

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – RÁDIO E TV

BÁRBARA LIZ SILVA SOUZA

MY FAVORITE COLOR: O AUDIOBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO
PARA CRIANÇAS CEGAS

SÃO LUÍS

2023

BÁRBARA LIZ SILVA SOUZA

**MY FAVORITE COLOR: O AUDIOBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO
PARA CRIANÇAS CEGAS**

SÃO LUÍS

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Bárbara Liz Silva.

My Favorite Color : o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas / Bárbara Liz Silva Souza. - 2023.

110 p.

Orientador(a): Rosinete de Jesus Silva Ferreira.

Curso de Comunicacao Social - Rádio e Tv, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Acessibilidade. 2. Audiodescrição. 3. Comunicação. 4. Educação. 5. Inglês. I. Ferreira, Rosinete de Jesus Silva. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – RÁDIO E TV

FOLHA DE APROVAÇÃO

BÁRBARA LIZ SILVA SOUZA

MY FAVORITE COLOR: O AUDIOBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO
PARA CRIANÇAS CEGAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Rádio e Televisão pela Universidade
Federal do Maranhão

Aprovado em:

Banca Examinadora

Dra. Rosinete de Jesus Silva Ferreira - UFMA.

(nome, titulação e instituição a que pertence).

Dedico este trabalho aos meus pais e professores, que sempre me ensinaram o valor da educação. E também a todos aqueles que lutam por uma sociedade mais justa e acessível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Aos meus pais, que são meus maiores apoiadores e incentivadores. São a minha base, maior suporte e fonte de inspiração para eu continuar batalhando e crescendo. E também aos meus irmãos, que sempre estiveram comigo, mesmo à distância.

À minha querida orientadora, Rosinete de Jesus Silva Ferreira, que acolheu a minha ideia e me guiou academicamente, e representou força para mim, quando eu mais precisei. Da mesma forma, agradeço aos meus professores, da escola, curso de inglês e da universidade, que contribuíram para quem eu sou hoje.

À minha madrinha, Esmeralda, que além do nome de joia rara, é uma pessoa preciosa. Minha segunda mãe, também sempre me apoiou e me inspirou por toda a sua força e perseverança.

Aos meus amigos do curso de Rádio e TV (UFMA), que tornaram os meus dias mais felizes dentro da universidade.

Ao Daniel Radcliffe, que, mesmo sem saber, foi o motivo por que eu comecei a aprender inglês e entrei para o curso de Comunicação Social. Ele também é minha fonte de luz em dias de escuridão.

E, por fim, agradeço imensamente a todos que tornaram este trabalho possível:

Começando pelas audiodescritoras Alessandra Pajama e Livia Motta, que foram fundamentais para que eu conhecesse o mundo da acessibilidade e da audiodescrição.

Aos meus amigos, e também professores de inglês, Felipe e Lisa, que prontamente aceitaram participar e emprestaram suas vozes aos personagens Johnny e Kate. Ao técnico do

laboratório de rádio da UFMA, Saylon, que também me ajudou muito no processo de gravação.

Aos administradores dos cursos de inglês ICBEU, CNA e Yázigi, que nos concederam as entrevistas.

À Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), representada pela coordenadora Silvana Lima, e, em especial, à turma do 5º ano matutino, da professora Socorro. Eu aprendi muito com vocês e a minha gratidão não cabe aqui nesta folha.

E, para finalizar, agradeço a mim mesma, por não ter desistido, mesmo com todos os obstáculos que apareceram no caminho.

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (Paulo Freire)

RESUMO

Propõe-se uma reflexão em torno da comunicação e acessibilidade no processo educativo do ensino da língua inglesa. Nesta perspectiva, apresentamos o áudio e suas possibilidades de inclusão para pessoas com deficiência visual, prioritariamente. Dessa forma, nosso objetivo foi demonstrar que o audiobook com audiodescrição pode ser uma ferramenta de ensino nas aulas de inglês para alunos com deficiência visual, tornando as aulas mais inclusivas. Para atingir tal objetivo, apresentamos uma discussão sobre capacitismo, entendido como uma prática limitante na sociedade. Em seguida, problematizamos a cegueira no ambiente escolar como um desafio para o corpo docente e apontamos o áudio e suas possibilidades de uso através da audiodescrição como uma mídia potencializadora e colaborativa no processo de aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia de ensino que utiliza o áudio (por meio do audiobook com audiodescrição e binauralidade), com os demais órgãos do sentido, de forma a contribuir com a didática dos professores de inglês. O audiobook denominado “My favorite color” foi concebido com uma metodologia que, para além da bibliográfica, teve a escuta de pessoas cegas e com baixa visão. Após a criação, o audiobook foi testado, através de um minicurso, para uma turma de alunos cegos e videntes da educação básica, com a proposta de averiguar sua eficácia metodológica. Comprovou-se que o audiobook pode ser uma ferramenta de acessibilidade durante as aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: comunicação; acessibilidade; audiodescrição; educação; inglês.

ABSTRACT

A reflection is proposed about communication and accessibility in the educational process of teaching the English language. From this perspective, we present audio and its inclusion possibilities for people with visual impairments, primarily. Therefore, our objective was to demonstrate that audiobooks with audio description can be a teaching tool in English classes for students with visual impairments, making classes more inclusive. To achieve this objective, we present a discussion about ableism, understood as a limiting practice in society. Next, we problematize blindness in the school environment as a challenge for teaching staff and point out audio and its possibilities of use through audio description as an empowering and collaborative media in the process of learning the English language. To this end, we developed a teaching methodology that uses audio (through the audiobook with audio description and binaurality), with other senses, in order to contribute to the work of English teachers. The audiobook called “My favorite color” was designed with a methodology that, in addition to the bibliography, was listened to by blind people and those with low vision. After creation, the audiobook was tested, through a mini-course, for a class of blind and sighted basic education students, with the aim of investigating its methodological effectiveness. It has been proven that audiobooks can be an accessibility tool during English language classes.

Key-words: communication; accessibility; audio description; education; English.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 -	Entrevista com administradores / resposta 01	33
Figura 2 -	Entrevista com administradores / resposta 02	34
Figura 3 -	Entrevista com administradores / resposta 03	34
Figura 4 -	Entrevista com administradores / resposta 04	35
Figura 5 -	Roteiro / imagem 01	41
Figura 6 -	Roteiro / imagem 02	42
Figura 7 -	Aplicação do minicurso	43
Figura 8 -	Roteiro / imagem 03	46
Figura 9 -	Mapa de direcionamento pela sala / áudio 3D	48
Figura 10 -	Gravação do audiobook / imagem 01	49
Figura 11 -	Gravação do audiobook / imagem 02	49
Figura 12 -	Roteiro / imagem 04	51
Figura 13 -	Roteiro/ imagem 05	54
Figura 14 -	Turma de Audiodescrição	56
Figura 15 -	Turma participante do minicurso / imagem 01	61
Figura 16 -	Aplicação do minicurso / compilado de imagens 01	72
Figura 17 -	Aplicação do minicurso / compilado de imagens 02	79
Figura 18 -	Turma participante do minicurso / imagem 02	79

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 -	Barreiras	13
Quadro 2 -	Tipos de preconceito	30
Quadro 3 -	Etapas	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCD/ PCDs	Pessoa(s) com deficiência
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UnB	Universidade de Brasília
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
MA	Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. CAPACITISMO E ACESSIBILIDADE.....	9
3 A CEGUEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	26
4. O ÁUDIO.....	39
4.1 AUDIOBOOK.....	43
4.2 AUDIODESCRIÇÃO.....	50
5. METODOLOGIA.....	55
6. TESTE EXPERIMENTAL.....	62
7. CONSIDERAÇÕES.....	81
7.1 UMA NOTA A MAIS.....	83
8. REFERÊNCIAS.....	85
9. ANEXO A – ACESSO AO AUDIOBOOK.....	92
10. ANEXO B – ACESSO AO VÍDEO - MINICURSO	93
11. ANEXO C – ROTEIRO.....	94
12. APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO ASSINADA.....	104
13. APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA.....	106
14. PLATAFORMA BRASIL - ACEITE	107

1 INTRODUÇÃO

Apesar de ser um termo atual, o capacitismo é uma prática recorrente e enraizada na sociedade. Esse preconceito para com as pessoas com deficiência remonta desde antes dos tempos bíblicos, mas ainda continua sendo praticado, gerando uma série de barreiras que impedem a plenitude e independência da pessoa com deficiência. Tais barreiras se expandem para todos os setores da sociedade, inclusive, o ambiente escolar, uma das primeiras oportunidades de desenvolvimento cidadão e formação de vínculos afetivos. Mas a realidade costuma ser diferente para pessoas com deficiência, pois, o que se observa, é uma falta de preparo metodológico para atender esse público.

É notório que a sala de aula pode ser, muitas vezes, um ambiente excludente às pessoas com deficiências, e, quando falamos de alunos cegos no ambiente escolar as dificuldades e enfrentamentos são significativos, pois o corpo docente não está preparado tecnicamente para atender estes alunos. Tal despreparo, traz como consequência a ausência deste público no ambiente educacional e o aumento do capacitismo. Quando reconfiguramos o cenário para um ambiente mais restrito como o de escola de idiomas, a situação não é diferente, pois leva-se em consideração, que boa parte do conteúdo apresentado é visual: são imagens em livros, desenhos, vídeos, revistas, dentre outros suportes didáticos. Então, logo veio o primeiro questionamento: por que não é comum encontrar alunos cegos em cursos de inglês? Este público não frequenta esses espaços por não se sentir incluído ou porque os cursos de inglês não atendem às suas demandas, enquanto pessoas com deficiência visual?

Portanto, se faz necessário repensar a metodologia adotada, que geralmente segue um modelo padronizado (ou seja, para toda a turma, sem priorizar a subjetividade e individualidade dos alunos cegos), e, dessa forma, que reduza os níveis de evasão escolar e garanta um ensino eficaz para esses estudantes. Uma possibilidade pode vir representada pelo áudio aliado aos outros órgãos do sentido, que não sejam o visual. Assim, aliando vivências com o ensino da língua inglesa à pesquisa sobre áudio e acessibilidade, foi possível refletir sobre o quanto muitas escolas de idioma ainda são locais inacessíveis para pessoas cegas ou com outras deficiências, seja na infraestrutura ou nas atitudes, diretas e indiretas do dia a dia. Pensando nisso, sentiu-se a necessidade de se criar alguma possibilidade de se agregar as

tecnologias sonoras na relação ensino-aprendizagem do idioma, já que o ambiente escolar, com foco no ensino de línguas estrangeiras, tem se reinventado diante das ofertas de plataformas com cursos, no entanto, a acessibilidade àqueles que não detêm o código visual, ainda é restrita.

Partindo do pressuposto de que o áudio pode vir em diversos formatos e, um deles, é o audiobook - muito utilizado na sociedade, com objetivos, desde o entretenimento ao ensino - e de que este ainda pode ser associado à audiodescrição, para ampliar a compreensão, entende-se que o áudio pode ser tido como uma mídia inclusiva, especialmente para alunos com deficiência visual - cegueira ou baixa visão.

Deste modo, surgiu a ideia do audiobook “My Favorite Color”, uma proposta auditiva para as atividades de “Listening” e momentos de contação de histórias, dentro das aulas de inglês (“Storytelling”). Os audiolivros já são bastante utilizados dentro da sociedade, seja por pessoas cegas ou com baixa visão, por disléxicos, idosos, ou, por uma questão de tempo reduzido. Esse formato também possibilita maior criatividade em efeitos sonoros, como é o caso deste produto, que ainda recebe a binauralidade para uma maior dinamicidade e entendimento.

A narrativa apresenta duas crianças, Johnny e Kate, sendo a primeira cega e a segunda, não. Em uma conversa cotidiana, ao saírem da escola, Kate questiona Johnny sobre cores e a preferência dele. Johnny, que já nasceu cego, diz que não conhece as cores, mas consegue associar algumas delas com experiências do dia a dia, tal como o branco e o Ano Novo e o preto e o luto. A menina, então, tem a ideia de apresentar mais cores que estão ao redor deles, utilizando outros órgãos do sentido; portanto, assim como a história propõe, além do recurso sonoro, para um resultado mais eficaz, os professores ainda poderão utilizar os demais órgãos do sentido como aliados. Kate ainda chega a se descrever ao garoto, para que os ouvintes possam imaginá-los, o que pode ser utilizado pelos docentes como uma forma de introduzir a audiodescrição, um recurso muito importante para a inclusão de pessoas cegas, em diversos setores, por traduzir imagens em palavras. A narrativa levanta também questionamentos sobre a acessibilidade em sala de aula e como a audiodescrição pode ser importante.

O produto apresentado está direcionado à professores de língua inglesa e pensado para

escolas específicas de idiomas, mas pode ser utilizado por outros professores em situações de escola, necessitando obviamente de ajustes didáticos e metodológicos.

Para uma comprovação científica da eficácia desta metodologia, ela foi aplicada a uma turma composta por alunos cegos e videntes, da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), por meio de um minicurso, trabalhado em cinco módulos diferentes sobre a temática, durante o período de 01 a 07 de junho de 2023.

Para pensarmos a metodologia percorremos um caminho teórico e outro metodológico. Neste sentido, o primeiro capítulo faz um apanhado histórico para discutirmos como o capacitismo está atrelado à sociedade e como a acessibilidade surge em contrapartida a esse movimento. Já no segundo capítulo, abordamos mais diretamente as pessoas cegas em um contexto educacional, refletindo sobre o processo histórico que as exclui. Paralelo a este cenário apontamos possibilidades metodológicas que podem ser inclusivas através do áudio. No capítulo três, o áudio é discutido como um mídia acessível e dentre as várias possibilidades, apresentamos o audiobook e a audiodescrição - fundamentais para o desenvolvimento do produto em questão.

Ainda na metodologia descrevemos os passos da pesquisa que envolveu entrevistas com alunos cegos e administradores de cursos de inglês de São Luís, e elaboração de um audiobook - com roteiro em inglês e audiodescrição em português; gravação com áudio binaural; edição; e, por fim, a aplicação para uma turma mista, de alunos cegos e videntes. O resultado dessa aplicação foi analisado a partir do objetivo proposto inicialmente e o resultado apresentado no capítulo denominado Teste Experimental. Por fim, concluímos que urge a necessidade de utilizarmos as tecnologias midiáticas como estratégias para acessibilidade em no contexto educativo, pensando a sala de aula como um ambiente mais inclusivo para pessoas com deficiência.

