



REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁUDIO-DESCRIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira¹

Valquíria Pereira Alves²

Resumo

O presente artigo discute a importância do recurso de áudio-descrição para a realização de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. Os aportes teóricos da pesquisa estão fundamentados na contribuição dos autores que tratam da educação inclusiva, especialmente aqueles que discutem questões relacionadas a importância da acessibilidade na promoção de uma educação para *Todos*. Assim, aponta-se a relevância da áudio-descrição, como recurso de tecnologia assistiva capaz de contribuir para a inclusão escolar e o empoderamento das pessoas com deficiência visual, através da ampliação de oportunidades de acesso à informação/comunicação em âmbito educacional. Ao tratar da conceituação de áudio-descrição busca-se estabelecer as diferenciações entre essa técnica e a tipologia descritiva, apresentando como ilustração, um texto descritivo e um texto áudio-descrito. A partir da confrontação entre os dois tipos de textos, apresentam-se as considerações finais, reafirmando a necessidade de o professor proporcionar atividades pedagógicas condizentes com a necessidade das pessoas com deficiência visual.

Palavras-chaves: Áudio-descrição, Acessibilidade comunicacional, Pessoa com deficiência.

Abstract

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e prática pedagógica da UFPE.

² Especialista em Educação Especial.

This article discusses the importance of the resources of audio description to the fulfilment of a truly-inclusive educational practice. The theoretical basis of the research are based in author's contribution who care of the inclusive education, especially those authors who discuss issues related to the importance of the accessibility in the promotion of a education to everybody. Thus it is show the relevance of the audio description as resource of assistive technology that can contribute to school inclusion and the empowerment of people with disability through by expanding for opportunities to access to information, communication on education field. When dealing with the conceptualization of audio description search to establish the differences between that technique and the descriptive typology, presented as illustration a descriptive text and a audio descriptive text. From the conflation between two types of texts, presents the finals considerations reaffirming the need for the teacher provide educational activities consistent with the need for people with disabled.

Keywords: Audio description, Communicational accessibility, People with disability.

Introdução

Na contemporaneidade, um novo paradigma vem norteando a educação brasileira: a educação inclusiva. De acordo com Sasaki (2003, p. 41), a inclusão social pode ser definida como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Segundo o autor, a inclusão social é processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Convém sublinhar inicialmente que a educação inclusiva, conforme nos aponta Mendes (2002), é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, que está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam a sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças. Trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

Ainscow (1997) salienta que para que a educação inclusiva seja de fato efetivada é necessário à superação de barreiras e à participação que pode ser vivenciada por quaisquer alunos. O autor considera um enorme equívoco pensar que a educação inclusiva restringe-se ao movimento de alunos das escolas especiais para o contexto das escolas regulares e salienta que concebe a inclusão como um “processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (p. 218).

Para Mader (1996), a inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal. Nessa mesma direção, Santos (2002) enfatiza que:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos, por meio da formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p. 31).

Na perspectiva de uma educação inclusiva, Mantoan (2005) considera que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora; dessa forma, o direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

O que se percebe através das discussões sobre as concepções e princípios a respeito de uma educação inclusiva é que o trabalho com as diferenças requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula, uma vez que, como nos aponta Carvalho (2005), o professor aprendeu a programar a aula sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno padrão que servisse de modelo aos demais.

Portanto, é preciso caminhar rumo a uma prática pedagógica inclusiva, quebrando essa lógica homogeneizante, pois, como apontam Stainback e Stainback (1999) educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidades de preparar-se melhor para a vida na comunidade, os

professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Os autores descrevem ainda um plano estratégico para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior:

[...] uma escola inclusiva requer uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...]; as escolas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...]; é importante desenvolver redes de apoio na escola tanto para professores quanto para os alunos que precisam de estímulo e de assistência [...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...] estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos [...]; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; [...] estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise [...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços de reforma (STAINBACK E STAINBACK, 199, p. 232)

Nesse sentido, Mittler (2003) esclarece que a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar a escola para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atualmente excluídas das escolas por qualquer razão. A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independente de sua idade ou rótulos.

