em dinheiro; já as riquezas simbólicas estão relacionadas às coisas que têm um valor cultural, imaterial, que não é medido por um valor expresso em dinheiro.

Detrimento: prejuízo, perda.

Página 65

pacífico entre as culturas e grupos humanos tem se tornado um tema cada vez mais importante. Assim, em novembro de 2001, a Unesco, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que no seu artigo 4º afirma:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.” [...]

Glossário

Imperativo ético: algo que se torna necessário pela sua importância moral.

Implicar: tornar imprescindível, necessário; exigir.

Minorias: grupos que existem dentro de uma sociedade, considerados diferentes do grupo maior ou do grupo que domina e que, por isso, ou são discriminados, sofrem preconceitos, ou não possuem os mesmos direitos ou as mesmas oportunidades do outro. A diferença pode ser de ordem religiosa, linguística ou de outra natureza.

Povos autóctones: povos nativos que descendem das raças que ali sempre viveram, como os indígenas, por exemplo.

Invocar: recorrer a, apresentar em seu favor.

Violar: desrespeitar, infringir, transgredir.

Etnia: coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneiras de agir.

Avarentos: aqueles que têm obsessão por guardar dinheiro; que não têm generosidade.

Troca e preconceito

A importância de imperativos éticos válidos mundialmente e que assegurem o direito à manifestação da diversidade cultural fica ainda mais clara se levarmos em conta que nenhuma cultura humana se desenvolveu sem estabelecer relações de troca, aproximação e diferenciação com seus vizinhos. Muitas mudanças nos modos de viver de um grupo não ocorreram a partir de alguma necessidade do próprio grupo, mas sim da necessidade de imitação ou de diferenciação em relação a outro grupo. Entretanto, além de proporcionar o intercâmbio de valores, línguas, conhecimentos, instrumentos e artes, esse convívio pode, muitas vezes, se manifestar de forma violenta, com uso de dominação e marcado por preconceitos.

Ao longo da história, diversas opiniões preconceituosas sobre traços físicos ou de comportamento foram criadas e reproduzidas. São comuns as manifestações preconceituosas sobre gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião.

Ouvimos com frequência comentários preconceituosos como “os portugueses são burros e trabalhadores”, “os japoneses são talentosos para as ciências exatas e não gostam de se misturar”, “os judeus são avarentos”, “os indígenas são selvagens” e tantos outros. As formas de discriminação e preconceito entre manifestações culturais são muitas, mas todas têm uma característica comum: o não reconhecimento do outro como igualmente humano e com o direito de ser diferente. Com isso, as vítimas de preconceito ou discriminação sofrem limites severos para manifestar sua cultura, seu modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores. [...]



Criança cadeirante e amigo brincam juntos com aviãozinho, 2006.



Página 66

Tolerância e convívio da pluralidade cultural

O debate sobre esse tema tem se tornado bastante intenso nesse início de século, que expande o circuito de relações dos povos e nações por todo o globo e ao mesmo tempo reafirma as identidades dos grupos específicos.

Assim, a pluralidade cultural é também um foco constante de conflitos, pois traz consigo concepções que questionam profundamente nossas crenças e valores.

Por esse motivo, a realização das possibilidades de desenvolvimento humano depende do enfrentamento de um desafio: como reconhecer o direito à diversidade

quando há discordância de condutas e pensamentos? Para dar conta disso, tem havido um esforço grande para se desenvolver uma ética universal que afirme valores morais para a regulação do comportamento entre os diversos grupos culturais e as pessoas que manifestam essas diferenças. Um exemplo desse debate é o relatório da Unesco “Nossa diversidade criadora”, coordenado por Javier Pérez de Cuéllar.

A ideia da **tolerância** está no centro desse debate. [...]

O filósofo Adolfo Sánchez Vázquez definiu tolerância do seguinte modo:

- a tolerância existe entre indivíduos ou grupos com diferentes convicções, modos de vida, etc.;
- é necessário reconhecer conscientemente essas diferenças;
- as diferenças reconhecidas têm de ser importantes e afetar os indivíduos, não se pode ficar indiferente a sua existência;
- as diferenças referem-se a pensamentos, hábitos, valores, crenças diferentes daquelas aceitas ou aprovadas pelos indivíduos como padrão de vida;
- embora não se concorde com as diferenças, admite-se o direito do outro de ser diferente e manter livremente suas diferenças;
- ao admitir esse direito, permite-se o diálogo e a argumentação com a intenção de persuadir o outro a mudar de posição.

Dessa forma, a tolerância só pode existir quando há o **dissentimento** e a **discórdia**. Se não há conflito, ela deixa de ser necessária. O que a torna valiosa é justamente a possibilidade de criar uma relação entre homens que se reconhecem como iguais mesmo que tenham discordâncias e vivam de modos diferentes. [...]

A tolerância efetiva permite ao outro manifestar suas diferenças, mesmo que elas afetem nossas convicções. Ao mesmo tempo, nos possibilita manifestar nossas particularidades que podem parecer estranhas para alguém. Certamente, não é um exercício fácil. Mas ele garante um convívio respeitoso, fraterno e democrático no qual a pluralidade cultural pode se afirmar com toda sua possibilidade de nos ensinar outros pontos de vista e de enriquecer nossas formas de vida.

Glossário

Ética universal: conjunto de regras e princípios de ordem valorativa e moral que seriam comuns a todo e qualquer ser humano.

Regulação: ato ou efeito de regular, de estabelecer regras.

Dissentimento: falta de concordância, divergência.

Discórdia: desavença, desacordo.

Página 67



Crianças de crenças distintas divertem-se ao brincar de roda, Londres, 2003.

Para outras conversas

A formação histórica brasileira é marcada pela atuação de muitos povos, culturalmente muito diversos.

Somos um povo que se vê como pertencente a uma nação e a um Estado, é verdade. Entretanto, há uma vasta pluralidade cultural entre nós, que se expressa, por exemplo, nas diferenças entre os modos de viver do Norte e do Sul, do litoral e do Centro-Oeste, entre os grupos originários de outros continentes, entre as populações rurais e urbanas, entre os jovens e os adultos, entre os meios letrados e as manifestações da tradição oral.



Existe entre nós uma riqueza de experiências humanas que constitui um dos maiores patrimônios nacionais. Entretanto, o predomínio da discriminação, as imensas desigualdades sociais, políticas e econômicas, os preconceitos e a intolerância reduzem muito as possibilidades de essa pluralidade se manifestar.

Por isso criar condições para a afirmação da pluralidade que marca nossa formação cultural é a melhor maneira de compartilhar esse acervo de experiências humanas, esse patrimônio cultural existente no Brasil. Assim podemos encontrar respostas inesperadas aos limites e às potencialidades do presente e abrir novos caminhos para o nosso futuro.

Fonte: ÉRNICA, M. Disponível em:

http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=10&id_subtema=1.

Acesso em: 9 jan. 2012.

Página 68

Primeiras impressões

1. O autor afirma que nós, seres humanos, somos diferentes em vários aspectos.

a) Que diferenças teriam relação com aspectos biológicos?

b) Que diferenças teriam relação com aspectos da cultura?

c) A certa altura, o autor nos diz que também somos diferentes nas características de nosso mundo subjetivo. Que características seriam essas?

2. O que nos torna humanos, de acordo com o autor do texto?

3. Ao tratar de uma das nossas diferenças, o autor afirma que: “Dentro de uma sociedade, ainda, o acesso às riquezas materiais e simbólicas resulta em diferentes possibilidades de organizar a vida”.

a) O que são as riquezas materiais e simbólicas?

b) Como o acesso a essas riquezas pode possibilitar diferentes modos de organizar a vida?

c) Essa diferença de acesso às riquezas, segundo o autor, pode resultar em risco para a existência da diversidade. Apoiando-se no texto, explique por quê.

4. Leia as duas citações a seguir.

Trecho 1

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56. (Fragmento).

Trecho 2

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones [nativos]. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Unesco. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Artigo 4º, 2001.

a) Em sua opinião, as duas citações se relacionam de algum modo? Explique cada uma delas com suas próprias palavras.

b) Localize no texto uma situação ou um trecho em que as diferenças entre grupos resultaram em desigualdade.

Página 69

5. Considerando a leitura do texto e as discussões realizadas, como você definiria pluralidade cultural?

6. O que significa conviver com a pluralidade cultural?

7. Qual pode ser o resultado de convivermos com a pluralidade cultural?

O texto em construção

1. Em anos anteriores, você leu outros textos de divulgação com características semelhantes às de “Pluralidade cultural”. Reveja as características apontadas em textos anteriores:

O que aprendi sobre artigo de divulgação científica que pode me ajudar a ler ou procurar outros textos desse tipo?	
a) Do que se fala em um artigo desse tipo?	De estudos, pesquisas ou descobertas da ciência.
b) Em que “lugares” podem ser encontrados artigos como esse?	Em boletins, sites e revistas especializadas.
c) Quem são os interlocutores desse tipo de texto? Ou seja, quem escreve e para quem se escreve?	Quem escreve: um estudioso sobre o assunto; quem lê: leitores interessados nesses assuntos.
d) O que o artigo precisa ter para que seja confiável?	Referência a obras, pesquisas e estudiosos que investigam ou investigaram o assunto.
e) Qual é o tipo de linguagem nesse tipo de texto?	Uma linguagem mais formal, com uso de termos científicos próprios da área de estudo.
f) Que recursos podem ajudar o texto a ficar mais didático (fácil para compreender), e nos quais devo prestar atenção durante a leitura?	<ul style="list-style-type: none"> • A pontuação (travessão, parênteses e dois-pontos) ajuda a introduzir mais explicações; • o uso de termos com sentido figurado; • o uso de imagens.

• Esse texto que você leu tem alguma das características do quadro acima? Explique sua resposta.

2. As vozes que o autor apresentou no texto apareceram:

• algumas para concordar com o autor e outras para discordar dele e mostrar que a sua ideia é apenas mais uma entre outras também válidas.

• para concordar com o autor, reforçando o que ele tem a dizer e mostrando que outros também pensam assim — o que lhe dá maior credibilidade.

• para apresentar uma ideia diferente e oposta à do autor do texto, a partir da qual ele reorganiza a sua ideia e a explica mais profundamente.

Vamos lembrar**Vozes que se entrecruzam nos textos**

Já vimos que nossas conversas e nossos textos escritos estão “recheados” de muitas **vozes**. Essas **diferentes vozes** podem aparecer para **concordar** com alguma ideia do autor, **ampliar** essa ideia com uma nova perspectiva sobre o assunto tratado ou **discordar** da ideia defendida ou explicada pelo autor. Neste último caso, o autor do texto pode apresentar uma ideia ou perspectiva oposta à sua para, a partir dela, avançar na discussão da sua perspectiva sobre o assunto tratado.