2 CAPACITISMO E ACESSIBILIDADE

"Parem de nos excluir". Esta era a frase estampada na roupa de uma das pessoas escolhidas para acompanhar o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na cerimônia de posse presidencial, no dia 1º de janeiro deste ano. Além dos dizeres, palavras como

anticapacitismo, inclusão e acessibilidade também compuseram a imagem. A pessoa em questão era o influenciador e criador de conteúdo digital Ivan Baron. O nordestino ganhou a fama de influenciador da inclusão, por trabalhar essa temática nas suas redes sociais, de forma lúdica e simples. Ivan, aos três anos de idade foi afetado por meningite viral, que trouxe como consequência a paralisia cerebral e junto com ela a redução da mobilidade e deficiência física. Mas ao invés de virar um empecilho em sua vida, a deficiência virou motivação: o jovem já soma mais de 400 mil seguidores na internet, onde aproveita seu espaço de fala e a fama para mostrar casos de preconceitos contra pessoas com deficiência e também dá dicas sobre a forma correta de como a situação poderia ser trabalhada e levanta a bandeira da acessibilidade.

Desde sua aparição na posse presidencial, uma palavra que subiu nas pesquisas foi o anticapacitismo, que é a principal pauta levantada por Ivan, através das redes sociais. O capacitismo, por sua vez, vem do inglês “ableism” e é caracterizado como o preconceito contra deficiências. Isso contribui para que pessoas com deficiência fiquem ainda mais à margem da sociedade e não tenham seus direitos respeitados. De Mello (2016, p. 3272), ao falar sobre o termo, explica que pessoas deste grupo são vistas como incapazes “de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.” Deste mesmo modo, Andrade (2015, p.3) também afirma que o capacitismo impede a independência dessas pessoas:

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano.

O capacitismo pode vir velado em ações cotidianas, até mesmo com tons humorísticos, como o caso ocorrido no ano passado, envolvendo o comediante Leo Lins, onde o carioca postou um vídeo ofendendo pessoas com hidrocefalia e, ao mesmo tempo, cearenses: “O lado bom é que o único lugar na cidade onde tem água é a cabeça dele.” declarou o humorista. O comentário foi muito criticado nas redes sociais e recebeu repúdio de vários órgãos, como a Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD), entidade nacional referência

na causa, que, em nota, afirmou: “Em uma fala extremamente infeliz e bastante capacitista, ele ataca pessoas com hidrocefalia, chama as pessoas com deficiência de ‘crianças com vários tipos de problemas’ e mostra desrespeito aos moradores do Ceará.” Leo já tinha um show agendado para o dia 30 de julho no estado, mas foi proibido pelo Ministério Público do Estado do Ceará e pela Justiça de fazer piadas preconceituosas contra pessoas com deficiência, idosos e outras minorias, sujeito a multa no valor de R\$ 20 mil por cada menção desrespeitosa, durante o show. Além disso, ele também foi demitido da emissora de televisão em que trabalhava, na época.

Por outro lado, alguns seguidores e fãs do comediante interpretaram as penalidades como censura ao humor. O próprio Leo Lins satirizou a situação em seu perfil do Instagram, ao postar nos stories uma foto em que está amordaçado e algemado para reclamar da suposta repressão que vinha sofrendo. Em outra publicação, Lins segura uma agulha e compara o objeto ao humor por, de acordo com ele, servir para estourar bolhas e tornar as pessoas mais resistentes. No entanto, os comentários do artista, além de desrespeitosos, configuram crime conforme prevê o artigo 88 da lei 13.146/2015 - "Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência: Pena - reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa."

Casos como este são, infelizmente, muito comuns na sociedade e reforçam ideias capacitistas. Muitas vezes, ainda vêm acompanhados por terminologias errôneas, outra forma de evidenciar este preconceito. São termos como: aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido; pessoa normal; especial; ceguinho; criança excepcional; mudinho; necessidades especiais; surdo-mudo; portador de deficiência; portador de cadeira de rodas; retardado; etc, que são muito comuns de serem empregados ao se tratar de pessoas com deficiência.

Ainda no ano passado, em seu quarto discurso na Assembleia-Geral das Nações Unidas (ONU), o ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), no final de sua fala, usou a expressão "portador de deficiência", que é um termo considerado incorreto e não é mais recomendado,

desde 2006, pela própria ONU, tendo em vista que as pessoas não portam uma deficiência como portam um sapato ou uma bolsa (RODRIGUES & SELEM, 2006). A atitude do ex-presidente gerou críticas e levantou reflexões acerca do termo mais apropriado. Esse tipo de expressão é tão natural, no dia a dia, que muitas pessoas não percebem ou sabem que estão contribuindo para estimular o capacitismo.

A Câmara dos Deputados, da qual Bolsonaro, inclusive, já fez parte por mais de vinte anos, apresenta, em seu site, um manual com as terminologias adequadas. Este documento foi desenvolvido por Romeu Kazumi Sassaki, uma das pessoas mais importantes na história da inclusão, no Brasil. Utilizar a terminologia correta não é apenas uma questão de semântica, como afirma Sassaki (2002, p.01):

A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.

Sassaki (2003, p.5) também declara que foi só a partir da década de 1990 que se passou a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, reconhecendo esses sujeitos como pessoas e, conseqüentemente, seres integrantes da sociedade e de direitos.

Além da terminologia, o capacitismo pode ser ressaltado por barreiras, que impedem a participação das pessoas com deficiência em vários contextos. De acordo com o Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13146/2015), barreiras são:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

O Art. 3º da LBI classifica ainda as barreiras em seis tipos:

QUADRO 01 - Barreiras

Barreiras urbanísticas	As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.
Barreiras arquitetônicas	As existentes nos edifícios públicos e privados.
Barreiras nos transportes	As existentes nos sistemas e meios de transportes.
Barreiras nas comunicações e na informação	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.
Barreiras atitudinais	Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.
Barreiras tecnológicas	As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Quadro elaborado pela pesquisadora

As barreiras atitudinais, por sua vez, são as mais desafiadoras para serem combatidas e refletem diretamente uma sociedade que, por muitas vezes, não percebe que está tomando atitudes capacitistas, no cotidiano, ou até percebe, mas não entende que são ações negativas, por não se ter a intenção. No entanto, vale ressaltar que estes comportamentos também são influenciados por fatores como culturais e sociais, no decorrer da história.

Apesar de ser uma palavra relativamente nova, o capacitismo não vem de agora. No livro mais lido e vendido da história da humanidade, a Bíblia, já havia relatos sobre a perspectiva com que a sociedade enxergava as pessoas com deficiência, como aparece no livro do Levítico (21:17-20):

Ninguém da tua semente, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará para oferecer o pão do seu Deus. Pois, nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos, ou homem que tiver quebrado o pé, ou quebrada a mão, ou corcunda, ou anão, ou que tiver defeito no olho, ou sarna, ou impígens, ou que tiver testículo mutilado.

Esse tipo de afirmação também foi defendido por pesquisadores, posteriormente, e

levou a pensamentos e ideologias mais extremistas, como o caso do antropólogo inglês Francis Galton, que, em 1883, formulou o conceito de eugenia. Em seu livro *“Inquiries into Human Fertility and Its Development”*, Galton definiu eugenia como: “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente”, em outras palavras, afirma que raças “superiores” conseguiriam prevalecer. O cientista teve inspiração direta no primo Charles Darwin e sua teoria do evolucionismo. Em *A Origem das Espécies*, de 1859, Darwin lança os resultados de suas pesquisas sobre seleção natural, em que demonstra que, na natureza, há uma luta pela sobrevivência e que não necessariamente será beneficiado o mais forte e sim aquele que melhor se adapta ao ambiente e suas condições. Galton, por outro lado, reforçou em suas teorias essas diferenças e a exclusão das minorias, como forma de criar humanos “melhores” em termos evolutivos. Chegou a propor que a reprodução envolvendo pessoas com deficiências fosse controlada e não incentivada. Uma reprodução seletiva.

As ideias de Galton se espalharam pelo mundo e chegaram aos Estados Unidos, que, a partir da Revolução Industrial, por volta do século XIX, começou a receber camponeses e imigrantes, que iam para as cidades em busca de trabalho nas fábricas. O país começou a lidar com problemas sociais urbanos mais intensificados, como explicou o historiador americano Kevles, em artigo publicado pelos jornalistas da BBC, Peter Lang-Stanton e Steven Jackson, em 2017:

Crime, prostituição, alcoolismo, pobreza. Além dos camponeses, os imigrantes também estavam chegando em grandes ondas vindos do sul e do leste da Europa. Houve uma confluência de fatores nos primeiros 15 anos do século 20 nos Estados Unidos que criou um público para a eugenia.

O termo eugenia se popularizou no país e ganhou apoiadores, geralmente, composto por um público dentro dos padrões estéticos da época, majoritariamente brancos, de classe média e com boas formações educacionais. Por volta de 1920, deixar as pessoas estéreis era legalizado em alguns estados americanos, porém, ainda não se tratava de uma lei federal. Em 1927, no entanto, foi formalizada a constitucionalidade da esterilização por eugenia. De acordo com Laughlin (1922, p.446-447), foram forçadas à lei da esterilização:

The socially inadequate classes, regardless of etiology or prognosis, are the following: (1) Feeble-minded; (2) Insane, (including the psychopathic); (3) Criminalistic (including the delinquent and wayward); (4) Epileptic; (5) Inebriate (including drughabitues); (6) Diseased (including the tuberculous, the syphilitic, the leprous, and others with chronic, infectious and legally segregable diseases); (7) Blind (including those with seriously impaired vision); (8) Deaf (including those with seriously impaired hearing); (9) Deformed (including the crippled); and (10) Dependent (including orphans, ne'er-do-wells, the homeless, tramps and paupers).¹

Uma classificação, no entanto, ganhou maior destaque e preocupação, a princípio: os “débeis mentais”, termo difundido pelo psicólogo eugenista Henry Herbert Goddard, para descrever pessoas que não aparentavam, mas tinham deficiências intelectuais, cognitivas ou psicossociais. Goddard era diretor de pesquisas da Escola para Garotos e Garotas com Deficiência Mental, em Vineland, e, segundo ele, essas pessoas eram vistas como mais ameaçadoras à sociedade porque poderiam se passar por pessoas sem deficiências e estreitar laços com aquelas consideradas “normais” e até mesmo, poderiam se reproduzir. Como o próprio Goddard (1920, p. 1) declarou:

[...] our thesis is that the chief determiner of human conduct is a unitary mental process which we call intelligence: that this process is conditioned by a nervous mechanism that is inborn: that the degree of efficiency to be attained by that nervous mechanism and the consequent grade of intelligence or mental level for each individual is determined by the kind of chromosomes that come together with the union of the germ cells: that it is but little affected by any later influence except such serious accidents as may destroy part of the mechanism.

2

Um caso, no entanto, repercutiu com maior intensidade - o da jovem Carrie Buck, uma mãe adolescente que havia sido internada na Colônia Estatal de Virginia para Epiléticos e

¹ Em tradução para o Português:

As classes socialmente inadequadas, independentemente da etiologia ou prognóstico, são as seguintes: (1) de péssimo estado de espírito; (2) Insano (incluindo os psicopatas); (3) criminosos (incluindo o delinquente e o rebelde); (4) epilético; (5) drogados (incluindo usuários de drogas); (6) Doentes (incluindo os tuberculosos, os sífilíticos, os leprosos e outros com doenças crônicas, infecciosas e legalmente segregáveis); (7) cegos (incluindo aqueles com visão gravemente comprometida); (8) surdos (incluindo aqueles com problemas auditivos graves); (9) Deformados (incluindo os aleijados); e (10) Dependente (incluindo órfãos, crianças incorrigíveis, sem-teto, mendigos e pobres).

² Nossa tese é a que o principal determinante da conduta humana é um processo mental que nós chamamos de inteligência: esse processo é condicionado por um mecanismo nervoso que é inerente: que o grau de eficiência a ser alcançado pelo mecanismo nervoso e o consequente grau de inteligência ou nível mental de cada indivíduo é determinado pelo tipo de cromossomos que provêm da união das células germinativas: Isto é muito pouco afetado por qualquer influência, com exceção de sérios acidentes que possam destruir parte do mecanismo.

Débeis Mentais, onde o superintendente do local, John Bell, decidiu impedir que ela tivesse filhos, por considerá-la uma “imbecil” (termo usado na época). O caso foi para a Suprema Corte, e resultou em oito votos a favor e apenas um contra sua esterelização: “*Concordo com o senhor se o que quer dizer, como suponho, é que a sociedade não tem por que permitir que os degenerados se reproduzam*”, como declarou por meio de carta o então presidente, Theodore Roosevelt. Buck foi considerada ‘degenerada sexual’ e ‘débil mental’, quando, na verdade, a jovem havia sido estuprada por um parente e acabou engravidando e, por isso, foi mandada para o asilo. Assim como ela, estima-se que cerca de 60 a 70 mil pessoas foram submetidas à esterilização, nos Estados Unidos. No estado da Virgínia, o procedimento permaneceu até 1979.

O eugenismo não se limitou aos Estados Unidos e, chegando à Alemanha, serviu de base para o Nazismo alemão, que, apesar de algumas diferenças, como mostra Gonçalves (2006, p.03), também buscava uma sociedade “perfeita”, em outras palavras, ariana, seguindo a linhagem dos povos germânicos:

Apesar de a Alemanha ter desenvolvido, ao longo dos primeiros vinte anos do século XX, seu próprio conhecimento eugenista, tendo suas próprias publicações a respeito do assunto, os adeptos alemães da eugenia ainda seguiam como modelo os feitos eugenistas americanos, como os tribunais biológicos, a esterilização forçada, a detenção dos socialmente inadequados, e os debates sobre a eutanásia.

Durante a política Nazista, cerca de seis milhões de judeus foram mortos, mas as perseguições também atingiram outros grupos minoritários, como poloneses, ciganos, homossexuais, Testemunhas de Jeová, comunistas, prisioneiros de guerra soviéticos, e pessoas com deficiências físicas e mentais. De acordo com o historiador Philippe Burrin (1990, p.68), pessoas com deficiência “já passavam pelo crivo eugênico de Hitler antes mesmo da Segunda Guerra Mundial”:

[...] Solicitado por um casal que lhe pedia para autorizar a morte do filho incurável, Hitler respondeu favoravelmente. Decidiu então que o mesmo destino seria imposto sem apelação a todos os recém-nascidos portadores de deformações ou anormais. No dia 18 de agosto de 1939, uma circular do Ministério do Interior obrigava os

médicos e parteiras do Reich a declarar as crianças que sofriam de uma deformidade. Reunidos em seções especiais, elas foram mortas pela injeção de drogas ou pela fome.