Nesse enfoque as escolas inclusivas são escola para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Isso implica em mudanças em diferentes níveis sociais, destacando-se entre elas, a necessidade do sistema escolar e do próprio docente em sua atuação pedagógica estarem

atentos às condições de acessibilidade e às inúmeras barreiras que se colocam como entraves para a participação e desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

O contexto atual marcado pelo desenvolvimento das tecnologias midiáticas, pelo surgimento de diferentes linguagens e formas de comunicação, pelas múltiplas formas de expressão cultural e artística produzindo-se imagens cada vez mais complexas e sofisticadas, exige do sistema escolar e da própria prática pedagógica do professor um maior investimento em condições de acessibilidade para os alunos com deficiência, especialmente para aqueles que apresentam deficiência visual. A esse respeito, Dias de Sá *et all* (2007) salienta que:

Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas do conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números. Assim, necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas. (p. 13)

Diante das exigências atuais de um tempo que avança para a produção de imagens cada vez mais ricas e complexas, é preciso considerar a importância de uma prática pedagógica que atenda as demandas de uma educação inclusiva, criando condições de acessibilidade adequadas à comunicação e aprendizagem das pessoas cegas e com baixa visão.

Nesse caso, o recurso da áudio-descrição é uma ferramenta de acessibilidade imprescindível para o empoderamento e desenvolvimento dos alunos com deficiência na sala de aula regular. Isso significa que nas discussões acerca da inclusão escolar e conseqüentemente nos debates a respeito de práticas pedagógicas que atendam a necessidade de *Todos*, não podemos eximir-nos de discutir a relevância da áudio-descrição, como uma das formas de eliminar barreiras no acesso ao conhecimento escolar.

1.1. A prática pedagógica inclusiva e o recurso da áudio-descrição

Mittler (2003) assinala que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Segundo o autor, essas mudanças envolvem o currículo corrente, a avaliação, a pedagogia e as práticas de sala de aula.

Carvalho (2005) destaca que inúmeras são as funções da escola inclusiva e enumera algumas delas, esclarecendo que não se trata de um receituário, mas de um elenco de considerações que devem ser analisadas por todos os educadores.

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- Criar espaços dialógicos entre professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas.
- Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruir benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos.
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela Unesco para a educação deste milênio [...]
- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza [...]
- Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos (p. 15)

Mendes (2002), afirma que a prática pedagógica é um elemento chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade; sendo assim, em função do tema diversidade, a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de pensar uma pedagogia das diferenças em sala de aula.

As considerações anteriores colocam-nos diante da urgência de pensar na prática pedagógica como um elemento-chave na transformação da escola e

na promoção de uma educação de qualidade que atenda a necessidade de *Todos*. Logo, um aspecto que nos parece central para realização de uma prática pedagógica inclusiva, diz respeito a questão da acessibilidade comunicacional.

Nesse sentido, destacamos a importância das tecnologias assistivas para que os estudantes com deficiência tenham condições adequadas de acessar o conhecimento, melhorando sua comunicação e promovendo de fato sua participação com igualdade de oportunidades. Em relação às Tecnologias Assistivas, Bersh (2007) salienta que:

é uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (p.31)

Para Bersh (2007), fazer TA na escola é buscar com criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa, encontrando estratégias para que ele possa fazer de outro jeito, valorizando o seu jeito de fazer e, sobretudo, aumentando suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. Bersh (2007, p.31) salienta que fazer TA na escola é “conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador”.

Nesse aspecto, Galvão Filho e Damasceno (2006) enfatizam a importância das Tecnologias Assistivas para o empoderamento dos alunos com deficiência, salientando que elas podem possibilitar ou acelerar o processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão social desses sujeitos. Os autores definem Tecnologia Assistiva como:

Toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São consideradas Tecnologias Assistivas, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam a acessibilidade. (GALVÃO FILHO E DAMASCENO, 2006, p.26)

Por conseguinte, as tecnologias assistivas são de importância fundamental para promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento. Nesse contexto, ressaltamos a relevância do recurso da áudio-descrição, como tecnologia assistiva importante para promover acessibilidade comunicacional e propiciar às pessoas com deficiência os benefícios do acesso a informação, à cultura e ao lazer.