Essas diferentes vozes são “orquestradas”, articuladas pelo autor visando aos seus interesses comunicativos.

Página 70

3. Volte ao texto e observe a sua organização: quais são os tópicos a partir dos quais o autor organiza o seu texto?

4. Em sua opinião, essa organização em subtítulos pode ser considerada um recurso usado para ajudar o texto a ficar mais didático? Explique.

5. Na parte introdutória do texto o autor apresenta uma questão: “por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?”.

a) Qual é a importância dessa questão para o desenvolvimento do texto?

b) A leitura do texto lhe possibilitou refletir sobre essa questão? Qual seria a sua resposta a essa pergunta?

6. Mais adiante, o autor lança uma nova pergunta: “como reconhecer o direito à diversidade quando há discordância de condutas e pensamentos?”.

• Essa questão foi importante para a continuidade do texto? Explique.

7. Volte ao quadro para rever o item f e acrescentar a ele outros recursos que você observou nesse texto que podem ser usados para ajudar qualquer texto de divulgação a ficar mais didático.

Singular & Plural, 9º ano, pp. 63-70

O exemplo de gênero do discurso visuoverbal “reportagem”, disposto no LDP, e que analisaremos a seguir, trata da temática da “Pluralidade cultural”. O tema, como já anunciado pelos autores do LDP do 9º ano, fecha o ciclo de discussões e debates que vêm sendo tratados desde o 6º ano do ensino fundamental. Essa informação torna-se extremamente relevante, pois se subtende que reportagens outras já foram trabalhadas nos anos anteriores e

que, portanto, as análises e os seus desdobramentos podem não terem sido vivenciadas a contento por sujeitos cegos, pois muitos desses deixaram de ter acesso à leitura de imagens dos gêneros do discurso visuoverbais que circulam nos LDP, caso o professor não tenha sugerido alternativas para que o estudante cego pudesse ter acesso ao texto não verbal.

O tema da pluralidade cultural é, provavelmente, instigante para os estudantes, pois aborda as relações de respeito e convivência entre as pessoas diante da diversidade e das diferenças que cada ser tem em comparação ao outro, e que são de várias ordens: religiosa, cultural, de orientação sexual, classe social, cor da pele, etnia, política, linguística, ligada a aspectos biológicos etc. Nesse sentido, pode-se usar o fato de sermos diferentes para ferir ou limitar os direitos humanos.

O que esperar do material didático, especialmente o LDP, que propõe e traz uma temática como essa para dentro da sala de aula? No mínimo, considerar que, no interior da escola, circulam pessoas que exigem respeito e buscam seu espaço na sociedade.

A leitura do texto da reportagem, na íntegra, está apoiada em imagens constitutivas que exemplificam o que autor coloca como as atitudes e os ambientes ideais para a convivência pacífica entre os povos e o desenvolvimento de uma cultura da paz. O gênero do discurso reportagem é relativamente longo: ocupa cinco páginas do LDP. Está dividido em seis subtópicos e, em três deles, além do texto verbal aparecem imagens que dialogam com o leitor sobre o tema tratado.

É seguido de uma atividade, localizada na seção “Primeiras impressões”, que, para respondê-la o estudante precisará estar apoiado não só no texto verbal, mas também no texto visual, pois algumas respostas são subjetivas e, nesse momento, o acesso às imagens poderá favorecer a construção dos argumentos.

Em continuidade, na atividade, são disponibilizados ao estudante dois fragmentos de textos de apoio, citações diretas, acompanhados de uma ilustração. O uso do discurso direto foi intencionalmente trazido pelos autores do LDP para a construção das suas opiniões sobre a temática e é um dos elementos estruturais do gênero reportagem que autenticam os enunciados reportados.

Tal estratégia só é possível quando se conhecem as características do gênero o qual se está estudando, o que demanda um conhecimento prévio, ou quando o objeto de estudo é o próprio gênero. Para tanto, a compreensão do gênero e sua estrutura composicional será um facilitador para entender que as imagens, nesse caso específico, têm um peso muito grande.

Na sequência, é ofertado ao estudante um questionário, em que se pede que o mesmo “localize no texto uma situação ou um trecho em que as diferenças entre grupos resultem em desigualdade”. Nesse momento, acreditamos que o leitor enxergante se apoiará nas imagens para fundamentar seus argumentos, que são muito significativas, do ponto de vista da temática tratada. Na primeira imagem da reportagem, por exemplo, há duas crianças de etnias diferentes se abraçando: observa-se que a criança de pele branca está vestida, e a criança de pele negra encontra-se sem camisa. Com tal visualização, poder-se-ia levantar a hipótese de que existem desigualdades entre grupos sociais, pois alguns acumulam mais bens materiais que outros, no caso dos brancos em relação aos negros no nosso próprio país. Já em relação à segunda imagem da reportagem, é possível observar duas crianças brincando, sendo uma delas cadeirante. Com base na análise dessa imagem, o estudante poderia supor que em algumas situações, a diferença de condição física poderá ser uma desigualdade negativa, especialmente se não houver relações inclusivas e de acessibilidade. Nesse sentido, o estudante que não tenha acesso às imagens, o cego, terá que se contentar em localizar as informações no corpo do texto verbal e fazer um recorte do que julgue ser a resposta mais apropriada.

Na seção seguinte intitulada de “O texto em construção”, os autores do LDP relembram ao estudante o trabalho com a temática em anos anteriores e com gêneros do discurso, de características diferentes ao trabalhado na atividade proposta. O artigo de divulgação científica é o contemplado no diálogo com o gênero reportagem. Apresentam um quadro com as principais características do artigo, e o objetivo dessa atividade é orientar o estudante, quando na busca pelo acesso a tais materiais, identificar com mais clareza o artigo científico e verificar pontos de semelhança entre esse gênero e a reportagem lida.

A proposta de apresentar um quadro analítico é muito inteligente e de fácil compreensão para o estudante em formação, porém, o que chama a atenção é o último item desse quadro, que trata da identificação dos “recursos que podem ajudar o texto a ficar mais didático (fácil para compreender), e nos quais o estudante deve prestar atenção durante a leitura”. Como uma das respostas de identificação dos recursos do gênero artigo científico está “o uso de imagens” como um desses recursos para o reconhecimento do gênero do discurso.

A resposta certamente passaria despercebida se, por acaso, na sala não tivéssemos estudantes privados da visão. Caso contrário, e acreditamos que aconteça com mais frequência do que imaginamos, poderia haver questionamentos pelos sujeitos afetados por tal deficiência. Ao mesmo tempo em que evidencia a importância da imagem como característica de determinados gêneros, o LDP não promove estratégias para o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes cegos.

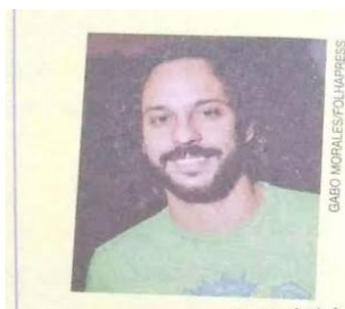
O uso de imagens é um recurso empregado para deixar o texto mais didático, conforme sinalizado no item “f”. Contudo, no manual do professor, nas respostas e orientações para o docente referente a tal questão, não há qualquer indicação de reflexão junto aos estudantes sobre o papel das imagens no texto: uma contradição. Tampouco, na resposta da questão 7 da mesma seção, encontram-se orientações pedagógicas sobre o funcionamento das imagens com fins de tornar o texto mais didático.

Diferente do que vimos na atividade sobre a tirinha, em que a imagem era requerida para a construção do sentido textual, na reportagem em tela, embora haja o potencial constitutivo da fotografia, o texto verbal fora a única semiose explorada para leitura. O LDP mostra uma aparente fragilidade no que concerne à sua adesão à teoria da multimodalidade e dos letramentos múltiplos quando ignora a imagem como constitutiva de sentido no discurso jornalístico. Conforme sinalizado por Dionísio (2006), a integração imagem-palavra mantém uma relação cada vez mais estreita na atualidade e os vários recursos usados na produção dos gêneros do discurso possuem função retórica importante para construção de sentido nessa sociedade cada vez mais visual em que vivemos. A imagem, na reportagem, além de ilustrar o texto verbal chamando a atenção para leitura, na reportagem dá credibilidade à informação, visto que possibilita

ao leitor confirmar o conteúdo tratado. A fotografia é uma fonte informativa adicional, já que pode apresentar dados não citados no texto verbal, mas que foram captados pelo olhar do fotógrafo-jornalista, que nem sempre é o próprio autor da reportagem. Nesse caso, entra em cena, mais um ponto de vista sobre o tema tratado. O caráter didático da imagem também está ligado ao fato de que essa pode facilitar o entendimento do texto verbal, bem como ser um ponto de apoio para se lembrar as informações textuais, facilitando a leitura e a apreensão das informações.

5.2.1.3 A atividade proposta com o gênero nota biográfica no LDP

Quem é



O cantor e compositor Gabriel, O Pensador, 2010.

Gabriel, O Pensador é um dos mais populares e irreverentes *rappers* brasileiros. De origem inusitada para o gênero – é branco e de classe média alta –, distante da realidade do negro de periferia e, por isso, ainda hoje discriminado pelos puristas do *rap*, Gabriel produz letras que reúnem crítica social e moral, como no sucesso “Tô feliz (Matei o presidente)”, e, muitas vezes, humor, como no *hit* dos anos 1990 “Lôra burra”. Seu álbum de maior sucesso foi *Quebracabeça* (1997), que vendeu mais de 1 milhão de cópias

Também situada no Caderno de Leitura e Produção, a nota biográfica sobre o cantor Gabriel, O pensador está na seção Roda de Leitura, que finda a



Unidade 2. Essa seção encerra os capítulos com uma proposta de leitura de um gênero específico que varia a cada unidade. Tem por objetivo contribuir com a formação do leitor dispondo de variados textos, sejam eles, estritamente verbais ou multissemióticos.

A nota biográfica pode ter múltiplos propósitos, entre os quais poderemos citar: ajudar o leitor a entender o contexto de produção do texto; saber mais sobre o autor; situar algumas das razões pelas quais o texto foi escrito; instigar o leitor a pesquisar e conhecer o autor e suas obras; servir ainda como argumento de autoridade ao material publicado, como estratégia para garantir

aos leitores que a obra tem qualidade e procedência.

Em sintonia com o tema do Capítulo 1, da Unidade II, “Um mundo de credos, valores e costumes...”, o texto de autoria do Gabriel, O pensador (letra de música “Racismo é burrice”) apresentado na referida seção Roda de Leitura articula-se com a proposta trabalhada de evidenciar o respeito às diferenças e à diversidade cultural e que apesar de tratar em suas composições temas como racismo, bullying, a nota sobre o autor evidencia que o compositor sofre preconceito por ser “branco e de classe média”, estereótipo incomum para o gênero musical em destaque: o rap.