Mas antes mesmo do Nazismo e da eugenia, já havia relatos históricos de atitudes capacitistas, algumas delas, bem cruéis. Por volta de 480 a.C, em Atenas e Esparta, crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram largadas em montanhas ou arremessadas do alto do monte Taigeto, por mais de 2.400 metros de altura. Já na Roma Antiga (civilização com alto apelo estético), pessoas com deficiência eram tidas como monstros e isso levava à seletividade dos seres e até mesmo ao infanticídio, que era justificado, por exemplo, neste discurso de Sêneca (4-65 d.C, *apud* Da Silva, 1986, p.128- 129):

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.

Na Grécia, esse grupo era visto como “fraco”, “incompleto” ou “imperfeito”, como explica Baker (2006, review, p. 120, *apud* Lopes, 2013). Ainda segundo a autora, há evidências na literatura que sugerem que, ao contrário do que se pensa, era a sociedade e não o médico que determinava se uma pessoa tinha alguma deficiência. Se uma pessoa com deficiência física fosse capaz de se sustentar ou tivesse alguém para cuidar dela, dar auxílio, era permitida a integração dela na sociedade e os laudos médicos a apontavam como pessoa sem deficiência.

Outro exemplo bem conhecido de capacitismo na Grécia Antiga vem diretamente dos deuses do Olimpo, com Hefesto, deus do fogo, metais e metalurgia. Este filho de Zeus e Hera nasceu coxo e isso gerou tamanho desgosto em sua mãe, que o rejeitou desde o nascimento. De acordo com a lenda, ela chegou a lançá-lo diretamente do Monte Olimpo, para que assim, ninguém o visse. Há ainda outra versão que indica que a deficiência foi causada por Zeus, que lançou o próprio filho a uma grande distância, em um momento de fúria. Hefesto é descrito

como um homem feio e coxo, segundo a mitologia grega, mas, apesar do preconceito vindo de seus pais, ele nunca foi retratado como incapaz ou fraco, pelo contrário, em vários momentos a sua importância ganha destaque, como declara Da Silva (1987, p. 65): “Vale ressaltar que na cidade industrial de Atenas, Hefesto sempre foi considerado um deus importante, mantendo-se a classe dos artesãos sob sua proteção.”

No Egito antigo, os médicos acreditavam que as deficiências eram consequências de pecados das vidas anteriores e essas dívidas eram cobradas por espíritos malignos. Dessa forma, como explica Da Silva (1987, p. 38):

Não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos sacerdotes que às vezes tinham meios para chegar a esse desiderato. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias.

Já os egípcios, segundo Da Silva (1987, p. 40), eram, em geral, muito saudáveis, porém, por meio de exames patológicos de algumas múmias, foi comprovado que essa população foi acometida por algumas doenças graves, "uma delas era uma infecção dos olhos que muitas vezes levava à cegueira.". O problema se intensificou de tal forma que o Egito ficou conhecido por um bom tempo como "Terra dos Cegos". Apesar disso, há dados que mostram que, no Egito Antigo, pessoas com deficiência não estavam, propriamente, à margem da sociedade, como apresenta Lopes (2013):

Sugerindo que a pessoa com deficiência se integrava em diferentes classes sociais, inclusive constituindo família. Relatos adicionais mostram também que eles exerciam funções de relativa importância social como pode ser observado em diferentes achados arqueológicos.

Hamada & Rida (1972, *apud* Kozma, 2005, p. 07) destacam que pessoas com nanismo tinham bastante relevância na antiga sociedade egípcia, ocupando cargos específicos, como:

[...] jewelry makers, animal or pet handlers, fishermen, keeper of the wardrobe,

entertainers and dancers, supervisor of clothing and linen, and personal attendants. [...] Female dwarfs served as nurses for young children and worked as mid wives assisting in delivery.³

Kozma (2005, p. 303) também explica que eles eram interpretados como seres mágicos e tinham culto próprio, como o deus anão Bes “a protector of sexuality, childbirth, women, and children.”⁴

Em geral, pessoas com nanismo e outras deficiências tinham seus direitos garantidos por um código de conduta moral do Egito Antigo, intitulado “Instruções de Amenemope”, que tem seu manuscrito preservado no Museu Britânico. Kozma (et al, 2011) destaca um trecho que comprova isso:

Do not jeer at a blind man nor tease a dwarf,
Neither interfere with the condition of a cripple.
Do not taunt a man who is in the hand of God,
Nor scowl at him if he errs.⁵

Ainda falando sobre a ocupação de cargos por pessoas com deficiências, em 1913, foi aprovada uma lei na Coreia do Sul, que está em vigor até os dias atuais e que diz que somente pessoas cegas podem trabalhar como massagistas, no país. O Tribunal Constitucional da Coreia do Sul justifica a decisão pelo fato de que “os cegos têm poucas opções de carreira e que essa é a “única maneira” de ajudá-los a ganhar a vida.” (BBC, 2018). A multa, para quem descumprir a lei, pode chegar a até US\$ 4,5 mil (cerca de R\$ 15 mil) ou até três anos de prisão.

Se no Egito Antigo e na Coreia do Sul, pessoas com deficiência tiveram um impulsionamento na garantia de seus direitos, chegando até a ocupar funções específicas na sociedade, o decorrer dos anos mostrou outra realidade: quando não eram rejeitadas, PCDs, por vezes, viravam entretenimento, como aconteceu entre o século XIX e início do século

³ Em tradução para o português:

[...] joalheiros, tratadores de animais ou animais de estimação, pescadores, guarda-roupa, animadores e dançarinos, supervisor de roupas e lençóis e atendentes pessoais. [...] As anãs serviam como enfermeiras para crianças pequenas e trabalhavam como parteiras auxiliando no parto.

⁴ Traduzido para o Português: Um protetor da sexualidade, parto, mulheres e crianças.

⁵ Não faça gozações de um homem cego nem caçoe de um anão, nem interfira com a condição de um aleijado. Não insulte um homem que está na mão de Deus, nem desaprove se ele erra.

XX, no famoso “Circo de Horrores” (em inglês: “freak shows”), esses shows ficaram bastante populares nos Estados Unidos, e destacavam as “anomalias” humanas, como mulheres barbadas, ectrodactilia, pessoas com nanismo e até mesmo albinos. Pessoas que já eram marginalizadas e abandonadas desde o nascimento, mas que viram no circo sua única fonte de renda, mesmo com as humilhações e maus-tratos a que deveriam se submeter, sendo atrações para pessoas que pagavam para ver as “aberrações” ao vivo. Este espetáculo do capacitismo foi criado pelo estadunidense Phineas Barnum, considerado o primeiro a investir neste tipo de entretenimento, que veio a se tornar o maior circo do mundo, na época, e até hoje é lembrado e até mesmo reproduzido em diferentes formatos do show business, que disfarçam o preconceito e a chacota para com a pessoa com deficiência por meio do humor e pequenas participações em cena, provando mais uma vez como o capacitismo está atrelado à sociedade e acontece de forma naturalizada.

As pessoas com deficiência representam uma parte expressiva da população mundial. Só no Brasil, conforme os dados de 2023 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, são 18,6 milhões de pessoas com deficiência, no país. No entanto, este grupo ainda é alvo de preconceitos e exclusões, por isso a necessidade de ações que venham reforçar a acessibilidade desses indivíduos perante a sociedade. Mesmo sendo um desafio diário, ao longo dos anos, a luta anticapacitista vem sendo apoiada por garantias de direitos e leis que defendem as pessoas com deficiência, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, número 13.146, de 6 de julho de 2015, que mostra em seu Art. 1º que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”.

A luta ganhou mais destaque a partir de 1981, conhecido como o "International Year of Disabled Persons" ou, em português, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), proclamado pela Organização das Nações Unidas, como explica Sassaki (1998, p.02):

[...] o mundo começou a ouvir e ler informações massivas sobre o número estimativo de pessoas com deficiência bem como sobre seus direitos e aspirações. E foi extensamente divulgado que por volta de 1980 haveria 500 milhões de pessoas com deficiência no mundo já que àquela altura a população do planeta chegava a cinco bilhões de habitantes.

O AIPD apresentou como lema "Participação plena e igualdade", reforçando a importância de se pensar medidas que viessem a garantir a independência e plenitude dos direitos das pessoas com deficiência. Uma dessas medidas foi a elaboração do Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência. Aprovado no ano seguinte pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mais precisamente em dezembro de 1982, esse programa ampliou o debate sobre igualdade de oportunidades e inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade, como o educacional. No entanto, o diálogo sobre acessibilidade no ensino, cresceu, internacionalmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia - 1990), e a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994, e que resultou na Declaração de Salamanca, um documento que traçou linhas de ação sobre a necessidade de adaptação para um ensino que abrangesse a todos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca já anunciava que 200 milhões de crianças em todo o mundo não possuíam acesso à educação, sendo que um número considerável destas eram crianças com deficiência. Em 2023, a situação não é muito diferente, apesar dos progressos. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a escola deve ser um lugar para todos:

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

Vale ressaltar, no entanto, que permitir o acesso educacional de nada importa se as instituições não trabalharem a acessibilidade para seus alunos com deficiência. Termos relativamente semelhantes, mas com aplicações bem diferentes, como explica Manzini (2005,

p. 31-32):

O termo acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão. Já o termo acessibilidade parece refletir algo mais concreto, palpável. O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (2020), por sua vez, define acessibilidade como a:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Consequentemente, de acordo com a ABNT (2020), para que “espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento” sejam considerados acessíveis, é necessário ser “alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa”. Logo, fica evidente que mesmo com acesso, nem todo espaço é acessível, o que é perceptível no ambiente educacional.

A educação é um direito fundamental assegurado por lei. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, declara que o Estado deve garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. O inciso III também garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, porém, somente permitir a matrícula do aluno com deficiência na escola não a torna um ambiente acessível. É preciso pensar em uma série de medidas que atendam esses estudantes e que tornem a vivência e experiência escolar positiva, como reforça Zeppone (2011, p. 12):

[...] não é somente sobre a importância de garantirmos a universalização do acesso à

educação desse alunado que, com o tempo, tem sido tão excluído do sistema escolar, alcançando a tão sonhada democratização do ensino brasileiro, mas sim questionarmos as reais condições de acesso e permanência.

As escolas contemporâneas são pautadas no ensino regular, ou seja, aquele que “segue a educação comum e tem um nível de escolaridade e uma faixa etária pré-determinado” (Moreira, 2021, p. 2). Este modelo, no entanto, nem sempre contempla os alunos com deficiência e resulta em um ensino excludente e capacitista. Como contraponto ao ensino regular tradicional, o modelo inclusivo surgiu como uma proposta que viesse a receber e acolher os alunos que tivessem deficiências. A ideia, no entanto, não foi tão facilmente aceita, como explica Werneck (1997, p.90), sobre a visão errônea que alguns pais ainda têm diante das escolas inclusivas e as falhas no sistema educacional:

Deparamo-nos, então, não com o idealismo de uma escola aberta para todos, mas com o mercantilismo de uma empresa. A escola tinha receio de perder alunos, pois imaginava que alguns pais deixariam de matricular seus filhos ali quando soubessem que conviveriam com crianças com algum problema de desenvolvimento, alguém diferente.

Alguns chegaram a propor que alunos com deficiência tivessem um ensino exclusivo, em escolas e turmas voltadas apenas para PCDs. A educação especial, como ficou conhecida, é, porém, uma forma de segregação, segundo Blanco e Glat (2007, p. 15):

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e /ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de “especiais”, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

Em setembro de 2020, o ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro, publicou o decreto 10.502, buscando instituir a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que determinava que crianças e adolescentes com deficiência deveriam ser matriculados em turmas e escolas especiais, ou seja, à margem do tradicional ensino regular, em turmas compostas apenas por outros alunos com deficiência. O ex-ministro da Educação, Milton

Ribeiro, quando questionado sobre o assunto, declarou que a presença de estudantes com deficiência, na sala de aula “atrapalha” os demais alunos e tentou se defender dizendo que não estava sendo discriminatório, somente estava se preocupando com o desempenho dos outros estudantes, e ainda complementou a ideia afirmando que professores não teriam o preparo necessário para atendê-los, ao invés de propor maiores investimentos na formação desses profissionais: “Porque geralmente as professoras não têm a capacitação necessária, nem todas, para cuidar de pessoas com esse tipo de deficiência.”. Ele ainda fez uma comparação com o momento das Paraolimpíadas: “Estamos no meio das paraolimpíadas, por quê? Porque nós descobrimos que tem pessoas com limitações físicas, no caso, que não podem competir com outras que não tem.”. Ribeiro ainda reafirmou o posicionamento ao declarar que o governo não queria "inclusivismo", o que, alguns especialistas afirmam ser um termo com um sentido negativo em relação à inclusão escolar de PCDs.

A medida representa um retrocesso de décadas de garantias dos direitos educacionais a pessoas com deficiência, e foi duramente criticada por estudiosos por todo o Brasil, como mostra este trecho do manifesto da UNIFESP, de outubro de 2020:

Não se trata de uma nova política, pois voltamos ao passado. A escolarização de pessoas com deficiência volta a ter como foco o trabalho especializado. Trata-se da descaracterização de uma política nacional que garante direitos. São direitos que têm como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, ainda em vigor e são assegurados e promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13146 -2015). [...] Trata-se também de opção isolacionista, pois leva o país a descumprir metas e compromissos internacionais que honrosamente o Estado brasileiro firmou, proclamando o privilégio de inscrever o Brasil entre os signatários de documentos historicamente consolidados com propósitos inclusivos e emancipadores. Como instituição pública estamos nos posicionando e deliberadamente escolhendo permanecer ao lado de estudantes e famílias que contam com nosso trabalho e que, em nossa experiência, contrariamente ao que foi argumentado na divulgação do documento, não estão “clamando” pelas mudanças por essa medida instituídas. Clamam sim pelo respeito e fortalecimento à educação pública.

Por 9 votos a 2, o decreto 10.502, que instituiria a nova Política Nacional de Educação Especial, foi suspenso e, posteriormente, revogado, neste ano, pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, mas as lutas por um ensino mais acessível devem permanecer. A sala de

aula inclusiva representa uma diminuição das exclusões ao propor que alunos com e sem deficiência estejam juntos no mesmo ambiente educacional, interagindo e criando vínculos, superando as diferenças. Em São Luís, a Escola de Cegos (sediada no bairro Bequimão), apresenta este objetivo. Apesar do nome, ela não se limita ao público não vidente e tem turmas mistas do Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, e ainda recebe alunos com deficiência visual que vêm de outros municípios para também residirem na instituição. A escola não cobra mensalidades, não recebe fundos do governo, e depende, exclusivamente, de doações para manter, atualmente, os seus 110 alunos.