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

Lima *et all* (2009), explicam que a áudio-descrição é um recurso de tecnologia assistiva, garantido legalmente (Lei Federal nº 10.098/00; Decreto Federal nº 5.296/04; Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009) às pessoas com deficiência e que se aplica aos eventos visuais, imagens estáticas ou dinâmicas, encontradas na forma de figuras, desenhos, pinturas, fotos, dentre outras, apresentadas em suportes como álbuns, catálogos, livros, slides, painéis, vídeos etc.

Nesse sentido, a áudio-descrição pode ser considerada uma ferramenta pedagógica de acessibilidade importante e necessária para inclusão dos sujeitos com deficiência na sala de aula regular. De acordo com Lima *et all* (2010) a áudio-descrição pode ser considerada como ferramenta pedagógica de acessibilidade quando a sua aplicação tiver por objetivo,

- minimizar ou eliminar as barreiras presentes nos meios de comunicação que se interponham ao acesso à educação, tais como aquelas presentes no acesso a materiais bibliográficos;
- proporcionar que alunos com deficiência visual, com dislexia e outros tenham acesso aos conteúdos escolares, ao mesmo tempo que o restante da turma;
- permitir que todas as ilustrações, imagens, figuras, mapas, desenhos e demais configurações bidimensionais, presentes nos

livros didáticos, fichas de exercícios, provas, comunicados aos pais, cartazes, circulares internas etc., também sejam disponibilizadas através da áudio-descrição;

- zelar pela autonomia, empoderamento e independência dos alunos com deficiência visual e outros usuários do recurso;
- atentar para a descrição de objetos que fazem parte do cotidiano escolar, como a disposição do mobiliário da sala de aula, da planta baixa da escola, da distribuição do acervo na biblioteca, dos espaços de recreação e outros ambientes e produtos de uso comum etc.;
- perceber a transversalidade do recurso, por exemplo, ao estimular que através de uma atividade coletiva de áudio-descrição, durante uma aula de matemática ou de ciências, os alunos possam desenvolver descrições por escrito de tal sorte que as informações ali contidas possam ser aproveitadas nas aulas de língua portuguesa;
- considerar a importância de democratizar as informações e conhecimentos construídos em sala de aula para toda a comunidade escolar, oferecendo este recurso em exposições, mostras, feiras de ciências, apresentações, reuniões de pais e mestres, encontros pedagógicos, aulas de reforço escolar, excursões temáticas, jogos e olimpíadas esportivas, exibição de filmes e nos demais encontros e atividades cuja educação seja o foco;
- reforçar o respeito pela diversidade humana, praticando e divulgando ações de cunho acessível entre os alunos com e sem deficiência;
- atrair parceiros que possam financiar projetos de acessibilidade na escola e a partir dela;
- criar programas e projetos de voluntariado e monitoria que envolvam o público interno da instituição e a comunidade escolar, a fim de capacitar os interessados na temática da áudio-descrição e levar a diante outras iniciativas de acessibilidade;
- promover encontros de formação, reflexão e sensibilização sobre a inclusão social das pessoas com deficiência para professores, funcionários, gestores, alunos e comunidade, fortalecendo a máxima de que a inclusão só poderá ser construída através da perpetuação de práticas acessíveis, ou seja, a partir da eliminação de barreiras tais como as atitudinais e aquelas presentes nos meios de comunicação. (LIMA et al, 2010, p.11)

É importante dizer que a áudio-descrição não beneficia somente as pessoas com deficiência visual. Conforme Lima (2011) os clientes mais diretos do serviço de áudio-descrição, são obviamente as pessoas com deficiência visual, uma vez que sem o recurso da tradução visual, essas pessoas não têm acesso ao mundo das imagens, que grandemente compõem o mundo social e físico no seu entorno. Igualmente, a áudio-descrição permite que pessoas disléxicas, cuja presença de um distúrbio de aprendizagem compromete a capacidade de leitura, escrita e soletração de mais de 5% da população em todo o mundo (<http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html>), restitua sua autonomia, pelo simples fato de lançarem mão do recurso sonoro para ouvir aquelas informações cuja leitura lhes poderia causar transtornos e atrasos significativos, prejudicando o entendimento.