A nota³⁴ é disposta para o estudante como atividade de leitura informativa, não havendo exercícios de compreensão ou interpretação textual sobre a mesma. Contudo, esse gênero enriquece o estudante com informações (des)conhecidas e, por vezes, impensadas, dada a experiência de mundo na faixa etária média desse leitor.

Portanto, seria importante que houvesse a audiodescrição da imagem que compõe o gênero para que ficasse claro à pessoa cega o potencial dessa figura de prover referências concretas dos elementos da realidade, como é o caso da fisionomia do autor Gabriel; colaborar para a apresentação de detalhes dessa realidade com a percepção das características da pessoa biografada; e provocar estímulos de empatia com base no que o olhar do fotógrafo transpassa quanto a sua visão do biografado, contemplando emoções e valores captados pelas expressões faciais, postura corporal, relação com o cenário, entre outros.

A valorização das diferenças é um princípio de escolas que “não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo” (MANTOAN, 2003, p.35). Sonegar a possibilidade de desenvolver a leitura multimodal dos textos constituídos por imagens aos estudantes com deficiência visual significa desvincular-se da educação inclusiva. A audiodescrição, nesse contexto, pode ser usada como um elemento facilitador da aprendizagem desse público, que hoje está num contexto educacional, frequentando uma mesma e única turma.

³⁴ A audiodescrição da foto da nota biográfica encontra-se verbalizada na página 158 desta tese. Para facilitar a leitura e a escuta, acessar o QR Code disponível.

5.3 Audiodescrição das imagens constitutivas do gênero do discurso visuoverbal do livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental

A seguir, apresentaremos as audiodescrições das imagens constitutivas da atividade pedagógica proposta no livro didático de língua portuguesa. Reafirmamos que o uso da audiodescrição, como recurso da acessibilidade comunicacional na escola, é uma atividade de mediação linguística, uma tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, traduz imagens em palavras (cf. MOTTA, 2016). Os cenários e seus diversos componentes, tempo e espaço, paisagens e leitura de créditos ou qualquer outra informação relevante, são audiodescritos e ganham vida por meio das percepções imagéticas na mente do expectador invisual.

Para a realização das audiodescrições de imagens estáticas do LDP, consideramos alguns aspectos norteadores para a produção da tradução intersemiótica à luz da nossa teoria de base.

Três aspectos metodológicos fundamentados por Volóchinov (2017) quanto ao estudo da língua podem auxiliar na reflexão sobre aspectos a se considerar para realizar audiodescrição com fins pedagógicos: 1) observar as formas e os tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) verificar as formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso; e, finalmente, 3) apreciar as formas da língua em sua concepção linguística habitual. Nesse sentido, o primeiro elemento a se focar é a percepção do caráter enunciativo das interações de linguagem.

Os pressupostos de Volóchinov (2017) sobre a filosofia interacional da linguagem e os argumentos da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) nos guiam para o estudo e apresentação da noção de gênero do discurso e contexto de produção textual dos quais a imagem a ser audiodescrita é parte constitutiva.

O gênero presume dialogicamente um funcionamento social esperado. Por ser fruto das interações sócio-históricas de esferas de circulação discursivas específicas, um gênero toma o contorno dos propósitos

comunicativos, conteúdos, composições e estilos negociados pelos interlocutores envolvidos nas situações sociais, contribuindo para organização da comunicação e das ações humanas.

Por seu turno, temos que considerar, como explicita Marcuschi (2008), que os gêneros do discurso não são *paradigmas* para serem simplesmente imitados, mas compreendidos na sua heterogeneidade. Nesse sentido, o contexto de produção específico da imagem que será audiodescrita também é merecedor de delimitação. O texto materializado, associado a um gênero, é uma produção singular e, portanto, sua realização é flexível à situação interativa em curso. Assim, notas sobre autoria e estilo, indicadores da circulação do texto na sociedade e no livro didático (tempo e espaço) seu propósito pedagógico, bem como aspectos gerais da sua composição, considerando o tipo de imagem e a sua forma de realização no gênero do discurso podem ser pontos explorados caso a caso.

Indicações sobre o gênero do discurso e o contexto de produção textual, em geral, estão situadas nas notas introdutórias à imagem a ser audiodescrita.

O segundo elemento a se evidenciar, em associação com o caráter enunciativo da linguagem, é a composição da imagem no que se refere às informações visuais constitutivas do plano imagético em conexão (se houver) com as informações verbais. Para tanto, a noção composicional do gênero discursivo e do seu plano de organização semiótico, requer observância especial, como bem destaca Motta (2016), a organização da informação ao se audiodescrever fotografia (pessoa, paisagem etc.), tirinha, charge, entre outros, requer mencionar aspectos típicos desses.

Além disso, faz-se relevante destacar horizontes norteadores para análise dos recursos composicionais imagéticos propostos por Kress e Leeuwen (2006) no que concerne ao design da gramática visual, tais como, os “valores de informação”, a “saliência” e o “enquadre”.

Somando-se a tal orientação, cabe ainda destacar as recomendações da audiodescrição técnica (cf. MOTTA, 2016), tais como: não traduzir opiniões pessoais; pesquisar mais informações sobre a imagem, para além do que está exposto no LDP; manter a mesma terminologia de nomeação da imagem que o livro traz; avaliar a quantidade de informação necessária conforme o propósito

da audiodescrição e o enfoque pedagógico dado a tal imagem no LDP; usar os verbos no tempo presente.

5.3.1 Audiodescrição da imagem constitutiva da Tirinha “Vida de barata”, de Léo João

Conforme salientado, indicar na audiodescrição que o gênero tirinha será alvo de detalhamento é de suma relevância para criar expectativas no ouvinte sobre o que esperar quanto ao conteúdo, composição e estilo da imagem a ser verbalmente traduzida. As informações que geralmente são apresentadas no gênero em tela versam, de forma criticamente bem humorada, sobre fatos sociais do cotidiano. A tirinha também requer uma forma de produção específica em que o traço manual é característico. Além disso, a organização narrativa em quadros (em média, três) é peculiar. Nessa narrativa, o imagético e o verbal (quando existir) são extremamente complementares para construção do sentido.

Numa realização específica, o texto, relacionado a um dado gênero, ganha contornos próprios do contexto interativo: no caso em tela, o texto “Vida de barata” foi retirado do seu contexto histórico original (publicação em jornal, com fins de entretenimento, voltado a um público adulto) e inserido em um novo contexto (publicação em LDP, com fins de entretenimento e estudo, voltado a um público adolescente). Por esse modo, requer-se uma atualização sobre o autor (Léo João) e o objetivo comunicativo pedagógico desse texto e o espaço onde ele está situado no próprio livro didático, revelando-se a temática e o propósito escolar (que, no caso, é o de leitura).

Ademais, os recursos composicionais associados à situação comunicativa delineada também são descritos segundo uma expectativa organizacional quanto ao design visual. Para Kress e van Leeuwen (2006), os “valores da informação”, a “saliência” e o “enquadre” norteiam a compreensão e interpretação dos elementos imagéticos constitutivos de um texto. Nesse sentido, na audiodescrição da tirinha em estudo, tais elementos foram observados numa inter-relação, como veremos adiante:

Figura 6 – Tirinha “Vida de Barata” do LDP



Notas introdutórias: Desenho manual no gênero Tirinha, em três quadros, da série “Vida de barata” do autor Léo João. Tirinha localizada na “Unidade II – “Diversidade Cultural”, Capítulo 1 – “O mundo de credos, valores e costumes...”, na página 60 do LDP, como texto de abertura do capítulo. Crédito da imagem atribuído ao autor.

Audiodescrição: No primeiro quadro, a barata aparece em meio corpo do lado esquerdo, antena esquerda bem maior que a da direita; olhos grandes, desproporcionais ao corpo, com olhar de descontentamento; braços peludos, deslocados do corpo e ligeiramente abertos; tórax escamado. No balão, aparece a seguinte declaração: “Muitos me julgam pela aparência”. No segundo quadro, tem o olhar questionador, braços ligeiramente curvados e com mãos entrelaçadas na frente do peito. No balão, aparece a seguinte declaração: “Em diversos lugares, as pessoas me viram os olhos ou até me lincham”. No terceiro e último quadro, mostra um olhar raivoso, com o braço esquerdo dobrado e voltado para trás do corpo. Tem o braço direito voltado para frente e antebraço voltado para cima com o dedo indicador apontado para cima e demais dedos da mão fechados num sinal de indignação. No balão aparece a seguinte declaração: “Tá na cara que isso não é medo. É preconceito!”. **(Fim da audiodescrição).**

Os valores da informação revelam que a disposição dos elementos visuais da imagem da “barata”, quadro a quadro, se relacionam entre si. Da esquerda para a direita, cada quadro é descrito numa sequência, estando a informação dada (conhecida previamente pelo leitor/ouvinte) à esquerda (dois primeiros quadros) e a informação nova (quadro final) à direita, momento em que a expectativa do leitor/ouvinte é quebrada e o tom do humor aparece. Ainda quanto ao teor informativo, conforme a posição que ocupam na composição do quadro, os elementos obtêm pesos diferentes: no texto, o verbal e a imagem se completam, contudo, o verbal encontra-se na parte superior, representando a essência ideal da informação. Já a imagem da barata, na parte inferior, representando a essência real da informação, está concreta e consolidada. A audiodescrição, pois, baseia-se na descrição inicial da imagem na sua correlação com o verbal, obedecendo à lógica “dado e novo”, “real e ideal”. A citação direta do verbal é realizada com o apoio do verbo dicendi ou de uma expressão que anuncie a informação (“No balão aparece a seguinte declaração:”).

Todavia, especificamente na descrição do personagem da barata, a caracterização da imagem é realizada seguindo prioritariamente a sequência de cima para baixo, da esquerda para direita. Nesse caso, antenas e olhos representam aspectos ideais da informação, seguindo de braços, finalizando com tórax. Ao longo dos quadros, olhos e movimentos corporais dos braços são reconfigurados, trazendo sentidos a serem interpretados pelo leitor/ouvinte: inicialmente, indicam descontentamento ou questionamento e, posteriormente, raiva. Vale salientar que, na descrição, o tema, personagem da barata, é apresentado em seus subtemas, partes constitutivas do personagem, estando em vislumbre a relação substantivo – adjetivo (olhos – grandes, desproporcionais; braços – peludos; tórax – escamado) no detalhamento dos aspectos físicos do ser tematizado.