A Escola de Cegos (ESCEMA), fundada em 1964, foi o locus escolhido para a aplicação deste trabalho, por propor o respeito e debate sobre acessibilidade educacional, por desenvolver métodos de permanência e redução da evasão escolar, especialmente, por parte dos alunos com deficiência visual, e, principalmente, por trabalhar a inclusão em sala de aula, com alunos videntes e cegos, já que este projeto busca trabalhar a acessibilidade e analisar a participação de pessoas com esta deficiência, no ambiente escolar, com ênfase no ensino da língua inglesa.

A população cega representa uma parcela significativa da população - no Brasil, de acordo com a última Pesquisa Nacional de Informação de Gênero, do IBGE, publicada em 2010, 506 mil pessoas se declararam cegas, sendo que só em São Luís (MA) eram 16.887 pessoas com deficiência visual. Os dados não revelam o atual cenário, que pode ter crescido e, conseqüentemente, também ter implicado em um aumento da presença de pessoas cegas e com outras deficiências, nas salas de aula, já que a Política Nacional de Educação Especial que serve de base desde então, é a de 2008, e esta ainda reflete seus impactos no sistema educacional: em 2005, antes de ser instaurada, apenas 23% das crianças e jovens com deficiência estavam matriculados no ensino regular. Até 2020, o número se tornou bem mais expressivo - 93,3% dos 1,3 milhão de alunos com deficiência faziam parte das escolas regulares. Logo, é fundamental que sejam reforçadas políticas públicas que mantenham esses

alunos na rede educacional e de forma acolhedora, desde a projeção de uma infraestrutura acessível, até o desenvolvimento de metodologias que contemplem as necessidades dos estudantes com deficiência, tendo em vista que observamos uma necessidade de refletirmos sobre a “cegueira escolar”.

3 A CEGUEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

O acesso à educação é um direito e obrigação a todas as crianças. É nesta fase de desenvolvimento que elas têm os primeiros contatos com habilidades intelectuais e sociais. Porém, alguns momentos históricos representaram regressos neste processo. O período de pandemia da Covid-19, por exemplo, foi muito desafiador para todo o sistema educacional, que precisou ser reinventado para se adaptar ao modelo remoto e, posteriormente, híbrido. Mas, para alunos com deficiência, a situação foi ainda mais conturbada. Conforme a pesquisa feita pelo Plano CDE, com apoio do Datafolha, durante a pandemia, um em cada dez estudantes com deficiência, no Brasil, não tiveram aulas com acessibilidade. 29% deles raramente recebiam materiais pedagógicos ou, nem ao menos chegaram a receber, além disso, os materiais e as aulas não atendiam suas necessidades: por vezes, faltavam recursos facilitadores, como legenda, audiodescrição, braille ou janela de libras. Cerca de 59% dos responsáveis afirmaram que faltava o Atendimento Especializado Educacional (AEE) para os alunos. A pesquisa mostrou ainda que 48% das PCDs sentiram dificuldades para continuar com a rotina de estudos e ainda que 32% deles tiveram problemas de relacionamento com o corpo docente e colegas de turma. No final de 2021, 28% dos pais/responsáveis tinham receio de que os filhos fossem desistir dos estudos, principalmente, pelos obstáculos para acompanhar as aulas e atividades e pela falta de acolhimento aos alunos com deficiência, nas escolas. Todas essas questões tornaram mais complicado o retorno desses alunos às salas de aula, se comparado aos colegas que não têm deficiência, e influenciaram diretamente no aumento da evasão escolar por parte dos alunos com deficiência.

Como abordado anteriormente, essa falha no sistema educacional para com as PCDs, não começou por conta da pandemia, apesar de ter ficado bastante evidente neste período. E quando falamos sobre a cegueira no ambiente escolar, estamos nos referindo também à invisibilidade que a população deficiente representa para o sistema educacional, ou seja, não são vistos. Por outro lado, os dados são ainda mais preocupantes quando nos deparamos com 74% das pessoas cegas, no Brasil, que ainda não são alfabetizadas. É o que mostra o estudo científico realizado pela Universidade de Brasília (UnB). A porcentagem inclui aqueles que não sabem ler em braille, ou outros métodos, e os que não têm certificado escolar. 110 mil deles, com 15 anos ou mais, ainda não eram alfabetizados. Já entre aqueles com baixa visão, 1,5 milhão não sabiam ler ou escrever. O que significa que cerca de uma em cada quatro pessoas com alguma deficiência visual (25%) era considerada não alfabetizada, até o último relatório divulgado pelo IBGE, em 2010. Um índice superior ao da população que não possuía deficiência, que até então, era de aproximadamente 8% para essa mesma faixa etária. Além disso, dos entrevistados, apenas 13% concluíram o ensino médio e 11% finalizaram o ensino fundamental e básico. E os números são ainda menores para o ensino superior: somente 2% chegaram a concluir a graduação ou algum tipo de pós-graduação.

Sabendo que a formação acadêmica é primordial para a atuação no mercado de trabalho, esses dados também refletem no desempenho profissional deste público, que sente na pele a exclusão. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada em 2022, e divulgada em julho deste ano, pelo IBGE, a taxa de ocupação (levando-se em consideração o total de pessoas com 14 anos ou mais) é de 26,6% relativa a pessoas com deficiência. Um resultado bem abaixo dos 60,7% registrados entre aqueles sem deficiência. Valores que levam em consideração todos os níveis de escolaridade. E tudo isso mesmo com a Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91), de 1991, que determina que empresas com cem ou mais empregados devem destinar uma parte das vagas para pessoas com deficiência.

São dados que reforçam o quanto é importante uma integração deste público na sociedade, começando pelo sistema educacional. Estes resultados também são contrários ao que recomendava a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18), que dizia que o acolhimento deveria prevalecer:

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 que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Mas, a realidade a que estão inseridos é diferente. Alunos com deficiência, muitas vezes, não encontram na escola a acessibilidade que precisam para o pleno exercício de seus direitos educacionais. Ao chegarem nesses ambientes, não encontram os aparatos necessários nem para se locomoverem de forma adequada e independente pelas dimensões da instituição. É notória a ausência de rampas, piso podotátil, dizeres em braille, corrimãos, banheiros adaptados, dentre outros. Situações que podem contribuir para o aumento da exclusão, como declaram Dischinger, Ely & Borges (2009, p. 15):

As características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão. Um simples degrau, por exemplo, impede o acesso à sala de aula para um aluno que utiliza cadeira de rodas. A colocação de uma rampa, com inclinação apropriada, elimina essa barreira física e permite o deslocamento desse aluno. A colocação, nessa rampa, de sinalização tátil, a fim de avisar o início e fim da rampa, permite, por sua vez, que um aluno cego se desloque com segurança.

A condição se torna mais dificultosa nas escolas públicas brasileiras “[...] no que tange à escola regular, principalmente a escola pública, essa inclusão representa, ainda, um enorme desafio” (Coimbra, 2002, p.46). A Escola de Cegos do Maranhão é um nítido exemplo disso. A instituição, que depende de apoio do governo do estado e de doações, no período de nossas atividades, não contava com recursos básicos para o livre deslocamento dos alunos cegos, como piso podotátil por toda a dimensão do lugar, sinalização em braille ou corrimão. Somando-se a essa situação, as salas de aula não possuíam ar condicionado e dependiam de

um único ventilador - gerando desconforto para os alunos; alguns pisos estavam quebrados, o que representa um certo perigo; faltavam materiais de higiene básica nos banheiros e estes também não possuíam travas; as salas de aula não contavam com aparelho de som - indispensáveis para a aplicação do nosso minicurso; os dormitórios dos alunos residentes ficavam nos andares superiores ao térreo, forçando esses alunos a subirem e descerem, diariamente, lances de escadas; como o corpo docente era limitado, os alunos, por vezes, eram submetidos à junção de turmas - independentemente do nível ou da quantidade de estudantes em cada classe; e para finalizar as observações, algumas disciplinas não são ofertadas para todas as turmas, se restringindo aos níveis mais avançados. O inglês é uma dessas matérias e só é ofertado a partir do sexto ano do ensino fundamental. A turma que recebeu nosso minicurso era do quinto ano, portanto, ainda não havia tido contato com o idioma, sendo uma experiência nova para os participantes. Quanto aos problemas na infraestrutura, a escola, posteriormente, passou por reformas e adequações para sanar parte dessas demandas, todavia, ao que implica diretamente na grade curricular dos alunos, ainda são levantadas preocupações e reflexões quanto a uma série de fatores históricos que impedem a implementação mais eficaz da acessibilidade no ensino. Como ressalta Motta (2004, p.5):

[...] entretanto ainda a passos lentos, devido ao tamanho do nosso país, à má distribuição de renda, à falta de incentivo profissional aos professores, à falta de empenho de governantes com a educação e ao número excessivo de alunos em cada sala de aula, além da visão preconceituosa da sociedade em relação à deficiência.

Além das barreiras que impactam na infraestrutura, as escolas ainda devem buscar romper com as barreiras atitudinais, que, como dito anteriormente, são as mais difíceis de serem desconstruídas, por estarem impregnadas na sociedade, começando com atitudes simples cotidianas. Lima e Silva (2008, p. 27 - 29) explicam que esse tipo de preconceito se apresenta de diversas formas:

QUADRO 02- Tipos de preconceito

Ignorância	Desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.
-------------------	--

Medo	Ter receio de receber um aluno com deficiência ou mesmo um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” próximo a alguém com uma deficiência.
Rejeição	Recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, aluno, familiares deste ou outro operador da educação.
Percepção de menos-valia	Avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não será capaz de realizar determinada tarefa ou a fará em parte.
Inferioridade	Acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais. Isso é incorrer em um grave engano, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, ninguém acompanha ninguém; cada um faz seu percurso singularmente, mesmo a proposta docente sendo coletiva e una.
Piedade	Sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência. Estimular a classe a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.
Adoração do herói	Considerar um aluno como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer; elogiar, exageradamente, a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.
Exaltação do modelo	Usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.
Percepção de incapacidade intelectual	Evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências. Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma.
Efeito de propagação (ou expansão)	Supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Por exemplo, achar que a pessoa com deficiência auditiva tem também deficiência intelectual.
Estereótipos	Comparar o aluno deficiente a outros que apresentam a mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre essas pessoas.

Compensação	Acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens.
Negação	Desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem.
Substantivação da deficiência	Referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc. Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua auto-estima e o desejo de aprender e estar na escola.
Comparação	Comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.
Atitude de segregação:	Acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.
Adjetivação	Classificar a pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, “aluno-problema”, “deficiente mental”, etc. Essa adjetivação deteriora a identidade dos alunos.
Particularização	Afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência.
Baixa expectativa	Acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir em uma sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas.
Generalização	Generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional.
Padronização	Fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de

	apenas estar na escola (achando que, para esse aluno, basta a integração quando, de fato, o que lhe é devido é a inclusão).
Assistencialismo e superproteção:	Impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que os alunos com deficiência explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem; não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva.

Quadro elaborado pela pesquisadora

Romper com essas amarras do capacitismo nas escolas é um processo importante e urgente, como salienta Werneck (1997, p. 65): “Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente.”.

Se essas ações capacitistas estão atreladas ao ensino regular brasileiro, gerando um déficit educacional, no ensino de idiomas estão ainda mais presentes. Observa-se que existe uma ausência de alunos com deficiência, nesses locais. Como professora de língua inglesa, esta problemática chamou atenção para o curso de inglês onde a autora trabalhou e também para o curso onde ela se formou: não havia alunos com deficiência nas salas de aula de inglês. E logo surgiu a necessidade de se entender o porquê e pensar em maneiras que pudessem romper com estes paradigmas. Focando no público cego, por meio de conversas com alunos do próprio curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão, chegou-se à conclusão de que eles não se sentiam acolhidos nestes ambientes e, por conta disso, o ensino da língua inglesa se tornava uma tarefa desafiadora. Também foi mencionada a falta de recursos para não videntes, como materiais em braille, e essa falta de recursos, segundo Coimbra (2002, p.47) “[...] obviamente, não se sintoniza com os referenciais perceptuais do portador de deficiência visual, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.”.

Aprender inglês, hoje, é um investimento, e impacta diretamente no desempenho

profissional, econômico e cultural de uma pessoa, já que esta é considerada a língua universal. Dominar este idioma abre portas para um mundo de mais possibilidades, no entanto, quando o ensino é limitante, as portas se fecham desde o começo. Logo, o ensino de idiomas para pessoas cegas deve partir do pressuposto de respeito à subjetividade de seus alunos, garantindo-lhes o exercício da cidadania, como reforça Coimbra (2002, p.50):

Portanto, há de se olhar o deficiente visual como um sujeito que, apesar de ser portador de um déficit físico que o diferencia dos demais, mantém todas as potencialidades de um sujeito vidente e responde com igual competência às estimulações que se lhe apresentam, contanto que lhe sejam oferecidas condições para tal.

Se por um lado, os estudantes cegos declaram falta de acessibilidade a eles, é necessário compreender as razões pelas quais não está acontecendo este processo de inclusão por parte dos cursos de idiomas. Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa com três cursos de inglês da capital maranhense, cada um com características diferentes, onde apenas um deles disse já ter tido um aluno cego, no ano anterior, mas que, atualmente, ainda procura práticas para atrair PCDs, tendo, inclusive, uma aluna com deficiência auditiva.

Figura 1 - Entrevista com administradores / resposta 01

Quantos alunos cegos estão matriculados em sua instituição? Caso nenhum, explique o porquê. *

Atualmente ão temos. Tivemos no passado. Atualmente temos aluna com deficiência auditiva

6

Fonte: formulário / arquivo pessoal da autora, 2023.

Os demais administradores de escolas de idiomas admitiram nunca terem trabalhado com este público e alegaram que nunca receberam a demanda. Um deles, afirmou, no entanto, que já busca se adaptar, seja estruturalmente, ou oferecendo suporte ao quadro de funcionários:

⁶ #Descrição Figura 01: Quadro retangular do formulário de pesquisa com a seguinte pergunta: “Quantos alunos cegos estão matriculados em sua instituição? Caso nenhum, explique o porquê.” Seguido da resposta: “Atualmente, ão temos. Tivemos no passado. Atualmente temos aluna com deficiência auditiva.”