Diante dessas considerações entendemos que para a educação inclusiva aconteça de fato é necessário considerar a importância do uso das tecnologias assistivas em sala de aula, particularmente, a áudio-descrição como um recurso significativo para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Assim, dentre os atuais desafios para a docência numa perspectiva inclusiva, está à necessidade de o professor buscar através de sua prática pedagógica criar igualdade de oportunidades para combater as desigualdades vivenciadas por alunos que não tem acesso ao mundo das imagens. Para isso, é imprescindível que o docente tenha conhecimentos a respeito da TA e de como utilizá-la: no caso presente, conhecimento sobre como fazer uso do recurso da áudio-descrição em suas aulas.

1.2. Descrição X Áudio-descrição: diferenças significativas

Inicialmente, é importante destacar que a áudio-descrição tem características próprias que lhe confere um conceito particular. Por isso, não pode e não deve ser compreendida como uma descrição simples, ou uma narrativa explicativa sobre os fatos ou ainda uma exposição narrativa daquilo que se vê. Com efeito, Lima *et al* (2009) advertem para a importância de compreender que a áudio-descrição não é uma descrição qualquer, despretensiosa, sem regras, aleatória.

Na perspectiva apresentada por Lima *et al* (2009), a áudio- descrição deve ser considerada uma descrição regrada, adequada a construir entendimento, onde antes não existia, ou era impreciso; uma descrição plena de sentidos e que mantém os atributos de ambos os elementos, do áudio e da descrição, com qualidade e independência. É assim que a áudio-descrição deve ser a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a descrição (LIMA et al., 2009).

Para Mota (2008), a áudio-descrição deve ser entendida como um recurso de acessibilidade que abre maiores possibilidades de acesso à cultura e a informação, permitindo que as pessoas com deficiência visual possam assistir e entender melhor filmes, peças de teatro, programas de TV,

exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto. Segundo a autora, a áudio-descrição consiste na

arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas para o mundo para as pessoas com deficiência visual. Com este recurso, é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições. (MOTA, 2008, *apud* LIMA, LIMA e VIEIRA, 2010, p.12)

Uma das questões importantes a considerar em relação a áudio-descrição é a sua relevância para comunicação e particularmente para otimização da compreensão de produtos audiovisuais pelo público com deficiência, funcionando como um serviço de apoio importante para a inclusão social desses sujeitos. Sobre isso, Aenor (2005) explicita que a áudio-descrição pode ser considerada como:

Serviço de apoio a comunicação que consiste no conjunto de técnicas e habilidades aplicadas, com objetivo de compensar a carência da captação da parte visual contida em qualquer tipo de mensagem, fornecendo uma informação sonora adequada que a traduza ou explique, de maneira que o possível receptor com capacidade visual diminuída perceba tal mensagem como um todo harmônico e da forma mais parecida o possível de como seria para uma pessoa que enxerga a compreenderia (AENOR, 2005 *apud* SILVA *et all*, 2010, p.4).

A técnica de áudio-descrição envolve acessibilidade aos elementos visuais disponíveis através de diferentes mídias e por meio de diferentes veículos de comunicação. Dessa forma, a áudio-descrição,

[] envolve a acessibilidade aos elementos visuais do teatro, televisão, cinema e outras formas de arte para pessoas cegas, com baixa visão, ou qualquer outra deficiência visual. É um serviço de narração que tenta descrever aquilo que está disponível ao vidente, e é oferecido sem custo adicional ao espectador com deficiência visual – aquelas imagens que uma pessoa que é cega, ou com deficiência visual, antes só podia ter acesso por meio dos sussurros de um colega vidente. Em teatros, em museus, e assistindo à televisão, a filmes, e a apresentações em vídeo, a áudio-descrição é comentário e narração que guia o ouvinte através da apresentação com descrições concisas, objetivas de novas cenas, cenários, trajes, linguagem corporal, e “piadas visuais”, todos colocados entre trechos de diálogos ou músicas. (<http://www.adinternational.org/ADlad.html> *apud* LIMA *et all*,

2010, p. 8).

Por conseguinte, em termos gramaticais a descrição, enquanto gênero pode ser definida como a explicação, com palavras, do que se viu e se observou. Para Rosenthal (2009, p. 442) a descrição pode ser definida como um “texto ou fragmento de texto que tem por fim formar a imagem de um ser, de um objeto, de um lugar ou de uma situação em um determinado momento.”