Nesse contexto, os elementos olhos e braços/mãos possuem um grau de relevância informativa maior em relação aos demais componentes corporais do personagem (imagem), chamando mais atenção do observador. Por tal razão, na audiodescrição, estão em saliência. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a saliência indica o grau de importância hierárquica dos elementos imagéticos uns em relação aos outros. Por fim, no que se refere ao enquadre,

terceira categoria apontada pelos referidos estudiosos, ao se analisarem os aspectos composicionais de uma imagem, a presença do enquadramento é evidenciada (“a barata aparece em meio corpo do lado esquerdo”): a forma de delimitação da imagem no quadro contribui para realçar a dimensão do personagem e o grau de aproximação desse em relação ao leitor/ouvinte, a partir do ângulo que a imagem foi concebida pelo autor da tirinha.

Motta (2016) apresenta, ademais, orientações para a audiodescrição de tirinhas, das quais destacamos: títulos, quando existirem, devem ser a primeira informação citada; mencionar quem e quantos são os personagens, caracterizando-os; aludir ao cenário e o tempo; apontar, caso o desenho do balão em que a fala de um personagem esteja situada apresente algum significado específico, o tipo de balão usado; referir aos elementos gráficos que colaborem para a expressão do sentido textual (tipos e tamanhos de letras, gotas de suor, raios).

Assim como a tirinha exige um olhar específico do audiodescritor, a reportagem e os elementos imagéticos que a constituem também merecem destaque como veremos no item a seguir.

5.3.2 Audiodescrição das imagens constitutivas da reportagem “Pluralidade Cultural”, de Maurício Érnica

Assim como a tirinha possui particularidades sociodiscursivas e linguístico-textuais típicas, a reportagem também as têm. Nesse caminhar, para a audiodescrição de uma imagem constitutiva desse gênero do discurso, faz-se necessária a menção dele, no qual ela encontra-se situada.

Uma reportagem, como tipo relativamente estável de enunciado, destaca-se por ter uma composição bastante flexível, visto que seu funcionamento social, como bem observa Costa (2008), é vinculado ao discurso midiático, com propósitos comunicativos jornalísticos de propagação de informações baseadas em fatos que requerem aprofundamentos quanto ao conteúdo. Esse aprofundamento sugere pesquisas e entrevistas, bem como seleção, interpretação e tratamento de dados.

Assim, em sua composição, é possível verificar o diálogo com as fontes, o qual, textualmente, é expresso de diferentes formas: pelo uso de infográficos, gráficos, linhas do tempo, fotografias, entre outros. No caso particular da nossa

análise, as imagens fotográficas estão em proeminência e, portanto, são alvos da audiodescrição.

Situar o gênero do discurso, no caso, a reportagem, e o contexto atual de sua circulação (LDP), bem como informações sobre a localização (seção) da reportagem em que a fotografia se encontra é relevante para a construção do sentido do leitor/ouvinte da audiodescrição.

As três imagens abaixo, audiodescritas, fazem parte da mesma reportagem. Cada qual foi selecionada de agências de notícias distintas, contudo, todas têm o propósito similar de dialogar com a temática pluralidade cultural, consolidando as ideias expostas pelo autor do texto, Maurício Érnica. Nesse caso, as fotografias, além de apresentarem informações de conteúdo jornalístico, também contribuem para reforçar o teor argumentativo e crítico do repórter com base no recorte da realidade que essas representam, atestam e legitimam como verídico. Adiante, apresentamos a audiodescrição comentada das fotografias, considerando a relação dos elementos composicionais da imagem com o gênero e o contexto de produção.

Figura 7 – Primeira fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP





Notas introdutórias: Primeira imagem fotográfica da reportagem “Pluralidade Cultural”, de autoria de Maurício Érnica, localizada na “Unidade II - Diversidade Cultural”, “Capítulo 1 - O mundo de credos, valores e costumes...”, na página 63 do LDP. Situada no subtítulo de abertura “Questão para início de conversa”. Crédito da imagem atribuído a Sean Sprangue

da AGE/Easypix Brasil.

Audiodescrição: Imagem em formato retangular medindo 11cm x 7 cm, de meio corpo, de duas meninas, aparentando entre 6 e 7 anos, fotografadas lateralmente. A menina da esquerda tem a pele branca, cabelos loiros e lisos, nariz afilado e está com um discreto sorriso no rosto. Veste blusa de cor azul claro sem mangas. Acolhe num abraço, com os braços na altura do pescoço da menina da direita de cor negra, de estatura um pouco menor, sem blusa, cabelos negros na altura do pescoço, olhos pretos, nariz chato e com pequeno sorriso nos lábios e com o braço esquerdo dobrado na altura do peito, vestida só a parte de baixo do corpo. Ambas estão numa estrada asfaltada e, no plano de fundo, observa-se uma extensa área verde com árvores e pequenos arbustos distribuídos no espaço. À esquerda da menina de pele branca, há um vulto de uma mulher negra ao longe com vestido de duas cores dividido na horizontal, cuja parte superior é branca, e a inferior, vermelha. Ela carrega algo nas duas mãos. Há uma legenda no lado direito da imagem que diz: “Crianças de etnias diferentes se abraçam na comunidade de Wugularr (também conhecida por Beswick), Arnhem, Austrália, 2008”. **(Fim da audiodescrição).**

Inicialmente, o formato da imagem, a apresentação das pessoas e o enquadre escolhido pelo fotógrafo são explorados, permitindo ao leitor/ouvinte a construção da coerência global do tema imagético a ser descrito. Na sequência, considerando os elementos informativos dados e novos, cada pessoa fotografada é descrita da esquerda para direita: a menina branca, suas características e ações (representa o poder na sociedade ocidental); a menina negra, suas características e ações (representa a classe oprimida pelo

preconceito e a discriminação da elite branca). Embora a fotografia possua elementos do cenário para se audiodescrever, as pessoas são o “centro” e, portanto, o foco da descrição. O cenário entra como “margem”, ficando em segundo plano de valorização. Por fim, a legenda (verbal) é anunciada.

A legenda norteia a interpretação da imagem, especificando quem são as crianças fotografadas, onde se encontram e quando a imagem foi captada. Além disso, a imagem também dialoga com o texto verbal da sessão da reportagem em que se encontra: o tema “pluralidade cultural” é apresentado com vistas a argumentar sobre a possibilidade de convívio com as diferenças humanas, aspecto retratado imgeticamente.

Figura 8 – Segunda fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP



Notas introdutórias: Segunda imagem fotográfica da reportagem “Pluralidade Cultural”, de autoria de Maurício Érnica, localizada na “Unidade II -Diversidade Cultural”, “Capítulo 1 – O mundo de credos, valores e costumes...”, na página 65 do LDP; situada no quarto subtítulo, “Troca e preconceito”. Crédito da imagem atribuído a Michael Pole/ Corbis/Latinstock.

Audiodescrição: Imagem fotográfica medindo 7cm x 7cm de dois garotos, fotografados lateralmente, com aparência entre 10 e 11 anos, divertindo-se. O garoto da esquerda, de cor branca, cabelos loiros, está vestindo camisa meia manga branca e calças jeans. Está sentado numa cadeira de rodas com os dois braços elevados acima da cabeça, com discreto sorriso, e empunhando na mão direita um pequeno um avião na cor laranja, assas brancas. O garoto da direita, de aparência asiática, cabelos lisos, de pele parda, vestindo camisa vermelha e calças jeans, empurra a cadeira de rodas com largo sorriso nos lábios. No plano de fundo, vê-se imagem desfocada de área verde. Há uma legenda no lado esquerdo da imagem que diz: “Criança cadeirante e amigo brincam juntos com aviãozinho, 2006.” **(Fim da audiodescrição).**

De forma bastante semelhante à da descrição da fotografia anterior (Figura 7), o formato, a apresentação do tema (pessoas) e o enquadre estão em destaque. Na sequência, da esquerda para direita, de cima para baixo, cada pessoa é descrita: ambas em saliência na imagem. O primeiro garoto representa a informação dada (pessoa com deficiência) e o segundo garoto representa a informação nova (a convivência com as diferenças e a quebra do preconceito, elementos de destaque no texto verbal da reportagem). A exploração do plano de fundo e a posterior citação direta da legenda complementam a descrição. A legenda (verbal) adiciona como conteúdo informativo à imagem apenas o ano em que fora captada.

Figura 9 – Terceira fotografia da reportagem “Pluralidade Cultural” do LDP



Crianças de crenças distintas divertem-se ao brincar de roda, Londres, 2003.



Notas introdutórias: Terceira imagem fotográfica da reportagem “Pluralidade Cultural”, de autoria de Maurício Érnica, localizada na “Unidade III – Diversidade Cultural”, do “Capítulo 1 – O mundo de credos, valores e costumes...”, na página 67 do LDP; situada no quinto subtítulo, “Tolerância e convívio da pluralidade cultural”. Crédito da imagem atribuído a Gideon Mendel da Corbis/Latinstock.

Audiodescrição: Imagem fotográfica colorida medindo 13 cm x 9 cm de quatro meninas, com idade entre 10 e 12 anos, que brincam de mãos dadas e sorriem, girando da esquerda para a direita. A garota de costas para o observador é de cor negra e tem cabelos em forma de tranças presos por trás da nuca. Sorri e tem olhar direcionado para a menina à sua direita. Veste moletom na cor azul, saia preta, meia de cano longo na cor azul com tênis branco. A menina da esquerda, de pele clara, usa manto na cor branca com detalhes xadrez azul que cobre os cabelos e testa e cai sobre os ombros, deixando à mostra apenas parte da face. Veste moletom azul claro, calças jeans preta e tênis branco. Segura na mão de outra menina, também de cor negra, que está a sua esquerda e que está de frente para o observador. A segunda menina negra também usa na cabeça um manto de cor branca com detalhes em xadrez. Tem o olhar voltado para a menina que também usa manto ao seu lado e tem sorriso espontâneo, deixando à mostra seus dentes brancos. Veste moletom azul-claro, calças jeans escuras e usa sapatos pretos. Segura na mão da garota de cor branca a sua esquerda. A garota de cor branca tem cabelos loiros e presos atrás da nuca com prendedor azul. Veste moletom azul e gola com detalhe branco. Está usando calças jeans e usa sapatos pretos com meias brancas. Poucos metros atrás das meninas que brincam de roda, e entre três colunas de sustentação e uma extensa parede com quatro janelas compreendendo todo fundo da imagem, notam-se vultos de nove crianças na mesma faixa etária, distribuídas nesse espaço observando a brincadeira do grupo. Há uma legenda no lado esquerdo da imagem que diz

“Crianças de crenças distintas divertem-se ao brincar de roda, Londres, 2003”
(Fim da audiodescrição).