Figura 2 - Entrevista com administradores / resposta 02

Como você colabora ou pode colaborar para seu local de trabalho ser um ambiente mais acessível, * especialmente para alunos cegos? Reduzindo barreiras, qualificando equipe, buscando material didáticos adaptados	7
--	---

Fonte: formulário / arquivo pessoal da autora, 2023.

Já o terceiro curso ainda não se adaptou para questões acessíveis, seja por meio dos materiais, treinamento dos professores ou mesmo, na infraestrutura, já que possui escadas que interligam os andares, ao invés de rampas; também não faz uso de piso podotátil, ou informações em braille pelo prédio. No entanto, o responsável administrativo se mostrou interessado em entender mais sobre acessibilidade e firmou um compromisso de realizar mudanças:

Figura 3 - Entrevista com administradores / resposta 03

Você considera o seu ambiente de trabalho um local acessível para pessoas com deficiência, * principalmente a visual? Por quê? não considero, mas pretendo melhorar	8
---	---

8

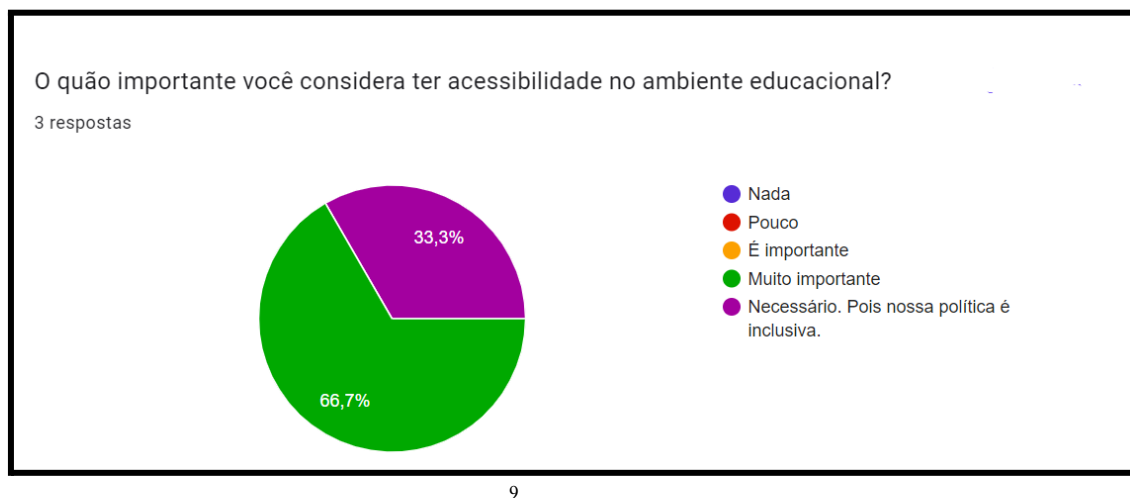
Fonte: formulário / arquivo pessoal da autora, 2023.

Apesar de todos eles terem respondido que acham importante o emprego da acessibilidade no ensino de idiomas, apenas um já vem realizando práticas acessíveis, o que já é um começo e deve servir de exemplo para as demais escolas de inglês do Maranhão e, posteriormente, levando para um âmbito maior, a nível nacional.

⁷ #Descrição Figura 02: Quadro retangular do formulário de pesquisa com a seguinte pergunta: "Como você colabora ou pode colaborar para o seu local de trabalho ser um ambiente mais acessível, especialmente para alunos cegos?" seguida da pergunta: "Reduzindo barreiras, qualificando equipe, buscando material didáticos adaptados"

⁸ #Descrição Figura 03: "Você considera o seu ambiente de trabalho um local acessível para pessoas com deficiência, principalmente a visual? Por quê?" seguida da resposta: "não considero, mas pretendo melhorar"

Figura 4- entrevista com administradores / resposta 04



Fonte: formulário / arquivo pessoal da autora, 2023.

No entanto, a realidade do ensino de idiomas, no Brasil, ainda está longe de contemplar positivamente PCDs e, conseqüentemente, inseridos neste mesmo grupo, as pessoas com deficiência visual. Apesar de muitas instituições já investirem na estrutura e acesso, a metodologia acaba ficando em segundo plano, como sugere Coimbra (2002, p. 47):

Pode-se refletir, neste ponto, que tal postura, enraizada na rotina da escola, reflete a legitimação do princípio da eficiência, inerente ao modelo racionalista escolar, traduzido no valor do cumprimento da programação pelo professor dentro dos prazos determinados pela escola, o que inviabiliza a ocorrência de maiores possibilidades de acompanhamento dos processos individuais de aprendizagem. Essa condição restritiva atinge mais de perto o deficiente visual, diante da sua postura normalmente mais passiva e calada que a dos demais alunos.

Em sua tese de doutorado intitulada “Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade”, de 2004, a pesquisadora Livia Motta teve um primeiro contato ensinando inglês para pessoas com deficiência visual e confessa que foi uma experiência desafiadora, por ela ter que descobrir aos poucos, e, na prática, como trabalhar de forma inclusiva com um público que lhe era novidade. Para sua

⁹ #Descrição Figura 04: Quadro retangular do formulário de pesquisa com a seguinte pergunta: "O quão importante você considera ter acessibilidade no ambiente educacional?" seguida das legendas: azul - "nada"; vermelho - "pouco"; laranja - "é importante"; verde - "muito importante" e roxo - "necessário. Pois nossa política é inclusiva.". À direita, o gráfico, em formato de pizza, com duas cores: roxo (33,3%) e verde (66,7%).

surpresa maior, professores de línguas, de todos os cantos do Brasil, entraram em contato com ela para conhecer mais sobre os trabalhos que ela desenvolveu em sala de aula e como eles também poderiam ajudar os alunos cegos em suas aulas. Motta (2004, p.3) justifica que se abrir para o novo pode causar estranheza a primeiro momento:

O medo e ansiedade que eu, assim como outros professores demonstram ter do diferente, daquilo que desconhecemos ou pouco sabemos, o foco nas dificuldades, nas limitações, obstáculos, restrições, incapacidades e não no potencial a ser desenvolvido, na criatividade, nas possibilidades, acabam contribuindo para aumentar o fosso da exclusão social e escolar, afetando a auto-estima e o processo de aprendizagem dos alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Muitos professores, ao trabalharem com alunos cegos, caem na tendência ao capacitismo, por, muitas vezes, não saberem como lecionar para um público novo, o que acaba resultando em exclusão e, segundo Motta (2004, p.3):

Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causa um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares.

Como a autora declara, há uma falha no sistema educacional brasileiro, onde professores e administradores não são, geralmente, preparados para desempenhar, plenamente, os seus cargos quando se deparam com diferenças. Coimbra (2002, p.46-47) também aponta uma falha na tentativa de padronização do ensino:

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade da aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade, e, dessa forma, às peculiaridades dos portadores de deficiência, como sujeitos que merecem o olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor. Nesse sentido, a escola regular vem encarando as dificuldades daqueles sujeitos como naturais, porque decorrentes das limitações impostas pela própria deficiência.

Fazendo menção novamente à fala do ex-ministro da educação, Milton Ribeiro, quando ele declara que alunos com deficiência deveriam ter um ensino exclusivo “Porque

geralmente as professoras não têm a capacitação necessária, nem todas, para cuidar de pessoas com esse tipo de deficiência.”, ao invés de promover campanhas de inclusão dos alunos com deficiência e a formação destes profissionais, em todo o país, Ribeiro deixou mais evidente que há ainda brechas na inserção das PCDs na sociedade e, por conseguinte, na escola, e que devem ser corrigidas por meio de políticas públicas vindas do Governo, com fiscalização pelos municípios brasileiros. Além disso, a escola deve sempre estar em sincronia com os pais dos alunos com deficiência, para compreender como pode estar aproximando esses estudantes do conteúdo abordado e, inclusive, pensar em propostas que valorizem os interesses e experiências de vida de cada aluno. Na Escola de Cegos do Maranhão, esse acompanhamento acontece desde antes da matrícula, onde é realizada uma entrevista com os responsáveis pelo estudante, para entender as particularidades, materiais que serão necessários e como a instituição poderá dar um apoio maior a ele. No decorrer do ano letivo, cada professor também realiza observações próprias sobre a evolução do aluno e, algumas vezes, em conjunto com a coordenação pedagógica, pode sugerir que o estudante fique integralmente no ambiente escolar, para ampliar conhecimentos.

A sala de aula pode ser um ambiente repleto de exclusões quando se trata das pessoas cegas, levando em consideração que boa parte do material utilizado e dos planos de aula, são pensados para o modelo visual. São livros compostos por várias imagens (e, muitas vezes, sem versão em braille), slides, vídeos (sendo alguns deles até em outros idiomas e legendados), cartazes, desenhos, etc... a lista é longa. Logo, a padronização de uma turma mista, sem levar em consideração as necessidades e subjetividades dos alunos cegos, atrapalha e torna até mesmo impossível o processo de ensino-aprendizagem, conforme elucida Coimbra (2002, p.47):

Outro aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização, basicamente, de referencial viso-sensorial como eixo do seu trabalho pedagógico em sala de aula, através dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos, o que, obviamente, não se sintoniza com os referenciais perceptuais do portador de deficiência visual, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Deste modo, Motta (2004, p.2) conclui que os profissionais da educação devem procurar meios de adaptarem suas aulas às demandas dos alunos não videntes, sendo criativos e utilizando os demais órgãos do sentido:

A falta de visão não impede que aprendam e que se desenvolvam. A falta de visão produz sim uma reorganização dos sentidos e das funções mentais, na qual o tato, a audição, o olfato, o raciocínio, a memória, a capacidade verbal constituem outro referencial perceptivo que não a visão.

Andrade (2008, p.55) também complementa essa ideia:

Assim, não é preciso apenas ver para crer; pode-se também ouvir para acreditar, cheirar para compreender, sentir para aprender e tocar para interagir. Diante disso, precisa-se compreender como a visão pode fazer-se de algum modo sem estar encerrada em sua perspectiva mais tradicional, que corresponde ao ver tendo os olhos em perfeitas condições. Feche os olhos para ver melhor.

Um estudo publicado em 2017 pela revista científica PLOS ONE e desenvolvido pela Schepens Eye Research Institute of Massachusetts Eye and Ear, analisou 12 pessoas cegas e confirmou que os outros órgãos do sentido são extensões da visão, assim, quando uma pessoa perde a visão, os neurônios no córtex occipital não desaparecem; na verdade, esta área do cérebro passa a processar os outros sentidos. Partindo deste pressuposto, professores podem, sim, adaptar suas aulas para trabalharem com outras partes do corpo. Especialmente falando das aulas de inglês, que utilizam muito de “listening” (momento em que a turma escuta áudios para compreensão de pronúncias), estes profissionais podem criar formas de tornar as aulas mais dinâmicas e inclusivas.

Tendo isso em mente, desenvolvemos uma metodologia, que teve como principal base o áudio, e que ajudasse professores de língua inglesa a ministrarem aulas para alunos cegos, trabalhando acessibilidade, criatividade, “storytelling” (contação de histórias) e “listening”, utilizando, além da audição, o tato, o paladar e o olfato. Essa proposta, intitulada “My Favorite Color” foi transformada em um minicurso, que foi aplicado a uma turma de alunos videntes e não videntes, ao longo de cinco dias, na Escola de Cegos do Maranhão, nosso locus deste trabalho. Por meio dessa performance, foi possível analisar como o áudio pode ser

aliado a uma metodologia de ensino acessível no ensino da língua inglesa.

4 O ÁUDIO

Apesar de o campo educacional ser bastante visual, o áudio surge como mais uma alternativa para fortalecer a sala de aula inclusiva. Mas, antes de explicarmos mais sobre esta metodologia adotada, precisamos entender sobre o som e também sobre o nosso objeto base: o áudio.

Precisamos começar explicando que antes mesmo dos registros históricos, como a escrita, e também antes da fala, o processo comunicacional teve o seu início marcado pelo som, como explica De Assis (2011, p.58):

[...] as pessoas já se comunicavam através do som feito não só pela voz e pelos recursos do corpo humano, mas também através de instrumentos que produziam sons, muitas vezes altos o suficiente para que pudessem ser ouvidos através de longas distâncias, tal qual os sons da natureza, como, por exemplo, os trovões.

Provando que, diferente do que muitos acreditam, o som não se restringe a vozes ou instrumentos musicais, mas já está atrelado à comunicação desde o surgimento da humanidade, já que, por exemplo, quando um ser humano nasce, suas primeiras formas de se expressar são por meio de emissão de sons - chorando, gritando, etc. Logo, o som é objeto de estudo que interessa a muitos pesquisadores, como é o caso dos físicos, que definem este termo como uma onda longitudinal e mecânica que precisa de um meio para ser propagada. Em outras palavras, os físicos estudam o som como vibrações. Porém, os psicólogos, por outro lado, tratam o tema como uma “experiência que o cérebro extrai do seu meio ambiente”, segundo Jourdain (1998, p. 21). Ele também analisa que a psicologia estuda o tópico a partir de uma visão formada por informações:

Onde o físico encontra energia, o psicólogo encontra informações. Um físico pode medir precisamente um volume de som, mas nenhum psicólogo teria a menor idéia de como avaliar uma quantidade de música. Embora as duas profissões reivindiquem

o estudo do som, é a sensação do som que de fato preocupa o psicólogo. Um físico lhe dirá que as agitações das moléculas de ar são bem parecidas para quaisquer ouvidos, sejam os de um sapo, de uma vaca ou de um ser humano. Mas um psicólogo advertirá que as sensações derivadas dessas vibrações variam imensamente, de uma espécie para outra.