Para Platão e Fiorin (1991), a descrição “é o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo” (p. 297). Os autores ressaltam que o texto descritivo não relata mudança de estado que ocorrem no tempo, apenas retrata as propriedades e aspectos que os elementos descritos em um certo estado, tomando-os como se estivessem parados no tempo.

De acordo com Nadólskis (2013), vislumbram-se três elementos básicos em uma descrição, a saber: o primeiro é a nomeação, dando existência ao elemento; o segundo é a localização, ou seja, a determinação do lugar em que o elemento ocupa no tempo e no espaço; e o terceiro é a qualificação, onde o observador dará o seu testemunho sobre os seres do mundo, constituindo-se a parte principal de uma descrição. Para o autor “a qualificação pode estar no campo objetivo, também chamado de denotativo, sem impressões do observador, tentando maior proximidade com o real e no campo subjetivo ou conotativo, com a visão do observador através de juízos de valor.” (p. 199).

Em relação à distinção entre um texto descritivo e a áudio-descrição, temos a seguinte consideração:

O texto descritivo resulta sempre de um ato de escolha que engaja uma subjetividade enunciativa, manifestada através da explicitação de certos aspectos daquilo que se descreve. Enquanto que o segundo pressupõe objetividade, ética e habilidades lingüísticas na materialização do pilar “descreva o que você vê”, exigindo, portanto, do áudio-descritor a efetivação da técnica e a omissão de impressões pessoais. (SILVA *et al*, 2010, p.6)

As considerações anteriores confirmam os pressupostos de que a áudio-descrição deve ser considerada como um gênero textual. Nesse sentido, é preciso esclarecer que os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e

formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” ((MARCUSCHI, 2005, p.19).

Desta forma, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. De acordo com Marcuschi (2005, p.22), “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Nesse âmbito Silva *et all* (2010) salientam que a áudio-descrição pode ser considerada um gênero textual, pois, para

o propósito que determina seu formato é a necessidade sociocomunicativa emergente em contextos diferenciados como cultura, educação e lazer, e tal necessidade se refere especificamente à acessibilidade comunicacional das pessoas cegas ou com baixa visão inseridas nesses contextos. (...) Na esteira do entendimento acerca da distinção entre a descrição e a áudio-descrição, situa-se a intencionalidade da segunda em tornar acessível para a pessoa com deficiência visual o que não está disponível, através do tato, ou, imediatamente, pela fonte sonora natural do material. Além disso, é um gênero construído para ser lido por alguém, por exemplo, pelo professor, ou mesmo pelo leitor de tela com sintetizador de voz; é um texto permeado pela função inclusivista de promover equiparação de oportunidades comunicativas, sociais, culturais entre as pessoas que queiram e/ou necessitem se utilizar do serviço e os demais sujeitos sociais. (p.9)

As considerações anteriores servem-nos de mote para explicitar a importância do professor reconhecer a existência de uma clara distinção entre descrição e áudio-descrição, uma vez que se trata de processos distintos, que requer posturas diferenciadas. Para realização da áudio-descrição faz-se necessário que os docentes tenham conhecimento teórico e postura técnica condizentes com as necessidades do aluno cego ou do aluno com baixa visão. Sem esse entendimento, corre-se o risco de o professor presumir que ao descrever os eventos visuais está realizando uma áudio-descrição. Sobre isso Lima (1998) salienta que:

[] mesmo que o professor tenha habilitação para educação especial, ele poderá estar presumindo que a representação que formula para explicação de dada informação ao aluno sem limitação visual seja a mesma que deveria dar ao aluno cego. É possível que

seu pressuposto seja de que uma vez verbalizando o exemplo dado à sala, isso bastará à compreensão do aluno cego. (p. 15-16)

Como podemos depreender, torna-se evidente que o professor ao áudio-descrever eventos visuais deve assumir um papel condizente com os parâmetros exigidos por essa técnica, possibilitando aos usuários da áudio-descrição, nesse caso os alunos com deficiência visual, a melhor construção imagética ou o melhor entendimento das imagens (imagens de livros, imagens de filmes ou documentários, imagens apresentadas em slides, dentre outras) apresentadas no contexto educacional.