Nessa última imagem fotográfica, há presença de mais pessoas retratadas. Contudo, também é possível manter o mesmo padrão de descrição das demais fotografias. Gênero, faixa etária, cor da pele, estatura, peso, que são aspectos mais globais do ser (macroelementos), bem como outros elementos específicos, tais como cabelos, olhos, nariz, etc. (microelementos) podem ser descritos de forma sucinta ou detalhada a depender do objetivo da audiodescrição. Embora haja crianças de etnias diferentes, branca e negra, a legenda foca na diferença de crença que as distingue. Nesse caso, na audiodescrição, uma atenção especial para a descrição das vestimentas das meninas é singular para realçar esse aspecto: uma pesquisa sobre o hijab e seu significado cultural foi importante.

5.3.3 Audiodescrição da imagem constitutiva da nota biográfica sobre Gabriel, O Pensador

Diferente das demais fotografias já analisadas, a Figura 10 é uma fotografia que compõe um texto de natureza biográfica. Uma nota biográfica tem por objetivo resumir aspectos da vida de uma pessoa. No caso em tela, há um evidente propósito pedagógico da inserção da nota biográfica na atividade de leitura, visto que uma letra do compositor biografado é objeto de estudo de compreensão e interpretação textual no LDP. A nota biográfica contribui para contextualização da produção (vida e obra do artista) de um segundo gênero do discurso, a letra de música.

Figura 10 – Fotografia da nota biográfica sobre Gabriel, O Pensador do LDP



Notas introdutórias:

Nota biográfica, situada no caderno “Leitura e produção”, da “Unidade II - Diversidade Cultural”, do “Capítulo 1 – O mundo de credos,



valores e costumes...”, na página 80 sob o título “Quem é” sobre o cantor de rapper Gabriel, O Pensador. Créditos da imagem atribuídos a Gabo Moraes/Folha express.

Audiodescrição: Fotografia colorida, em primeiro plano, em formato retrato 3x4, com fundo preto. Homem de aparência jovem. Tem cabelos encaracolados pretos na altura dos ombros. Usa barba e bigode aparados da mesma cor dos cabelos. Com a boca semiaberta, esboça um discreto sorriso para o observador. Veste camiseta na cor verde claro. Logo abaixo da imagem, está escrito: “O cantor e compositor Gabriel, O pensador, 2010”.

Na Nota biográfica está escrito: “Gabriel, O Pensador, é um dos mais populares e irreverentes rappers brasileiros. De origem inusitada para o gênero - é branco e de classe média alta -, distante da realidade do negro de periferia e, por isso, ainda hoje é discriminado pelos puristas do rap. Gabriel produz letras que reúnem crítica social e moral, como no sucesso “Tô feliz (Matei o presidente)”, e, muitas vezes, humor como no hit dos anos 1990 “Lôra burra”. Seu álbum de maior sucesso foi *Quebra Cabeça* (1997), que vendeu mais de 1 milhão de cópias e foi responsável pela popularização do rap entre as mais diversas classes do país. Os destaques desse álbum foram a engraçada “2345meia78” e a polêmica “Cachimbo da paz””. **(Fim da audiodescrição)**

Na fotografia da nota, o enquadre realça o busto da pessoa biografada, ficando saliente o rosto dessa: uma provável forma de possibilitar o (re)conhecimento do compositor, figura de destaque social, pelos leitores/ouvintes. Nesse caso, o homem e os seus microelementos característicos são detalhados com vistas a tal função.

Por fim, ao se realizar a audiodescrição de fotografias, é importante mencionar os objetos fotografados (quem ou o quê), considerando a posição entre eles e o que essa posição poderá produzir de sentidos quanto às noções de “dado e novo”, “ideal e real” e “centro e margem”. Também vale evidenciar o enquadre dado ao objeto (distância e ângulo) pelo fotógrafo, pois ele revelará o que possivelmente tal autor marca como informação saliente do seu texto imagético. Ademais, o destaque à descrição do ser e do fazer ganham contornos para apresentação dos objetos. Além disso, tempo e espaço poderão entrar em sintonia com os objetos para contextualizá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, apresentamos possibilidades pedagógica para lidar com a inclusão e a equidade a partir da utilização da audiodescrição de imagens estáticas como tecnologia assistiva para o tratamento com o gênero visuoverbal no Livro Didático de Português (LDP).

No tocante ao cerne da nossa investigação, a hipótese de que a audiodescrição não é tomada, por excelência como estratégia pedagógica metodológica para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no LDP, considerando o direito à inclusão acessibilidade da leitura para pessoas cegas, foi confirmada em nossa pesquisa.

Verificamos que a orientação teórico-metodológica sobre o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso visuoverbais, presentes no manual do professor, inexistente na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência, sobretudo da pessoa cega, quando analisamos o referido material sob a ótica da teoria crítica da filosofia da linguagem.

No *corpus* investigado, denominado “Suplemento com orientações para os professores”, bem como nas atividades dirigidas para os estudantes, não há orientações que subsidiem os docentes quanto à sistematização de audiodescrições de imagens estáticas, mesmo que o LDP trabalhe com gêneros visuoverbais e visuais diversos e defenda pontos de vista de que a leitura de imagens associada aos elementos verbais seja imprescindível para a construção do sentido textual. Isso configura uma incoerência com a atual legislação vigente no Brasil, que aponta para uma educação pública inclusiva e equânime para todos.

Os apontamentos presentes na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Salamanca de 1994, na LDB de 1996, na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, na Base Nacional Curricular de 2017, dentre outros documentos oficiais, preconizam a inclusão, a acessibilidade e a inclusão como princípios da educação pública, mas não são considerados na pedagogia dos livros didáticos em estudo.

Um indício disso é que os materiais didáticos disponibilizados nas escolas públicas e analisados em nossa pesquisa não apresentaram orientações para estruturação da audiodescrição de imagens estáticas como

tecnologia comunicacional que vislumbra a acessibilidade aos textos. Além disso, apontamos a necessidade de estruturação de políticas públicas permanentes que contemplem a formação continuada de professores e a equipe do Atendimento Educacional Especializado sobre processos teórico-metodológicos inclusivos, como a audiodescrição.

Concebemos que seria necessário destinar mais tempo à sistematização das aulas e ao estudo de temáticas/formações de professores, voltadas para a inclusão a fim de que esses possam refletir qualitativamente sobre tais questões. Consideramos que a providência de recursos e a capacitação de trabalhadores em educação são essenciais para a construção de uma escola pública inclusiva de fato.

Quanto aos gêneros do discurso visuoverbais e visuais presentes no livro didático em atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, verificamos que são predominantes em relação aos gêneros estritamente verbais, apresentando-se dentro da diversidade esperada: fotografia, nota biográfica, reportagem e tirinha foram os gêneros do discurso mais presentes na obra analisada. Todos esses gêneros, na sua constituição composicional, apresentam, em alguma medida, a relação palavra-imagem na construção do sentido.

Consideramos que, embora o PNLD apresente critérios para seleção das obras, as questões da inclusão, da acessibilidade e da equidade, especialmente relativas a leituras de imagens, via audiodescrições, não são contempladas nos editais. Sugerimos, portanto, que os LPDs, passem a trazer em seu bojo mais orientações sobre a audiodescrição.

No nosso entendimento, a análise das atividades propostas no LDP reafirma a concepção de que as práticas de leitura de variados textos, verbais e/ou não verbais, no âmbito escolar possibilitam a valorização dos diferentes usos sociais da língua. Entretanto, a ausência da audiodescrição inviabiliza o acesso à informação, limitando as possibilidades de análise crítica da pessoa cega em tais atividades.

A utilização de diferentes gêneros do discurso, nas situações reais de uso da linguagem, demonstra o potencial da leitura multissemiótica como prática social de letramentos. O texto deixa de ser pretexto de ensino, e a linguagem passa a ser trabalhada em sua finalidade, a interação social.

Todavia, pessoas com deficiência visual só seriam contempladas se fosse disponibilizada, junto com o LDP, a audiodescrição de imagens estáticas.

O trabalho pedagógico com textos constitutivos de imagens exige uma abordagem multimodal, intencionando instigar as diversas interpretações e análises das diferentes semioses. Nesse sentido, as atividades pedagógicas de leitura no LDP avançam, com lacunas no que tange à falta de acessibilidade aos textos, quanto ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos múltiplos com uma metodologia que garanta a inclusão de todos.

Contudo, esses gêneros, no trabalho pedagógico, não são abordados na perspectiva da inclusão da pessoa cega. A desatenção a esse aspecto social vai de encontro à busca pela emancipação das pessoas com deficiência defendida pelos pilares do respeito aos Direitos Humanos na contemporaneidade.

A partir das atividades de leitura com os gêneros do discurso visuoverbais do livro didático de língua portuguesa, a necessidade da audiodescrição como prática de inclusão para estudantes cegos foi demonstrada nos exemplos apresentados nesta pesquisa e apontam a urgência de ações por parte do Estado e da iniciativa privada editorial, por meios de suas políticas, para garantir a educação de fato “para todos” como preconiza a Constituição Federal do Estado brasileiro.

Estabelecendo parâmetros metodológicos baseados na perspectiva enunciativa de linguagem de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003), associada às proposições de leitura de imagem de Kress e van Leeuwen (2006), bem como aos fundamentos da audiodescrição de Motta e Romeu, (2010); Motta (2016); Michels; Silva, (2016) e Nascimento (2017), traçamos caminhos para a descrição composicional das imagens numa abordagem de tradução intersemiótica imagem-palavra com vistas à acessibilidade comunicacional para o estudante cego.

As audiodescrições realizadas mostram que é possível agregar esse processo ao material didático existente destinado à escola. Uma mudança de paradigma sobre o fundamento inclusivo da “*EDUCAÇÃO PARA TODOS*” precisa ser incorporada não apenas pela escola e seus agentes, mas também pela equipe editorial dos LDP.

Para além disso, é preciso também que o poder público se comprometa com a perspectiva de inclusão. Porém, não é isso que ultimamente temos visto: verificamos que as lutas históricas para garantia da inclusão e equidade no Brasil são fundamentais, entretanto, o Decreto Federal 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, se apropria de termos utilizados pelo documento confiado a ONU, oriundo da Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015 denominado “Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, para ludibriar as famílias das pessoas com deficiência sob a justificativa de que a partir de agora crianças, adolescentes e jovens poderiam optar por uma “[...] alternativa educacional mais adequada” (Art. 3º; VI) à medida que poderão matriculá-las em escolas regulares ou em escolas/classes especiais.

Nesse sentido, o texto publicado distorce conceitos e descaracteriza o entendimento de inclusão estabelecido em documentos como a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, além de representar retrocessos às Políticas Públicas na área da Educação Especial.