É comum confundir som e áudio, já que ambos são geralmente utilizados de formas semelhantes. O áudio é facilmente associado às gravações, como acontece nas músicas, no entanto, De Assis (2011, p.65) justifica que “uma música em si não é áudio, mas aquele determinado registro no CD sim. Aquela gravação carrega não só as notas e acordes, mas também as informações das impressões emotivas dos músicos ou da platéia”. Portanto, pode-se concluir que o áudio contém informações, não é a simples emissão de sons. De Assis (2011, p.64) ainda reforça:

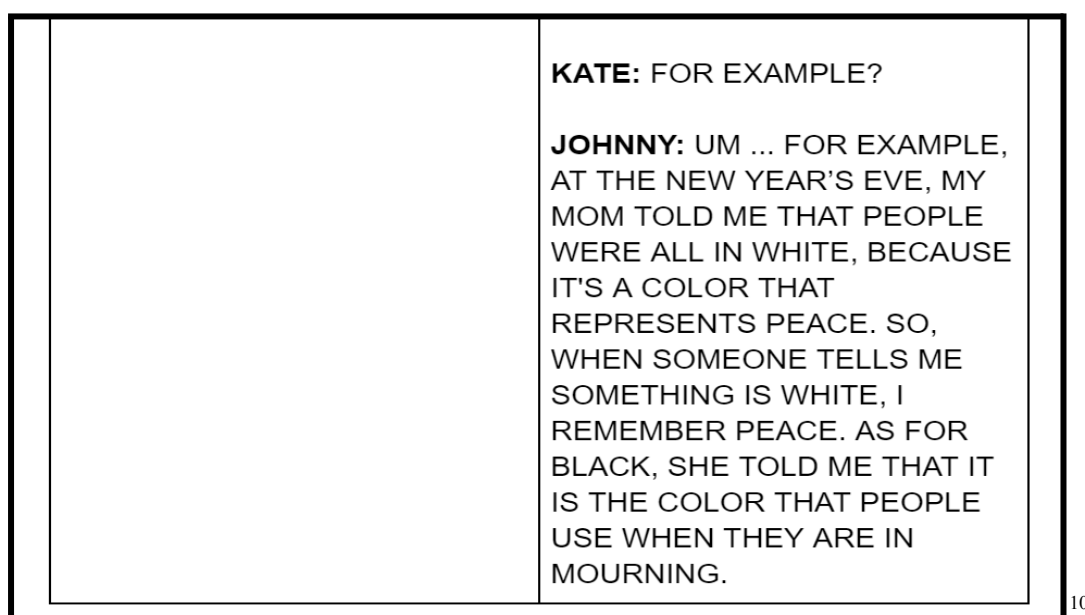
Todo áudio é considerado som e também respeita as mesmas mecânicas e processos biológicos do som. Porém, nem todo som possui informação, nem todo som é áudio. A principal diferença está justamente nos diferentes significados atribuídos à experiência sonora.

Outra característica do áudio é que ele possui memória afetiva e este pensamento também facilitou a escolha deste formato para a realização do presente trabalho. O resultado foi um audiobook intitulado “My Favorite Color”, com caráter educativo e acessível, pois também possui audiodescrição e a própria narrativa, em inglês, aborda a temática da acessibilidade no campo educacional. A memória afetiva aparece aqui desde o processo de entrevistas com alunos cegos da Universidade Federal do Maranhão e a coleta de informações sobre a percepção deles quanto às cores, este que é um dos assuntos mais trabalhados no ensino de idiomas, desde as turmas iniciais. Portanto, como seria ministrada uma aula sobre cores, em inglês, para alunos com deficiência visual? Antes da aplicação do audiobook para as crianças da turma inclusiva da Escola de Cegos, foi feita uma introdução sobre a história e o objetivo dela, e esse mesmo questionamento acima foi feito para os presentes. As crianças que não possuíam deficiências visuais, assim como a do enredo, afirmaram nunca terem pensado sobre como os colegas cegos entendiam as cores e disseram ainda que era “muito complicado”. Já os alunos cegos, relataram que não tinham uma noção muito evidente das

cores, mas que às vezes conseguiam fazer uma relação com as experiências já vividas.

A construção do roteiro levou em consideração as respostas durante a conversa com três discentes cegos do curso de Comunicação Social, da UFMA. Um dos entrevistados relatou que não nasceu cego, mas ficou assim com o tempo, então ele consegue compreender as cores. Já os outros dois, que já nasceram cegos, disseram que não compreendem as cores com exatidão, porém, fazem associações com experiências do cotidiano e questões abstratas; um deles, por exemplo mencionou que relacionava a cor preta ao luto, porque lhe foi dito que as pessoas usavam preto quando estavam indo a velórios; enquanto que o branco, era usado como uma cor de renovação, pois era muito utilizado nas festas de fim de ano.

Figura 5- Roteiro / imagem 01



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

Essa lógica serviu de inspiração para outra ideia trabalhada durante a narrativa: utilizar elementos do dia a dia para exemplificar as cores. A personagem vidente guia o seu amigo

¹⁰ #Descrição Figura 05: Quadro retangular de um trecho do roteiro com as falas em inglês em caixa alta: "KATE: FOR EXAMPLE?", "JOHNNY: UM... FOR EXAMPLE, AT THE NEW YEAR'S EVE, MY MOM TOLD ME THAT PEOPLE WERE ALL IN WHITE, BECAUSE IT'S A COLOR THAT REPRESENTS PEACE. SO, WHEN SOMEONE TELLS ME SOMETHING IS WHITE, I REMEMBER PEACE. AS FOR BLACK, SHE TOLD ME THAT IT IS THE COLOR THAT PEOPLE USE WHEN THEY ARE IN MOURNING."

não vidente até o caminho de casa e procura elementos pelo caminho que possam simbolizar algumas cores. Por exemplo: a color green - verde - com as folhas das árvores e com um sapo. Nesse momento, os efeitos sonoros surgem para intensificar a ideia apresentada e as memórias afetivas já presentes no imaginário de cada um dos ouvintes.

Figura 6- Roteiro / imagem 02

SOM DE FOLHAS BALANÇANDO SOM DE SAPO	<u>AD: -> KATE AJUDA JOHNNY A SE LEVANTAR. ELA LEVA O MENINO ATÉ PERTO DE UMA ÁRVORE.</u> KATE: NOW THE GREEN. GREEN IS THE COLOR THAT MOST APPEARS IN NATURE. IT'S THE COLOR OF THE LEAVES ON THE TREES... <u>AD: ELA APONTA PARA AS ÁRVORES</u> KATE: AND EVEN SOME ANIMALS, LIKE THE FROG!
--	--

11

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

É importante ressaltar que além do recurso sonoro, os professores podem levar para a sala de aula outros materiais que possam ajudar os alunos cegos a formarem as imagens das cores apresentadas. Uma forma de fazer isso é trabalhar com os demais órgãos do sentido, como já mencionado. Trazendo como exemplo o momento em que as crianças falam sobre a água, o docente pode levar um pouco de água para que os alunos sintam, pelo tato, e façam essa associação deste elemento com a color blue - azul. Logo, além de ouvirem o audiobook e terem todos esses auxiliares sonoros (audiodescrição, os efeitos sonoros e a binauralidade),

¹¹ #Descrição Figura 06: Quadro retangular de um trecho do roteiro, dividido em duas partes: à esquerda, indicações técnicas, como os efeitos sonoros "SOM DE FOLHAS BALANÇANDO" e "SOM DE SAPO", grifados de amarelo. À direita, as falas da Audiodescrição e dos personagens, também em caixa alta: "AD: KATE AJUDA JOHNNY A SE LEVANTAR. ELA LEVA O MENINO ATÉ PERTO DE UMA ÁRVORE."; "KATE: NOW THE GREEN. GREEN IS THE COLOR THE MOST APPEARS IN NATURE. IT'S THE COLOR OF THE LEAVES ON THE TREES..."; "AD: ELA APONTA PARA AS ÁRVORES"; "KATE: AND EVEN SOME ANIMALS, LIKE THE FROG!"

para um momento de listening mais dinâmico e interativo, vale o uso desses recursos.

Figura 7- Aplicação do minicurso



12

Fonte: arquivo pessoal da autora

Além de tornar o ensino mais dinâmico, o áudio também tem diversas finalidades, e, uma delas, é a acessibilidade, que pode ser encontrada por meio do audiobook e da audiodescrição, já mencionados.

4.1 Audiobook

O áudio, aliado às tecnologias, tem sido incorporado e consumido em plataformas e aplicativos digitais. Outra utilização pode ser para fins educativos, como é o caso dos audiobooks, mas, é importante ressaltar que esse tipo de material não substitui o uso do material em braille na leitura e alfabetização de pessoas cegas. Segundo Farias (2012, p.33), o audiobook, também conhecido no português como audiolivro, é:

¹² #Descrição Figura 07: A professora Bárbara leva um objeto para análise tátil por um dos alunos cegos, que sorri.

Considerado um livro em áudio, o qual permite aos usuários autonomia, agilidade, versatilidade e inclusão social. Em geral, esses arquivos são gravados nos formatos MP3, WMA 3, dentre outros, e podem ser pagos ou gratuitos, sendo que as versões pagas possuem narradores profissionais, que contam as histórias e utilizam recursos sonoros, a fim de evitar a monotonia na escuta. Já as versões gratuitas são disponibilizadas para download, sendo que a maior parte, atualmente, encontra-se em domínio público. Tais obras são narradas por voluntários, sem nenhum custo.

No Brasil, esse material começou a circular na década de 1970 e, desde então, já tem sido bastante utilizado dentro da sociedade. Também ficou muito popular em países da Europa, como Grã-Bretanha e Alemanha, que, inclusive, após a Segunda Guerra Mundial, chegou a desenvolver uma peça radiofônica premiada. Também ganhou grande notoriedade nos Estados Unidos e a fama continua crescente - dados do site Audio Publishers Association evidenciam que, apenas em 2010, 6.200 audiobooks foram produzidos no país, passando para 36.000, em 2015, e mais que dobrando em 2020, atingindo a marca de 71.500. E deve crescer ainda mais: segundo a consultoria Grand View Research, a previsão foi uma taxa de 26,4%, por ano, de 2022 até 2023, devendo atingir o valor de US\$ 35,05 bilhões até este ano.

Farias (2012, p.33) também interpreta o sucesso dos audiolivros, ao redor do mundo, por conta de suas vantagens:

- ✓ - É de fácil armazenamento;
- ✓ - Não possui peso ou volume, pois é um arquivo digital;
- ✓ - É versátil, permitindo que o usuário realize diversas atividades enquanto o ouve;
- ✓ - Pode ser usado em situações nas quais a leitura não é possível, bem como por
- ✓ pessoas com deficiência visual;
- ✓ - Pode auxiliar a desenvolver a habilidade de leitura.

Apesar de, inicialmente, ter sido pensado para ser utilizado pelo público com deficiência visual, por disléxicos e também por aqueles não alfabetizados, atualmente, o mercado de audiolivros tem se expandido para outras parcelas da população. Os novos consumidores assíduos deste material são jovens das gerações Z e Millennials, um público ocupado e que busca conciliar suas atividades, de uma forma multitarefa. São pessoas que já nasceram ou cresceram em meio ao mundo digital e não se incomodam de ouvir áudios

enquanto realizam outras tarefas (Cury, 2022). Nos Estados Unidos, 54% dos ouvintes de audiobooks são pessoas abaixo dos 45 anos, e há ainda uma tendência de crescimento neste consumo, avaliada em torno dos 60%, dentre aqueles com mais de 13 anos. Cury (2022), através do blog Rockcontent, também avalia essa inclinação presente no Brasil, “segundo Ricardo Campos, sócio-fundador do app Tocalivros, houve um crescimento de 400% no mercado de audiolivros entre 2020 e 2021”.

Além do tempo corrido, essa tendência pode ser justificada pela facilidade de se ouvir esse tipo de conteúdo em qualquer lugar, a qualquer hora, com simples toques em um dispositivo com acesso à internet ou com o arquivo já baixado. Trabalhando, estudando, dirigindo o carro, no engarrafamento diário, na prática dos exercícios, etc. Além disso, Cury (2022) também explica que há um saudosismo e paixão pela moda vintage que sondam a juventude e fazem com que ela busque conforto nos audiolivros. Mais uma prova da memória afetiva presente no áudio.

Outra característica fundamental dos audiobooks que chama a atenção do ouvinte é que eles permitem uma maior criatividade no uso de efeitos sonoros, tornando a experiência auditiva mais atraente ao imaginário do espectador. O som está em tudo ao nosso redor: na natureza, no trânsito, nas canções, e, seguindo essa linha de raciocínio, também, no ambiente escolar. Pensando nisso, este fato foi aproveitado para a produção do nosso audiobook, intitulado “My Favorite Color”, ou em português, “Minha Cor Preferida”, que, como o próprio nome sugere, aborda a questão das cores a partir do ensino da língua inglesa para crianças cegas. A história fala sobre duas crianças, Johnny e Kate, sendo a primeira delas cega e a segunda, não. Em uma conversa cotidiana, ao saírem da escola, Kate questiona Johnny sobre cores e a preferência dele. Johnny, que já nasceu cego, diz que não conhece as cores, mas consegue associar algumas delas com experiências do dia a dia. A menina, então, tem a ideia de apresentar mais cores que estão ao redor deles, utilizando outros órgãos do sentido e elementos que estão ao alcance deles. Ela ainda chega a se descrever e também

descreve o garoto, para que os ouvintes possam imaginá-los. No final da história, após as descrições feitas pela amiga, Johnny, mostrando sua autonomia, ainda revela que tem uma cor preferida: *red*, vermelho, associada à maçã e também ao amor. A narrativa levanta questionamentos sobre a acessibilidade em sala de aula e como a audiodescrição pode ser importante. Durante a execução, em seus 5:41 de duração, os ouvintes são contemplados com diversos efeitos sonoros que marcam cada uma das cenas e ajudam a formá-las no imaginário coletivo e individual. Trazendo como exemplo no nosso produto, a primeira cena da história, onde os personagens estão caminhando pela escola e é possível ouvir, além dos diálogos, som de sirene escolar tocando ao fundo e vozes e gritos de crianças, que estão animadas pelo fim do dia de aula.

Figura 8- Roteiro / imagem 03

TÉCNICA	LOCUÇÃO
<u>INSERIR: SOM DE SIRENE ESCOLAR, CRIANÇAS FALANDO E GRITANDO, PASSOS</u>	<u>AD: -> SOM DA SIRENE ESCOLAR TOCANDO, SEGUIDO POR GRITO DE VOZES DE CRIANÇAS. DUAS CRIANÇAS CAMINHANDO, CONVERSAM AO SAIR DA ESCOLA.</u>

13

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

O efeito sonoro, quando utilizado de forma correta, contribui positivamente para a contação de uma história, tornando-se essencial para a compreensão do enredo. Silva (1999, p. 75-76) explica que esse recurso “fornece informações, pistas, atua como índice do objeto representado a fim de que o ouvinte reconheça e estabeleça associações, que, pelo caráter referencial assumido pelo ruído, dá-se por contigüidade”. Mas, em contrapartida, os ruídos sonoros, quando existentes, dificultam o entendimento e ainda se confundem com sons, como explica De Assis (2011, p.64): “O som é confundível com o ruído, ou seja, não há

¹³ #Descrição Figura 08: Quadro retangular de um trecho do roteiro, dividido em duas partes: à esquerda indicações técnicas, como os efeitos sonoros "INSERIR: SOM DE SIRENE ESCOLAR, CRIANÇAS FALANDO E GRITANDO, PASSOS", grifados de amarelo. À direita, audiodescrição: "SOM DA SIRENE ESCOLAR TOCANDO, SEGUIDO POR GRITO DE VOZES DE CRIANÇAS. DUAS CRIANÇAS CAMINHANDO, CONVERSAM AO SAIR DA ESCOLA."

necessariamente informação.”. Para que haja uma compreensão do áudio e das informações que ele carrega, é necessário um som limpo e sem obstáculos sonoros. Colocando em prática, quando o audiobook foi aplicado aos alunos da ESCEMA, por não possuírem a visão, os alunos cegos se guiavam por outros órgãos do sentido, como a audição. Mas, se os colegas estivessem fazendo barulhos, o entendimento seria comprometido e até mesmo, impedido. Além disso, o ambiente se tornava desagradável para todos, com o excesso de ruídos. Por isso, o silêncio era sempre solicitado durante os dias do minicurso.