Isso significa que ao áudio-descrever uma imagem o professor deve obedecer a critérios pré-estabelecidos, ou seja, para realizar com eficácia a áudio-descrição de forma a empoderar os alunos com deficiência, os docentes devem seguir as orientações e diretrizes fundamentais para a tradução visual. Dentre as diretrizes fundamentais para a tradução visual, destacamos as seguintes:

1. Diga o que você vê;
 2. Não diga o que você não vê;
 3. Vá do geral para o específico;
 4. Não ofusque o trabalho dos atores;
 5. Seja claro;
 6. Use frases e não palavras isoladas;
 7. Descreva a ação que indica a emoção (em lugar de meramente nomear a emoção);
 8. Identifique os personagens pela aparência, e não por tipo ou estereótipo;
 9. Não apresente informações antes de o evento o apresentar.
- (MIKERT, 1995, *apud* LIMA E LIMA, 2012, p.11)

No caso específico da áudio-descrição de imagens estáticas que aparecem nos livros didáticos, é necessário que o docente esteja atento a algumas particularidades, dentre elas, a de que deve-se partir de uma visão mais geral da imagem, apresentando uma espécie de resumo do que é visto e em seguida detalhar as minúcias, tendo como ponto de partida a percepção dos elementos situados da esquerda para a direita, do plano mais próximo para o mais distante. (SILVA *et all*, 2010)

As breves considerações a respeito das diretrizes da áudio-descrição, apontam para a necessidade da formação de professores com competência técnica necessária para áudio-descrever os eventos visuais, de forma que as

imagens possam “falar aos usuários por meio da tradução visual do áudio-descritores, com a magnitude que falam aos que as imagens vêem” (LIMA E LIMA, 2012, p.16). Desta maneira, para ilustrar as diferenças existentes entre o processo de áudio-descrição e de descrição, apresentamos abaixo a imagem da boneca Emília e a forma como é apresentada através dos dois processos respectivamente.



Descrição:

Emília³, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. (MONTEIRO LOBATO, 2008, p.2)

³ A imagem da boneca Emília foi retirada do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlia>

Áudio-descrição da Boneca Emília:

Emília é uma boneca de pano, de pele clara e cabelos curtos em tiras de retalhos de tecidos vermelhos, laranja e amarelo. Tem sobrancelhas altas, olhos pretos, nariz no formato de um círculo pintado de vermelho, boca pequena, na forma de coração, a qual se abre em um leve sorriso. Tem marquinhas pretas nas bochechas. Traz um laço verde do lado esquerdo da cabeça e usa um vestido quadriculado nas cores vermelha e amarela, com três botões grandes (verde, amarelo, vermelho) na parte da frente do vestido, disposto um em cada quadriculado. No pé direito, calça uma meia verde que se estende até o joelho e sapato de boneca vermelho com fivela. No pé esquerdo, calça uma meia verde que vai pouco acima do tornozelo e sapato de boneca azul com fivela.

A observação da descrição de Monteiro Lobato e da áudio-descrição que acima oferecemos permite-nos estabelecer algumas diferenças básicas entre os dois gêneros textuais. Aparentemente, a descrição da boneca Emília, feita por Monteiro Lobato é significativamente menor, no que se refere ao número de palavras, o que contemplaria o item concisão da áudio-descrição.

Sobre a concisão, Lima (2011, p.13) salienta que “remete a áudio-descrição com o mínimo de palavras, ditas em um curto espaço de tempo, isto é, expressas com brevidade, porém, com o máximo de informações possível”. No entanto, na descrição realizada por Monteiro Lobato há certo prejuízo na construção da imagem visual da boneca, uma vez que informações importantes ficam de fora da descrição (o que contraria o item “concisão” definido para a áudio-descrição) e que seriam constituintes da característica de empoderamento, quesito essencial do gênero tradutório áudio-descritivo.

Por outro lado, a áudio-descrição permite a construção da imagem na mente de quem recebe de modo mais detalhado (vê-se as marquinhas no rosto, o formato do nariz e da boca, os pormenores do vestido, os detalhes da meia e do sapato usado pela boneca Emília), tornando acessível a imagem e seus pormenores que não estão disponíveis através do tato ou através da fonte

sonora natural do material, posto que é uma imagem disponível e retirada da *internet*, às pessoas com deficiência visual.