Isso legitima a discriminação em razão da deficiência e vai de encontro ao exercício do direito humano à educação. No mais, vale ressaltar que não foram feitas consultas às pessoas com deficiência, tampouco às organizações representativas, tornando o processo de construção do documento oficial incoerente com o princípio democrático e, portanto, ilegítimo.

Consideramos que a inclusão é o único caminho coerente para a constituição de uma educação pública e de qualidade, como pressuposto pactuado pela Organização das Nações Unidas, à medida que a equidade de condições de ensino-aprendizagem puder ser assegurada. Afinal, a escola é lugar de aprender, partilhar e conviver com as diferenças e diversidades.

Este trabalho acadêmico abre caminhos para a realização de novos estudos como a análise e proposição de estratégias de apresentação gráfica da audiodescrição com objetivos pedagógicos nos livros didáticos: como a audiodescrição seria disposta na obra – como espécie de legenda para as imagens ou notas de rodapé ou notas de orelhas? Como QRCode? Qual a sua amplitude de conteúdo (seriam sempre extensas e detalhadas ou resumidas e superficiais? Se no formato QRCode, em forma de áudio ou texto? Para quem seria dirigida a sua leitura? Para o professor, estudantes com deficiência visual,

enxergantes ou a ambos? Nesse contexto, fica a relevância de se entender cada caso de audiodescrição, articulado ao intuito pedagógico de cada atividade didática.

Além disso, cabe ainda se verificar as particularidades da audiodescrição frente às especificidades de cada gênero do discurso associadas ao ato pedagógico de ensiná-lo e aprendê-lo como objeto de estudo.

Outro foco de atenção para averiguação seria a produção e testagem de sequências didáticas para o ensino da audiodescrição como conteúdo específico do currículo do componente curricular de língua portuguesa, julgando-se que o processo é uma tradução intersemiótica que envolve questões de leitura, produção e análise linguística.

Ademais, diante da constatação de que a audiodescrição pode trazer contribuições para o estudante cego, e, ainda, para o docente na sua prática pedagógica e aos demais estudantes no desenvolvimento da sua proficiência leitora, é viável apreciar os processos de recepção da audiodescrição em âmbito escolar por cada sujeito citado.

Pelo exposto, o tema investigado permite despertar a atenção dos pesquisadores e profissionais da educação para a importância do estudo e uso da audiodescrição em âmbito pedagógico com gêneros do discurso visuais e visuoverbais, como processo facilitador das ações argumentativas e discursivas dos professores e estudantes, sobretudo daqueles com privação da visão, sujeitos interativos que se relacionam comunicativamente na perspectiva de sua formação acadêmica e de seu exercício cidadão.

Ressaltamos algumas críticas ao PNLD, reconhecendo que as políticas públicas do referido programa impactam diretamente nos processos de acessibilidade, inclusão e equidade no chão das escolas. No que tange a esse aspecto, constatamos que alguns critérios para seleção das obras são: a) resenha das obras; b) critérios para garantir a transparência; c) modelos das fichas de análise dos(as) professores(as), coordenadores(as), gestores(as); d) hiperlinks para acesso aos livros na íntegra. Diante do exposto, criticamos a inexistência das ressalvas no que se refere à inclusão comunicacional, especialmente dos estudantes com privação da visão. Sugerimos, portanto, que as coleções aprovadas pelo PNLD precisam considerar a audiodescrição como um dos critérios de avaliação para aprovação dos LDPs.

Fortalecemos a ideia de que a audiodescrição é um direito da pessoa com deficiência visual e que, por seu turno, essa estratégia não deveria constituir uma política de Governo, mas sim uma política de Estado. Por isso, concebemos a necessidade de reestruturação das políticas públicas na direção do reestabelecimento da coerência metodológica entre as proposições do PNLD e a legislação vigente no Brasil. Em função de tais reflexões decidimos abordar a perspectiva da acessibilidade, inclusão e equidade no ensino-aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa, considerando a audiodescrição de imagens estáticas como abordagem pedagógica.

Portanto, é mister que aconteçam mudanças de procedimentos, comportamentos e pensamentos dos profissionais da educação, nas instituições de ensino e, principalmente, nas políticas de Estado em educação sobre os direitos, as capacidades, as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, em especial, as privadas de visão.

Os profissionais e as instituições precisam acreditar nas potencialidades dos sujeitos cegos e ofertar as condições e as ferramentas que promovam as mudanças necessárias para que haja o reconhecimento de toda a sociedade de que todas as pessoas com algum tipo de deficiência podem se desenvolver, desde que sejam respeitadas nas suas diferenças.

À instituição escola, enquanto espaço privilegiado e essencial na formação de mentes críticas, cabe a formação na perspectiva do acesso amplo aos mais variados textos e suas apresentações. O convívio pacífico e humanizado na diversidade se faz extremamente necessário para que não apenas ensinemos e aprendamos como saibamos decifrar os textos e as imagens, mas que tenhamos condições de “ler” o mundo ao nosso redor, para que possamos nos posicionar e ser dirigentes do nosso próprio futuro.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ADERALDO, M. F. Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social – multimodalidade. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALVES, S. F.; PEREIRA, T. V.; TELES, V. C. Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. In: Tradução & Comunicação. *Revista Brasileira de Tradutores*. n. 22, ano 2011. p.9-29.

ATANÁSIO, D. S.; MENDES, L. M. N. C.; PARENTE, N. T. N. *A inclusão social da pessoa com deficiência visual* – LINS-SP 2009 Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004. p. 300-327.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A.; GALVÃO A. M. O. (Orgs.). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 41-75.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BECHIR, T.F.C. Proposta de revisão da nota técnica nº 21 do MEC com base em critérios da Gramática do design visual. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, v. 9, p. 14-23, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/8741/8507>>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica*. UNICID: São Paulo, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4ª Edição Revista e Atualizada, Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.

_____. *Decreto nº 5.296* de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 22 de mai. de 2019.

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 22 de mai. de 2019.

_____. *Decreto nº 5.762* de 27 de abril de 2006. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5762&ano=2006&ato=5baQTSU50MRpWTc40>>. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 de dez. de 2018.

_____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2018.

_____. *Lei nº 10.753*, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em 31 de jul. de 2020.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 de jan. de 2019.

_____. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC-SEF: Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2020.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador das Comissões de Avaliação* in loco, Parte I. 2012a. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa /*

Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p. Disponível: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/Braille/Grafia-Braille-para-a-Lngua-Portuguesa_.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2020.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Brasília. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 15 de mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. de 2018.

_____. Ministério da Educação. PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle>. Acessado em: 31 de ago. de 2018.

_____. Ministério da Educação. PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático* - guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministro da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III* / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota técnica nº 21 / MEC / SECADI / DPEE. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy*. Brasília: DPEE; SACADI; MEC, 2012b. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1385029971nota_tecnica_21_mecdaisy.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 20 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2015.

_____. *Projeto de lei 2101/ 2015*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1527018#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Lei%20n.%202101%2F2015%2C%20pelas,de%20legendas%20nas%20salas%20de%20exibi%C3%A7%C3%A3o%20de%20cinema%22>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva*. – Brasília: CORDE, 2007.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BRUMER, A.; PAVEI K.; MOCELIN D. G. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Sociologias*, Porto Alegre, 2004.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Colaboração IBC. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, v. 1, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMARA. A.; COSTA. L. M. 2015. O papel do consultor deficiente visual para uma audiodescrição de qualidade [online]. Disponível em: <https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/o-papel-do-consultor-deficiente-visual-para-uma-audiodescricao-de-qualidade/>. Acesso em: 06 de nov. de 2020.

CAMARGO, F. P.; CARVALHO, C. P. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais

Segundo os Agentes Implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 617-634, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400617&tlng=pt>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

CANDAU, V.M.F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

CANEJO, Elizabeth. Dosvox: rompendo barreiras da comunicação. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 399-401, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12299>>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

CARPES, D. S. *Audiodescrição: Práticas e reflexões*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: *Salto para o futuro*. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, M. D. *Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência*. Dourados: UFGD, 2017.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRUZ, A. M. *A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio: um estudo com a disciplina de geografia*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de estudos interdisciplinares em novas tecnologias da educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca- Espanha, 1994.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad.). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; CODEIRO, G.S. (trad.) In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

DESCARDECI, M. A. A. de S. *Ler o mundo: um olhar através da semiótica social*. Editora: Educação Temática Digital, Campinas, SP, 2002.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In.: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; DUARTE, V. *Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio*. 2008. 219 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FIGUEIREDO, J. R. M. *O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares". *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 de set. 2020.

FRANCO, E. P. C. *Legenda e áudio-descrição na televisão garantem acessibilidade a deficientes*. *Revista Ciência e Cultura*, v.58, n.1, jan/mar 2006, São Paulo: SBPC, p.12-13. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/>. Acesso em: 10 set. de 2018.

FRANCO, E.P.C; SILVA, M. C. C. C. *Audiodescrição: breve passeio histórico. in Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 23-42, 2014. Disponível em:<http://www.audiodescricao.com/site/files/2014/12/LivroAD_cap.1_ElianaFranco.pdf>. Acesso: 28 de mar. de 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1999.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Disponível em:<<https://www.fundacaodorina.org.br>>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Revista Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586>>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In. (org.) *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOFFREDO, V. L. F. S. *Educação: Direito de Todos os Brasileiros*. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2001.

GOMIDE, D.C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. SAVIANI, D.[et al.] *Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In. Harrison, R. R. F., HANSON, A.; CLARKE, J. (orgs.) *Supporting lifelong learning*, v. 1: Perspectives on learning. Routledge: Open University Press, 2002.

HEHIR, T; GRINDAL, T; RENÉE, B. F; BORQUAYE, L. Y; BURKE, S. *Os Benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

IBC. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant>. Acesso em: 12 de ago.de 2019.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOEHLER, A. D. *Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

_____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University, 2001.

LEMOS, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 73, p. 151-169, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/spp/1383>>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

LIMA, F. J.; GUEDES, L.C.; GUEDES, M. C. *Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais*. 2013. Disponível em: <<https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/audio-descricao-orientacoes-para-uma-pratica-sem-barreiras-atitudinais>>. Acesso em: 12 de mai. de 2019.

LOMÔNACO, J. F. B. *O aluno cego: preconceitos e potencialidades*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010: 55-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06>>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

MACHADO, A.; FURTADO, B. *Imagens eletrônicas e paisagem urbana: intervenções espaço-temporais no mundo da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MACHADO, F. O. *Acessibilidade na televisão digital: estudo para uma política de audiodescrição na televisão brasileira*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Ensino inclusivo: Educação (de Qualidade) para Todos*. Revista Integração. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF, 1998.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. *Metodologia científica*. 5. ed. versão ampliada, São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In. MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO. A. P. (org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. Palavra e imagem: um diálogo, uma provação. In: M.H. Martins, (org.). *Questões de linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico>>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

MICHELS, L. R. F.; SILVA, M. C. F. in CARPES, D. S. *Audiodescrição: práticas e reflexões*. Santa Cruz: Editora Catarse, 2016, p. 116 – 121.