Os efeitos ganharam força e dinamicidade, nesta narrativa, com o uso da binauralidade. Também conhecida, popularmente, como Áudio 3D, com a ajuda de um microfone 3D, é possível simular um ouvido humano: isso porque o aparelho imita o formato de duas orelhas e, com a gravação sendo realizada em diferentes espaços do plano, ele apresenta um resultado de audição de todo o deslocamento pela área; exatamente como um ouvido humano. Para entender melhor, França (2008, p. 12) descreve que:

[...] consiste basicamente em aplicar uma determinada frequência em um ouvido e outra levemente diferente no outro. O cérebro, pela sua característica assimétrica, irá subtrair essas duas ondas e captar apenas a diferença entre elas. Por exemplo, ao colocar uma frequência de 300Hz em um ouvido e uma frequência de 310Hz no outro, ocasionará uma percepção no cérebro de 10Hz.

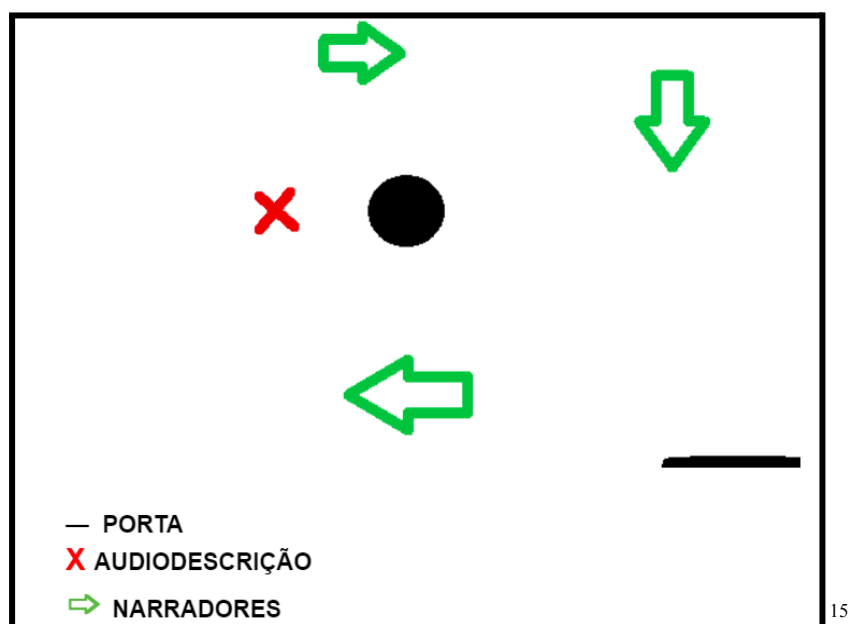
Apesar de parecer um tema recente, este recurso já vem sendo utilizado desde o final do século XIX, pois de acordo com o artigo publicado online pelo fundador da empresa Hooke Audio, Anthony Mattana (2017), o engenheiro francês, Clement Ader, criou um protótipo, em 1881,

Ader, who'd established the telephone network in Paris the year prior, installs an array of paired microphones at the edge of the stage of the Opera Garnier and transmits the audio via two phone lines — one for each ear. (...) Later dubbed the Théâtrophone, Ader's binaural system is eventually installed in theaters throughout Europe.¹⁴

¹⁴ Em tradução livre para o Português: Ader, que havia estabelecido a rede telefônica em Paris no ano anterior, instala uma série de microfones emparelhados na borda do palco da Opera Garnier e transmite o áudio através de

Com um microfone 3D, é possível simular um ouvido humano: isso porque o aparelho imita a forma de duas orelhas e também, com o método de gravação se passando em diferentes espaços do plano, ele apresenta um resultado de audição de todo o deslocamento pela área; exatamente como um ouvido humano. Durante as gravações, no laboratório de rádio do Curso de Comunicação Social da UFMA, os professores de inglês participantes, que emprestaram suas vozes para os personagens, Felipe Raposo (Johnny) e Lisa Hauane (Kate), foram instruídos pelo técnico de som, Saylon Sousa, a andarem pela sala e a realizarem certos movimentos para indicar o deslocamento e intensificar o efeito da binauralidade.

Figura 9- Mapa de direcionamento pela sala / áudio 3D



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

Figura 10- Gravação do audiobook / imagem 01

duas linhas telefônicas - uma para cada ouvido. (...) Mais tarde apelidado de Théâtrophone, o sistema binaural de Ader, foi, eventualmente, instalado nos cinemas de toda a Europa.

¹⁵ #Descrição Figura 09: figura quadrada com o mapa de direcionamento pela sala: três setas verdes, uma apontada para a direita, outra para baixo e uma para a direita. Acima desta última, um X na cor vermelha. No centro, uma esfera da cor preta, representando o microfone. No canto inferior direito, uma linha preta. Na área inferior esquerda, a legenda: linha preta - porta; X vermelho - audiodescrição; setas verdes - narradores.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

Figura 11- Gravação do audiobook / imagem 02



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

¹⁶ #Descrição Figura 10: Da esquerda para a direita, os professores de inglês Felipe Raposo (Johnny), que usa camisa e calça preta e faz o símbolo de “ROCK” com a mão; Bárbara Liz (Audiodescrição e autora do projeto), que usa roupas em tons azuis; e Lisa Hauane (Kate), que usa um macacão branco com detalhes coloridos. Microfone 3D branco à frente.

¹⁷ #Descrição Figura 11: em primeiro plano, da esquerda para a direita, o técnico de áudio, Saylon Sousa, Bárbara Liz (Audiodescrição e autora do projeto), Lisa Hauane (Kate) e Felipe Raposo (Johnny). Todos sorriem para a foto.

Além da temática abordada na narrativa e, por seu uso em si, este audiobook ainda conta com audiodescrição, uma ferramenta utilizada mundialmente para potencializar a inclusão de pessoas cegas.

4.2 Audiodescrição

A audiodescrição - também simbolizada pelas letras A e D, acompanhadas de três sinais de parênteses (que representam ondas sonoras) - consiste em traduzir imagens em palavras e é uma excelente forma de ampliação do entendimento e de inclusão, dentro da sociedade, como indica Motta (2016, p. 2):

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 ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

Embora seja normalmente relacionada à tradução de imagens, uma forma mais adequada de se entender a audiodescrição, não seria restringi-la a apenas este signo, e sim signos não verbais, porque também pode ser aplicada à sonoridade, como é o caso do audiobook “My Favorite Color”, que contém esse recurso e pode ser encontrado no roteiro, de forma destacada, entre os intervalos das falas e efeitos sonoros.

Figura 12- Roteiro/ imagem 04

<u>INSERIR: PASSOS.</u> <u>PISADAS EM FOLHAS</u> <u>AMASSADAS. SOM DE</u> <u>NATUREZA - BEM LEVE</u>	<u>AD: -> ELES CONTINUAM</u> <u>ANDANDO POR UM CAMINHO</u> <u>COM FOLHAS DE ÁRVORES</u> <u>JOGADAS NO CHÃO, QUE FICA</u> <u>PRÓXIMO A UM PEQUENO</u> <u>LAGO.</u> KATE: SO, ALL THIS TIME THAT WE WERE TALKING ABOUT COLORS, IN CLASS, YOU COULDN'T UNDERSTAND?
--	--

18

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

Costa, Frota e Franco (2014, p. 59) explicam que essa é “uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica, que, voltada principalmente para os deficientes visuais, traduz signos não verbais (fundamentalmente imagens) em signos verbais”. Mas também não se trata de descrever por descrever. A AD requer estudo e treinamento e um jeito atencioso de ser executada, conforme indicam Lima, Lima e Vieira (2009, p.11):

[...] áudio-descrição não é uma descrição qualquer, despreziosa, sem regras, aleatória. Trata-se de 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.

Apesar de ser o público-alvo, inicialmente pensado, este recurso, não se limita às pessoas com deficiência visual, se mostrando muito útil também para aqueles com algum tipo de deficiência intelectual, autismo, dislexia, déficit de atenção e até mesmo para idosos. Tornando coisas e lugares mais acessíveis para este público e ainda expandindo as experiências de vida, já que, muitas vezes, essas pessoas deixam de frequentar certos espaços e de fazer algumas atividades por não se sentirem pertencentes. Um exemplo está nos eventos,

¹⁸ #Descrição Figura 12: Quadro retangular de um trecho do roteiro, dividido em duas partes: à esquerda indicações técnicas, como os efeitos sonoros "INSERIR: PASSOS, PISADAS EM FOLHAS AMASSADAS, SOM DE NATUREZA - LEVE", grifados de amarelo. À direita, audiodescrição e fala de personagem: "AD: ELES CONTINUAM ANDANDO POR UM CAMINHO COM FOLHAS DE ÁRVORES JOGADAS NO CHÃO, QUE FICA PRÓXIMO A UM PEQUENO LAGO."; "KATE: SO, ALL THIS TIME THAT WE WERE TALKING ABOUT COLORS, IN CLASS, YOU COULDN'T UNDERSTAND?"

públicos ou privados, que costumavam não trazer a audiodescrição, mas que, com o tempo e os avanços nos debates acerca da acessibilidade, procuram se adequar. Por consequência, atualmente, já é possível participar de alguns programas (shows, peças teatrais, palestras, cinemas, etc) com audiodescrição, o que permite respeito e inclusão àqueles que necessitam deste auxílio e prova que “pessoas cegas e com baixa visão também podem ser consumidoras de cultura, desde que sejam respeitadas em seus direitos de acessibilidade comunicacional.” Motta (2016, p.3).

Em eventos, como palestras, shows, espetáculos de dança e teatrais, circo, dentre outros do gênero, a audiodescrição é feita ao vivo, de dentro de uma cabine acústica, com auxílio de objetos de tradução simultânea e fones de ouvido, e com um roteiro de AD, previamente pensado a partir de estudos sobre o assunto, que é inserido no espetáculo entre as falas ou pausas. Já em produções audiovisuais, a audiodescrição é gravada e acrescentada ao produto sem se sobrepor ou interferir nas falas dos personagens ou narração. Aliás, “o audiodescritor não deve facilitar a compreensão da obra.” Costa, Frota e Franco (2017, p. 59).

No dia a dia, a audiodescrição também pode ser encontrada em alguns espaços públicos, como museus, que têm suas peças em exposição descritas para que sejam compreendidas. Porém, esta é uma prática recente e que ainda está ganhando lugar na sociedade, então, ainda há um certo caminho a ser percorrido até que essa vire uma realidade rotineira. Mesmo que o hábito de se descrever as coisas seja antigo, nem podendo ser datado, profissionalmente, o primeiro registro que se tem de AD vem de 1975, pela tese de pós-graduação em Master of Arts, de Gregory Frazier, da Universidade de São Francisco (Estados Unidos). A partir disso, mais estudos foram feitos e a ferramenta chegou aos museus, teatros e cinemas americanos, durante a década de 80. Em 1989 chegou ao Festival de Cannes e depois se espalhou por alguns países europeus, especialmente, no Reino Unido, o primeiro a inserir a audiodescrição na grade televisiva. No Brasil, essa técnica chegou apenas em 2003, e segundo a Portaria nº 188, de 24 de março de 2010, a partir de 2011, as emissoras

de televisão aberta brasileiras são obrigadas a apresentarem programações com audiodescrição, por, pelo menos, duas horas na semana.

Tendo em vista que a audiodescrição está ganhando cada vez mais espaço na sociedade, ela também deve estar presente nas salas de aula, conforme explica Motta (2016, p.2):

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, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não conseguem compreender aquilo que leem, para despertar a curiosidade e ampliar sua visão de mundo.

Visando promover uma maior difusão no uso deste recurso e, conseqüentemente, ampliar os diálogos e a acessibilidade em si, para alunos cegos, no ambiente escolar, é também que o audiolivro “My Favorite Color” foi pensado. Além de conter audiodescrição, ele também sugere o debate sobre o quanto é necessário que a AD se faça presente na sociedade, começando pelas escolas. A personagem Kate, durante toda a narrativa, descreve as cores a partir de coisas que estão ao alcance das crianças e, em determinado momento, se descreve e ao garoto também, para uma melhor idealização dos personagens por parte dos ouvintes. Somando-se a isso, vem a própria audiodescrição para compor essa compreensão. Apesar de ser um produto sonoro, a AD vem como reforço de alguns efeitos sonoros (que indicam o que e onde está acontecendo, além de mostrar o que compõe a cena) e também expressões demonstradas pelos personagens através das interpretações dos professores convidados, a partir do trabalho de direção. Podemos citar a cena em que o personagem de Johnny conta como ele entende a color blue - azul, que a mãe dele lhe disse que era uma cor que simbolizava tranquilidade e também representava o céu: neste momento, o ator faz um movimento de se esticar, apontando para o alto, assim, a audiodescrição potencializa essa ideia e a ação executada pode ser melhor entendida e ouvida por meio da binauralidade. O mesmo acontece quando a atriz que interpreta Kate sorri para expressar animação pela ideia que acabou de ter.

Figura 13- Roteiro/ imagem 05

INSERIR: SOM DE ÁGUA. NATUREZA - LEVE	<u>AD: -> O MENINO SE ESTICA E APONTA PARA O ALTO.</u> KATE: THAT'S RIGHT! BUT BLUE IS ALSO IN OTHER PLACES. <u>AD: A MENINA PARA E OBSERVA UM LAGO PERTO DELES E SORRI.</u> KATE: UM ... I HAD AN IDEA! JOHNNY, DO YOU MIND IF I SHOW YOU THE COLORS AROUND US, THROUGH THE OTHER SENSES?
---	---

19

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022

Portanto, antes mesmo de o audiobook ser aplicado para a turma da Escola de Cegos, a audiodescrição esteve presente desde o primeiro momento, afinal, a professora, ao propor o minicurso, já tinha em mente a necessidade de se iniciar as aulas se descrevendo, para que os alunos cegos pudessem conhecê-la melhor e para que os alunos videntes entendessem o que deveria ser feito. Inclusive, em um dos módulos propostos foi apresentar mais a fundo a AD para os estudantes, incentivando-os a se descreverem (e assim, se conhecerem melhor) e a auxiliarem os alunos cegos a realizarem suas próprias descrições, assim como ao espaço ao redor deles - sala de aula e alguns pontos da escola.