Outra diferença entre a descrição e áudio-descrição é revelada quando na descrição realizada por Lobato encontram-se as suas impressões pessoais a respeito das características físicas da boneca (“Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo”), contrariando um dos pressupostos básicos da áudio-descrição que consiste em “não interpretar para o usuário, mas dar a este a correta e específica descrição que o empodere a entender o evento visual” (LIMA E LIMA, 2012, p.10).

Indubitavelmente, o exemplo apresentado evidencia os ganhos em termos de acessibilidade comunicacional promovido pela utilização da áudio-descrição em contexto educativo, na medida em que, o uso desse recurso possibilita um maior entendimento da imagem, o que representa um ganho para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, uma vez que, as palavras enriquecem o vocabulário, propiciam a busca pelo conhecimento, instigam a percepção das diferenças.

De fato, é relevante lembrar que o professor inclusivo ao inserir a áudio-descrição no processo educacional, pode não somente promover a remoção de barreiras de ordem comunicacional, mas também promover uma aprendizagem mais efetiva dos alunos com deficiência visual, favorecendo sua inclusão em sala de aula.

Considerações finais

A prática educativa com alunos com deficiência demanda modificações e revisões por parte dos educadores, apontando para a necessidade de mudanças tanto de natureza pragmática, quanto mudanças relativas às questões de acessibilidade comunicacional.

Num momento em que a sociedade encontra-se permeada pelo mundo das imagens e numa época em que os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas do conhecimento, o recurso de acessibilidade educacional de áudio-descrição torna-se relevante, no sentido de garantir o direito à informação e, sobretudo, o direito dos alunos cegos ou com baixa

visão, de ter acesso ao conhecimento através de atividades pedagógicas condizentes com suas necessidades.

Ademais, a distinção entre descrição e áudio-descrição mostra-nos o quanto a utilização da áudio-descrição na prática pedagógica do professor pode suprir as lacunas provocadas pela ausência da visão ou pela limitação do sentido do tato e mais do que isso, coloca em destaque a importância do docente estar habilitado tecnicamente para áudio-descrever com neutralidade, objetividade e fidelidade as imagens estáticas ou dinâmicas que surgem no contexto educacional.

Esse propósito está diretamente ligado à defesa de uma formação de professores (inicial e continuada) que propicie um redimensionamento nos saberes dos docentes, fomentando a discussão a respeito da importância da áudio-descrição para inclusão dos alunos com deficiência visual e de uma formação capaz de fornecer subsídios técnicos para que os docentes possam construir as competências técnicas necessárias para a realização dessa prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Necesidades Especiales en el aula. Madrid: UNESCO, 1997.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Tecnologia Assistiva. In: Carolina Schirmer *et al.* Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em Educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. Removendo Barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, N.1, p.25-32.

LIMA, F; LIMA, R.A. F. e GUEDES L. C. Em Defesa da Áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Revista Brasileira de Tradução Visual, 1º vol, 2009. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em 23/05/2011.

LIMA, Francisco J.; GUEDES, L. C. e GUEDES, M. C. Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. Revista Brasileira de Tradução Visual, 2010. Vol.2. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em 23/05/2011.

LIMA, Francisco José. Introdução aos Estudos do Roteiro para Áudio-descrição: sugestões para a construção de um Script anotado. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV) 2011. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/>> Acesso: 28 abr.2010.

LIMA, Francisco José; LIMA, Rosângela A. Ferreira. Lições Basilares para a formação do Áudio-descritivo empoderativo. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV) 2011. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/>> Acesso: 28 abr.2010.

LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. Editora: Globo, 2008.

MADER, G. Estudo sobre o atendimento à pessoa portadora de deficiência no Nordeste do Brasil. Brasília: Misereor/Federação Nacional das APAES, 1996.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Novas perspectivas para o ensino da linguagem. Plenária2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

MENDES, Enicéia. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: MARINE, Simone; PALHARES, Marina Silveira. Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLATÃO, F. & FIORIN, J. L. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo, SP: Editora. Ática S.A., 1991.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos *et all*. Reflexões sobre o Pilar da Áudio-descrição: descreva o que você vê. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV) 2010. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/>> Acesso: 28 abr.2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

NADÓLSKIS, Hêndricas. Normas de Comunicação em Língua Portuguesa. Editora Saraiva, 2013.

ROSENTHAL, Marcelo. Gramática para concursos: teoria e mais de 1.000 questões. – 4. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 5ª reimpressão.