MILLER, C. R. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G., *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In. Brasil/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MOTA, C. L. A narrativa Semiótica da Imagem. In: MOTA, C. L.; MOTTA, L. G.; CUNHA, M. J. (org.). *Narrativas Midiáticas*. Florianópolis: Insular, 2012.

MORAIS, A. G. et al. O Livro Didático em sala de aula: algumas reflexões. In: *Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição – recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual*. Planeta Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1210>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

_____. *A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, L.M.V.M.; ROMEU, F. P. *Audiodescrição*. Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, Disponível em: <http://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf>. Acesso em 25 de set. de 2019.

MOSQUERA, C. F. F. *Deficiência Visual na escola inclusiva*. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

_____(org.) *Deficiência Visual: do currículo aos processos de reabilitação*. Curitiba: Editora Chain, 2014.

NASCIMENTO, L. F. *A audiodescrição como tecnologia em livro didático: um guia de orientação aos professores da educação básica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

NATIVIDADE; PIMENTA. A semiótica social e a multimodalidade. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. *Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

OLIVEIRA, D. C. de. *Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização*. UERJ. Rio de Janeiro, 2008a.

OLIVEIRA, M. M. *Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

PEREIRA, S. V. M. *O objeto discurso no ensino de língua portuguesa: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPE, 2017.

PEREZ, W. *Gramática Visual: A Linguagem do Visível*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91497>>. Acesso em: 01 de mar. de 2019.

PERNAMBUCO – *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Pernambuco: Secretaria de Educação, Governo do Estado de Pernambuco, 2012.

PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

RAMOS, P. *A leitura dos Quadrinhos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Tiras Cômicas e Piadas: duas leituras, um efeito de humor*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Filosofia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. CARMELINO, A.C. Contribuições para leitura de gêneros multimodais no ensino. *Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais-Interseções*, Ano 07, nº 01, Centro Universitário Padre Anchieta – Jundiá, São Paulo, 2014.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RANGEL, E. O. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leituras para a cidadania*. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. In: *O livro didático em questão*. Boletim do Salto para o Futuro, TV Escola, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) . *Multiletramentos na Escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROMEU FILHO, P. *Audiodescrição: repúdio à Portaria 661 do Mini Com*. 2008. Texto publicado no site Bengala Legal. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/p661.php>>. Acesso em: 03 de jan. 2019.

RUIZ, J. A. *Metodologia Científica. Guia para eficiência nos estudos*. 2 ed. São Paulo, Atlas, 1991.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WldjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=saviani+escola+e+democracia&ots=9e5A7WalaV&sig=xtNeSOsdXwMOOSkndhzxe9lQTB4&redir_esc=y#v=onepage&q=saviani%20escola%20e%20democracia&f=false>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

SILVA, Manoela Cristina C. C. da. *Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SIMÕES A. C. A ilustração como gênero discursivo: características e particularidades. In: *Anais da 4ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos na Escola de comunicação e artes da USP*. 22 a 25 de agosto de 2017. São Paulo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/4asjornadas/q_l_generos/alex_caldas_simoes.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

SNYDER, J. The visual made verbal. In: BENJAMINS, J. *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdã: Jorge Diaz Cintas, 1998.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. *Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais*. Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17455801-Conhecendo-a-deficiencia-visual-em-seus-aspectos-legais-historicos-e-educacionais.html>>. Acesso em: 12 de abr. de 2020.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. *Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*, 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>>. Acesso em 10 de set. de 2020.

VERGARRA, N. E. Audiodescrição no ensino para pessoas cegas. In: CONAHPA - *Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem*, Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/720>>. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

VESTERGAARD, T.; SCHORODER, K. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ZEHETMEYR, T. R. de O. *O uso da audiodescrição como Tecnologia Educacional para alunos com Deficiência Visual*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2016.

ANEXOS

Anexo 1

Leitura e Produção

Capítulo 1 - Um mundo de credos, valores e costumes...

Leia a tira



Converse com a turma

1. Nessa tira, a personagem tem a nós, leitores, como interlocutores.

- Sobre o que ela está falando?
- Como ela está se sentindo? Por quê?

2. Veja o verbete de dicionário da palavra preconceito.

PRECONCEITO

substantivo masculino

1. qualquer opinião ou sentimento, quer favorável, quer desfavorável, concebido sem exame crítico

1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão

2. atitude, sentimento ou parecer insensato, esp. de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância cf. estereótipo ('padrão fixo', 'ideia ou convicção')

< p. contra um grupo religioso, nacional ou racial > < p. racial >

3. conjunto de tais atitudes

< combater o p. >

4. psic. atitude, ger. negativa e hostil, que leva ao julgamento de objetos, opiniões, condutas e pessoas independentemente de suas características objetivas e se exprime ou é gerada por crença estereotipada

< p. alimentados pelo inconsciente individual >

Fonte: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Anexo 2

3. *Considerando os significados do verbete, faz sentido o uso que a personagem fez da palavra preconceito no contexto da tira? Explique.*
4. *Podemos afirmar que os sentimentos expressos pela personagem e a escolha da palavra preconceito são elementos da tira que podem levar ao riso. Por quê?*
5. *Se as falas dessa personagem fossem postas na boca de um ser humano, a tira teria alguma graça? Por quê?*
6. *Você já sofreu ou conhece alguém que já sofreu algum tipo de preconceito? Comente com seus colegas.*
7. *Você já viveu a situação inversa — de se ver em uma atitude preconceituosa em relação ao outro? Se sim, conte como foi e como você reagiu.*

Singular & Plural, 9º ano, p. 61.

Anexo 3

Leitura e produção

Questão para início de conversa

Os seres humanos são muito diferentes. Variam na cor da pele, na altura, na forma dos olhos, no cabelo, no sexo e em muitas outras características físicas. Nós diferimos também em nossas crenças religiosas, nossos valores, nossos modos de estabelecer os laços familiares, no modo como assumimos os papéis de homem e mulher e em tantos outros aspectos da organização da vida em sociedade. Também somos diversos nas características de nosso mundo subjetivo. Dentro de uma sociedade, ainda, o acesso às riquezas materiais e simbólicas resulta em diferentes possibilidades de organizar a vida. Isso sem falar naquelas diferenças que existem entre

povos que vivem dentro de uma mesma nação e naquelas que existem entre nações.

Enfim, discutir o tema “pluralidade cultural” significa colocar em destaque uma questão bastante intrigante: por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes? Ao explorarmos algumas possibilidades de explicação, podemos pensar também nas formas de convívio com as diferenças humanas para o desenvolvimento de nosso modo de viver.

Pluralidade cultural



Crianças de etnias diferentes se abraçam na comunidade de Wugularr (também conhecida por Beswick), Arnhem, Austrália,

Anexo 4

As diferenças culturais

Nós não nascemos inteiramente prontos para viver. Ao contrário, precisamos de cuidados, orientação e ensinamentos; ou seja, só nos tornamos de fato humanos na medida em que convivemos e aprendemos com outras pessoas em uma dada cultura. Por meio desse aprendizado na vida social formamos nossa personalidade e elaboramos nossos planos de vida, nossos sentimentos e desejos. Nossa vida só pode acontecer verdadeiramente se participarmos de um mundo cultural, se partilharmos um conjunto de referências sociais.

Todas as culturas humanas criaram modos de viver coletivamente, de organizar sua vida política, de se relacionar com o meio ambiente, de trabalhar, distribuir e trocar as riquezas que produzem. Mais ainda, todos os povos desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas, mitologias, valores morais, vestuários e moradias.

Assim, a pluralidade cultural indica, antes de tudo, um acúmulo de experiências humanas que é patrimônio de todos nós, pois pode enriquecer nossa vida ao nos ensinar diferentes maneiras de existir socialmente e de criar o futuro.

Diferenças sociais, econômicas e políticas

Devemos reconhecer que a pluralidade cultural representa o acúmulo das experiências e das conquistas humanas. No entanto, nem todas as diferenças são positivas. Quando elas se transformam em desigualdades precisam ser encaradas criticamente.

Dentro das sociedades e entre povos há relações de desigualdade e dominação em que alguns grupos sociais acumulam bens materiais, saberes, prestígio e poder ao mesmo tempo em que impedem o amplo acesso de outros grupos a essas riquezas. A rigor, a desigualdade no acesso aos meios para organizar a própria vida compromete a plena existência da pluralidade cultural. Isso porque se alguns grupos em uma sociedade ou algumas culturas se afirmam em detrimento de outras, é sinal de que uma parcela dessa diversidade está sendo reprimida, constrangida ou até mesmo eliminada.

Nos noticiários e no estudo da história podemos ver inúmeros exemplos disso, como a destruição física e cultural de tantos povos indígenas que habitavam a costa brasileira antes da presença portuguesa, a violência que significa a escravidão ou as tantas formas de pobreza que convivem com a riqueza em nossas cidades.

Assim, a autêntica afirmação da pluralidade cultural é inseparável das lutas pela extensão dos direitos humanos a todos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Em nossos dias, a luta contra as desigualdades e pela afirmação de um convívio. Singular & Plural, 9º ano, p. 63

Glossário

Mundo subjetivo: que pertence ao íntimo do sujeito: o que sabe, o que pensa, no que acredita.

Riquezas materiais e simbólicas: as riquezas materiais referem-se aos bens que têm um valor material expresso em dinheiro; já as riquezas simbólicas estão relacionadas às coisas que têm um valor cultural, imaterial, que não é medido por um valor expresso em dinheiro.

Detrimento: prejuízo, perda.

Anexo 5

pacífico entre as culturas e grupos humanos tem se tornado um tema cada vez mais importante. Assim, em novembro de 2001, a Unesco, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que no seu artigo 4º afirma:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance." [...]

Troca e preconceito

A importância de imperativos éticos válidos mundialmente e que assegurem o direito à manifestação da diversidade cultural fica ainda mais clara se levarmos em conta que nenhuma cultura humana se desenvolveu sem estabelecer relações de troca, aproximação e diferenciação com seus vizinhos. Muitas mudanças nos modos de viver de um grupo não ocorreram a partir de alguma necessidade do próprio grupo, mas sim da necessidade de imitação ou de diferenciação em relação a outro grupo. Entretanto, além de proporcionar o intercâmbio de valores, línguas, conhecimentos, instrumentos e artes, esse convívio pode, muitas vezes, se manifestar de forma violenta, com uso de dominação e marcado por preconceitos.

Ao longo da história, diversas opiniões preconceituosas sobre traços físicos ou de comportamento foram criadas e reproduzidas. São comuns as manifestações preconceituosas sobre gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião.



Criança cadeirante e amigo brincam juntos com aviãozinho, 2006.

Glossário

Imperativo ético : algo que se torna necessário pela sua importância moral.

Implicar: tornar imprescindível, necessário; exigir.

Minorias: grupos que existem dentro de uma sociedade, considerados diferentes do grupo maior ou do grupo que domina e que, por isso, ou são discriminados, sofrem preconceitos, ou não possuem os mesmos direitos ou as mesmas oportunidades do outro. A diferença pode ser de ordem religiosa, linguística ou de outra natureza.

Povos autóctones: povos nativos que descendem das raças que ali sempre viveram, como os indígenas, por exemplo.

Invocar: recorrer a, apresentar em seu favor.

Violar: desrespeitar, infringir, transgredir.

Etnia: coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneiras de agir.

Avarentos: aqueles que têm obsessão por guardar dinheiro; que não têm generosidade.

Ouvimos com frequência comentários preconceituosos como “os portugueses são burros e trabalhadores”, “os japoneses são talentosos para as ciências exatas e não gostam de se misturar”, “os judeus são avarentos”, “os indígenas são selvagens” e tantos outros. As formas de discriminação e preconceito entre manifestações culturais são muitas, mas todas têm uma característica comum: o não reconhecimento do outro como igualmente humano e com o direito de ser diferente. Com isso, as vítimas de preconceito ou discriminação sofrem limites severos para manifestar sua cultura, seu modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores. [...]

Anexo 6

Tolerância e convívio da pluralidade cultural

O debate sobre esse tema tem se tornado bastante intenso nesse início de século, que expande o circuito de relações dos povos e nações por todo o globo e ao mesmo tempo reafirma as identidades dos grupos específicos.

Assim, a pluralidade cultural é também um foco constante de conflitos, pois traz consigo concepções que questionam profundamente nossas crenças e valores.

Por esse motivo, a realização das possibilidades de desenvolvimento humano depende do enfrentamento de um desafio: como reconhecer o direito à diversidade quando há discordância de condutas e pensamentos? Para dar conta disso, tem havido um esforço grande para se desenvolver uma **ética universal** que afirme valores morais para a **regulação** do comportamento entre os diversos grupos culturais e as pessoas que manifestam essas diferenças. Um exemplo desse debate é o relatório da Unesco “Nossa diversidade criadora”, coordenado por Javier Pérez de Cuéllar.

A ideia da **tolerância** está no centro desse debate. [...]

O filósofo Adolfo Sánchez Vázquez definiu tolerância do seguinte modo:

- a tolerância existe entre indivíduos ou grupos com diferentes convicções, modos de vida, etc.;
- é necessário reconhecer conscientemente essas diferenças;
- as diferenças reconhecidas têm de ser importantes e afetar os indivíduos, não se pode ficar indiferente a sua existência;
- as diferenças referem-se a pensamentos, hábitos, valores, crenças diferentes daquelas aceitas ou aprovadas pelos indivíduos como padrão de vida;
- embora não se concorde com as diferenças, admite-se o direito do outro de ser diferente e manter livremente suas diferenças;
- ao admitir esse direito, permite-se o diálogo e a argumentação com a intenção de persuadir o outro a mudar de posição.

Dessa forma, a tolerância só pode existir quando há o **dissentimento** e a **discórdia**. Se não há conflito, ela deixa de ser necessária. O que a torna valiosa é justamente a possibilidade de criar uma relação entre homens que se reconhecem como iguais mesmo que tenham discordâncias e vivam de modos diferentes. [...]

A tolerância efetiva permite ao outro manifestar suas diferenças, mesmo que elas afetem nossas convicções. Ao mesmo tempo, nos possibilita manifestar nossas particularidades que podem parecer estranhas para alguém. Certamente, não é um exercício fácil. Mas ele garante um convívio respeitoso, fraterno e democrático no qual a pluralidade cultural pode se afirmar com toda sua possibilidade de nos ensinar outros pontos de vista e de enriquecer nossas formas de vida.

Glossário

Ética universal: conjunto de regras e princípios de ordem valorativa e moral que seriam comuns a todo e qualquer ser humano.

Regulação: ato ou efeito de regular, de estabelecer regras.

Dissentimento: falta de concordância, divergência.

Discórdia: desavença, desacordo.

Anexo 7



Crianças de crenças distintas divertem-se ao brincar de roda, Londres, 2003.

Para outras conversas

A formação histórica brasileira é marcada pela atuação de muitos povos, culturalmente muito diversos.

Somos um povo que se vê como pertencente a uma nação e a um Estado, é verdade. Entretanto, há uma vasta pluralidade cultural entre nós, que se expressa, por exemplo, nas diferenças entre os modos de viver do Norte e do Sul, do litoral e do Centro-Oeste, entre os grupos originários de outros continentes, entre as populações rurais e urbanas, entre os jovens e os adultos, entre os meios letrados e as manifestações da tradição oral.

Existe entre nós uma riqueza de experiências humanas que constitui um dos maiores patrimônios nacionais. Entretanto, o predomínio da discriminação, as imensas desigualdades sociais, políticas e econômicas, os preconceitos e a intolerância reduzem muito as possibilidades de essa pluralidade se manifestar.

Por isso criar condições para a afirmação da pluralidade que marca nossa formação cultural é a melhor maneira de compartilhar esse acervo de experiências humanas, esse patrimônio cultural existente no Brasil. Assim podemos encontrar respostas inesperadas aos limites e às potencialidades do presente e abrir novos caminhos para o nosso futuro.

Fonte: ÉRNICA, Maurício. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=10&id_subtema=1. Acesso em: 9 jan. 2012.

Anexo 8

Primeiras impressões

1. O autor afirma que nós, seres humanos, somos diferentes em vários aspectos.

a) Que diferenças teriam relação com aspectos biológicos?

b) Que diferenças teriam relação com aspectos da cultura?

c) A certa altura, o autor nos diz que também somos diferentes nas características de nosso mundo subjetivo. Que características seriam essas?

2. O que nos torna humanos, de acordo com o autor do texto?

3. Ao tratar de uma das nossas diferenças, o autor afirma que: “Dentro de uma sociedade, ainda, o acesso às riquezas materiais e simbólicas resulta em diferentes possibilidades de organizar a vida”.

a) O que são as riquezas materiais e simbólicas?

b) Como o acesso a essas riquezas pode possibilitar diferentes modos de organizar a vida?

c) Essa diferença de acesso às riquezas, segundo o autor, pode resultar em risco para a existência da diversidade. Apoiando-se no texto, explique por quê.

4. Leia as duas citações a seguir.

Trecho 1

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56. (Fragmento).

Trecho 2

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones [nativos]. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Unesco. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Artigo 4º, 2001.

a) Em sua opinião, as duas citações se relacionam de algum modo? Explique cada uma delas com suas próprias palavras.

b) Localize no texto uma situação ou um trecho em que as diferenças entre grupos resultaram em desigualdade.

Anexo 9

5. Considerando a leitura do texto e as discussões realizadas, como você definiria pluralidade cultural?
6. O que significa conviver com a pluralidade cultural?
7. Qual pode ser o resultado de convivermos com a pluralidade cultural?

O texto em construção

1. Em anos anteriores, você leu outros textos de divulgação com características semelhantes às de “Pluralidade cultural”. Reveja as características apontadas em textos anteriores:

O que aprendi sobre artigo de divulgação científica que pode me ajudar a ler ou procurar outros textos desse tipo?	
a) Do que se fala em um artigo desse tipo?	De estudos, pesquisas ou descobertas da ciência.
b) Em que “lugares” podem ser encontrados artigos como esse?	Em boletins, sites e revistas especializadas.
c) Quem são os interlocutores desse tipo de texto? Ou seja, quem escreve e para quem se escreve?	Quem escreve: um estudioso sobre o assunto; quem lê: leitores interessados nesses assuntos.
d) O que o artigo precisa ter para que seja confiável?	Referência a obras, pesquisas e estudiosos que investigam ou investigaram o assunto.
e) Qual é o tipo de linguagem nesse tipo de texto?	Uma linguagem mais formal, com uso de termos científicos próprios da área de estudo.
f) Que recursos podem ajudar o texto a ficar mais didático (fácil para compreender), e nos quais devo prestar atenção durante a leitura?	<ul style="list-style-type: none"> • A pontuação (travessão, parênteses e dois-pontos) ajuda a introduzir mais explicações; • o uso de termos com sentido figurado; • o uso de imagens.

• Esse texto que você leu tem alguma das características do quadro acima? Explique sua resposta.

2. As vozes que o autor apresentou no texto apareceram:

- algumas para concordar com o autor e outras para discordar dele e mostrar que a sua ideia é apenas mais uma entre outras também válidas.
- para concordar com o autor, reforçando o que ele tem a dizer e mostrando que outros também pensam assim — o que lhe dá maior credibilidade.
- para apresentar uma ideia diferente e oposta à do autor do texto, a partir da qual ele reorganiza a sua ideia e a explica mais profundamente.

Vamos lembrar

Vozes que se entrecruzam nos textos

Já vimos que nossas conversas e nossos textos escritos estão “recheados” de muitas **vozes**. Essas **diferentes vozes** podem aparecer para **concordar** com alguma ideia do autor, **ampliar** essa ideia com uma nova perspectiva sobre o assunto tratado ou **discordar** da ideia defendida ou explicada pelo autor. Neste último caso, o autor do texto pode apresentar uma ideia ou perspectiva oposta à sua para, a partir dela, avançar na discussão da sua perspectiva sobre o assunto tratado.

Essas diferentes vozes são “orquestradas”, articuladas pelo autor visando aos seus interesses comunicativos.

Anexo 10

3. Volte ao texto e observe a sua organização: quais são os tópicos a partir dos quais o autor organiza o seu texto?

4. Em sua opinião, essa organização em subtítulos pode ser considerada um recurso usado para ajudar o texto a ficar mais didático? Explique.

5. Na parte introdutória do texto o autor apresenta uma questão: “por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?”.

a) Qual é a importância dessa questão para o desenvolvimento do texto?

b) A leitura do texto lhe possibilitou refletir sobre essa questão? Qual seria a sua resposta a essa pergunta?

6. Mais adiante, o autor lança uma nova pergunta: “como reconhecer o direito à diversidade quando há discordância de condutas e pensamentos?”.

• Essa questão foi importante para a continuidade do texto? Explique.

7. Volte ao quadro para rever o item **f** e acrescentar a ele outros recursos que você observou nesse texto que podem ser usados para ajudar qualquer texto de divulgação a ficar mais didático.