Parece algo simples, mas, além de ser um trabalho que requer um grande preparo e atenção, sem mencionar a empatia, a audiodescrição é fundamental, e sua ausência também é sentida por aqueles que dependem dela. Certo dia, na Escola de Cegos, um dos alunos com deficiência visual chegou atrasado e a audiodescrição da professora já havia sido feita e ele

¹⁹ #Descrição Figura 13: Quadro retangular de um trecho do roteiro, dividido em duas partes: à esquerda indicações técnicas, como os efeitos sonoros "INSERIR: "SOM DE ÁGUA, NATUREZA - LEVE", grifados de amarelo. À direita, audiodescrição e fala de personagem: "AD: O MENINO SE ESTICA E APONTA PARA O ALTO."; "KATE: THAT'S RIGHT! BUT BLUE IS ALSO IN OTHER PLACES."; "AD: A MENINA PARA E OBSERVA UM LAGO PERTO DELES E SORRI."; "KATE: UM... I HAD AN IDEA! JOHNNY, DO YOU MIND OF I SHOW YOU THE COLORS AROUND US, THROUGH THE OTHER SENSES?"

questionou: “hoje não vai ter descrição da professora? Quero saber como ela está hoje” - ele brincou, mas nos fez refletir sobre a indispensabilidade dessa prática e como devemos implantá-la na rotina escolar. A falta de audiodescrição, seja em sala de aula, em eventos ou espaços culturais, deixa as pessoas com deficiência visual ainda mais à margem da sociedade e nega seus direitos enquanto cidadãos. Sendo assim, também se caracteriza como um ato capacitista e, embora a audiodescrição seja uma pauta que já receba certo destaque, nos dias atuais, ainda se faz necessário levantar a bandeira da luta anticapacitista e cobrar este recurso que amplia a noção de mundo para os seus usuários.

5 METODOLOGIA

Outro termo importante, já mencionado neste trabalho, que igualmente merece destaque, é a metodologia, definida por Rodrigues (2007, p.1) como “um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.”. Portanto, este capítulo será destinado a explicar os passos que resultaram neste trabalho.

Para que os objetivos apresentados nesta pesquisa fossem atingidos, se fez necessário pensar em uma série de propostas fundamentadas teoricamente que dessem base ao plano de ação, permitindo que o trabalho fluísse de forma mais eficaz, conforme o método escolhido.

Deste modo, estruturamos a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser mais voltada para o estudo dos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Trabalha com temas como crenças, símbolos ou as relações humanas, como é o caso deste trabalho. Para Santaella, (2001, p. 143 e 144):

Embora com características próprias, as pesquisas qualitativas também obedecem a certos protocolos, tais como a delimitação e formulação claras de um problema, sua inserção em um quadro teórico de referência, a coleta escrupulosa de dados, a observação, as entrevistas, quando necessárias, a determinação de um método, a análise dos dados, o teste das hipóteses, a necessidade de generalização das conclusões etc.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa aplicada, por demonstrar a ciência aplicada na prática, a fim de se analisar um objeto de estudo, neste caso, a funcionalidade desta metodologia para

crianças cegas, no ensino da língua inglesa. Gil (2008, p. 27) diz que esse tipo de pesquisa tem como principal característica o:

interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial.

A ideia para este projeto começou em 2019, quando a autora participou da primeira turma do curso de Noções Básicas em Audiodescrição, oferecido pela Escola de Governo do Maranhão e ministrado pela professora Alessandra Pajama. Na ocasião, os alunos aprenderam sobre a audiodescrição e tiveram a chance de pôr em prática os ensinamentos ao descreverem a si próprios, aos colegas e as situações propostas nos exercícios.

Figura 14- Turma de Audiodescrição



20

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019

O curso também abordou questões sobre acessibilidade e capacitismo e levou os participantes a refletirem sobre situações em que poderiam aplicar o que aprenderam sobre acessibilidade e, conseqüentemente, tornar a sociedade um local mais justo, confortável e inclusivo para pessoas com deficiência. Foi a partir dessas reflexões que hipotetizamos se o uso do audiobook associado à audiodescrição e aos demais órgãos do sentido, poderia promover uma sala de aula mais acessível, facilitando o ensino da língua inglesa.

²⁰#Descrição Figura 14: Primeira turma de Noções Básicas de Audiodescrição do Maranhão, 2019. No centro, a professora Alessandra Pajama, com cabelos curtos e grisalhos, camisa estampada azul e casaco preto. Ao seu redor, os alunos do curso. Todos exibem os certificados nas mãos.

Partimos do princípio de que as escolas são ambientes repletos de informações visuais, que contribuem para a exclusão dos alunos não videntes. Observando os espaços de aprendizagem e ensino da língua inglesa, a autora concluiu que em nenhum deles havia PCDs e nem alunos com deficiência visual. A partir da hipótese levantada também se faz necessário problematizarmos e nos questionarmos o motivo dessa ausência: por que, afinal, não é comum presenciarmos alunos cegos em aulas de inglês? Seria por conta da falta de estímulo das próprias escolas de idiomas, por não saberem trabalhar com esse tipo de público ou porque os próprios alunos não videntes se sentem excluídos pela metodologia adotada? Além disso, o que poderia ser feito para adaptar as aulas de inglês para contemplar este público e auxiliar outros professores? Agregando à nossa pesquisa em iniciação científica sobre o uso do áudio no processo de aprendizado e a participação nas atividades do Grupo de Pesquisa e Estratégias em Comunicação - GPECOM - pensamos na execução do projeto experimental “My Favorite Color”.

Vale ressaltar, que a concepção do audiolivro surgiu, de fato, em 2020, quando foi proposto, na disciplina Educação e Tecnologia, do curso de Comunicação Social – Rádio e Televisão da Universidade Federal do Maranhão, onde os alunos teriam que desenvolver um produto com audiodescrição. Unindo a demanda com a problemática já identificada, foi criado um audiobook com audiodescrição que pudesse ser utilizado nas aulas de inglês para trazer acessibilidade para alunos cegos. Definido o tema, o processo teve as seguintes etapas:

QUADRO 03 - Etapas

ETAPAS	OBJETIVO
1. Conversas com alunos cegos do Curso de Comunicação Social – UFMA: Localizamos os alunos com deficiência visual do Curso de Comunicação para uma conversa preliminar.	Entender o porquê das crianças cegas ou com baixa visão não estarem nas escolas de Inglês
2. Elaboração do Roteiro do audiolivro: O roteiro foi escrito para público infantil e já pensado com audiodescrição e binauralidade.	Orientação no processo de gravação e edição
3. Discussão do Roteiro: Durante minha participação no grupo de pesquisa discutimos coletivamente o roteiro e a melhor forma de produção.	Pontuar o que deveria entrar na história para facilitar a escrita e tornar o roteiro mais simples para as

	gravações.
4. Entrevista com administradores pedagógicos de cursos de inglês A entrevista foi realizada com três administradores de forma online por meio de formulário	Entender os motivos desses cursos não terem alunos cegos ou PCDs e compreender a metodologia que eles vêm aplicando - é acessível?
5. Gravação Neste momento criamos personagens e inserimos Audiodescrição e o áudio 3D	Registrar o material sonoro para a edição.
6. Edição: Editar uma narrativa a partir do material sonoro coletado	Criar uma narrativa sonora para servir de metodologia acessível.
7. Aplicação: Momento de experimento (Aplicação) do audiobook para uma turma de alunos videntes e não videntes da ESCEMA	Observar a metodologia na prática, em sala de aula.
8. Análise: Analisar os dados coletados a partir da aplicação pelo minicurso.	Verificar a funcionalidade ou não da metodologia

Quadro elaborado pela pesquisadora

A pesquisa preliminar foi fundamental para compreensão e inquietações do nosso público prioritário. Estas informações nos permitiu a concepção do roteiro com inclusão de efeitos sonoros e audiodescrição. O roteiro levou em consideração o público alvo pensado - crianças - portanto, os diálogos são curtos e simples; e também ganhou três versões: uma com AD e diálogos em português, a segunda completamente em inglês, e a terceira, mista, com diálogos em inglês e AD em português, que foi a versão escolhida para o resultado final, pois facilitaria a compreensão por parte dos ouvintes, que ainda estariam em processo de aprendizado da língua ou estariam tendo os primeiros contatos. Para a gravação contamos com a ajuda de dois professores de inglês, Felipe Raposo e Lisa Hauane, que emprestaram suas vozes para os personagens Johnny e Kate, respectivamente. O processo foi feito em apenas um dia, no laboratório de rádio, localizado no Centro de Ciências Sociais da UFMA,

com o suporte do técnico de áudio do estúdio. O próximo passo foi a edição, também executada em um dia pela autora do projeto. Nessa etapa, as falas já gravadas, assim como a audiodescrição, foram somadas aos efeitos sonoros, seguindo o roteiro e, após cortes e adequações da qualidade sonora, o resultado foi obtido.

Com o audiolivro pronto, em seguida, veio a fase de diálogo e apresentação da proposta para o local escolhido para a aplicação do minicurso: a Escola de Cegos do Maranhão. Também foi neste momento que as autorizações e liberações foram solicitadas e pudemos selecionar a turma participante (mediante a faixa etária pensada, de crianças de até 10 anos) e também pudemos chegar a uma data para a aplicação do minicurso.

Foram realizadas, posteriormente, entrevistas com os administradores pedagógicos de alguns cursos de inglês da capital, com a finalidade de compreender os motivos que levam à ausência de alunos cegos nas escolas de idiomas de São Luís. A entrevista, segundo Antônio Carlos Gil (2008, p.26), tem como objetivo “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” e foi exatamente o que fizemos, mas é importante salientar que a proposta foi explicada a todos os seis que foram procurados, mas, somente três administradores aceitaram responder o questionário, que foi disponibilizado de forma online, para que não interferisse nos horários de trabalho de cada um deles.

Sabendo a quantidade de participantes, o horário e dias disponíveis e os objetivos a serem atingidos pelo minicurso, foi elaborado o plano de aula, que é um instrumento que norteia os professores em sala de aula e sistematiza tudo aquilo que se pretende trabalhar naquele dia específico. Após a elaboração do plano de aula, é chegado, então, o momento de aplicação do minicurso, durante a primeira semana do mês de junho de 2023 (dias 01, 02, 05, 06 e 07). A turma escolhida foi a do 5º ano do ensino fundamental - matutino, da ESCEMA, que possuía 11 alunos, sendo dois deles, não videntes, e ainda recebeu mais três alunos cegos (residentes da instituição) para comporem a turma. A escolha desta classe se deu por conta da faixa etária deles, já que, provavelmente, nesta fase, eles já sabem ou estão aprendendo as cores em inglês, logo, o tema se tornaria mais interessante e familiar para eles. Mas, é necessário ressaltar que esta metodologia pode ser aplicada a qualquer público, além do infantil.

As atividades foram divididas entre cinco dias, para que cada um deles contemplasse

um assunto diferente, dentro da duração de uma hora e meia. O primeiro módulo se chama *“Introduce Yourself”*, que, como a própria tradução explica, é o momento de se apresentar. Aqui nós nos conhecemos um pouco, foi o nosso primeiro contato professora-alunos e foi a oportunidade de introduzir a ideia do minicurso para a turma e explicar, brevemente, o que faríamos durante os cinco dias, gerando curiosidade e interação. No final do módulo anterior, foi solicitado aos alunos que trouxessem para o próximo dia de aula o seu objeto ou brinquedo preferido, a fim de que eles praticassem a descrição desses objetos, já que, no segundo dia, trabalhamos o tema “Audiodescrição” e, mesmo que a professora já tivesse feito sua própria descrição para os alunos, desde o primeiro dia, agora era a vez de ensiná-los a fazerem o mesmo e desafiá-los a irem mais além e descreverem o ambiente escolar que os cerca, saindo da sala de aula e indo para outros espaços da escola. Utilizando os conhecimentos sobre gostos/desgostos e cores favoritas, aqui foi a vez deles responderem a pergunta que deu nome ao módulo *“What’s your favorite color?”* (qual é a sua cor preferida?) e tentassem entender as cores através dos outros órgãos do sentidos que não a visão. Já o quarto dia de atividade levou o nome do próprio minicurso e do audiobook *“My Favorite Color”*, pois foi a hora dos participantes, finalmente, ouvirem a história, aplicando os ensinamentos adquiridos até então. E, por fim, o último módulo, intitulado “Interpretação”, foi onde os estudantes deixaram suas considerações e reflexões sobre os cinco dias de trabalho e produziram peças artísticas.

Vale reforçar que o objetivo deste minicurso não foi transformar os participantes em pessoas fluentes ou com alto nível de domínio do idioma, até porque, foram apenas cinco dias de aula, onde exploramos bastante os dois temas principais: cores e acessibilidade. Mas os resultados foram positivos, como relatou a professora do 5º ano, Socorro Pedra, que acompanhou todo o trabalho desenvolvido com sua turma:

Foi de grande valia para o aprendizado dos alunos. Logo, o minicurso teve grande relevância para os alunos, que puderam ter uma breve e importante experiência com a língua estrangeira. Até porque a metodologia aplicada pela professora atendeu todos de maneira satisfatória, inclusive, os deficientes visuais, que participaram sem obstáculo algum. [...] A partir do 6º ano, essa língua estrangeira vai fazer parte, né, do currículo deles, daí pra frente. Então, nós só temos a agradecer à professora por este breve momento que esteve conosco, na aplicabilidade deste minicurso. (PEDRA, S. informação verbal, depoimento concedido em 04 de outubro de 2023)

Figura 15- Turma participante do minicurso / imagem 01



21

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023

A coleta de dados consiste em reunir os resultados obtidos, por meio de algum processo de pesquisa, para uso posterior em análises sobre o objeto, por meio de técnicas específicas. Neste trabalho, para a obtenção dos dados, tivemos as aulas ministradas no minicurso, aliadas à observação dos alunos e observação participante, visto que a autora se fez presente, de forma imersiva, durante as atividades, e vivenciando o processo com todos. A observação de acordo com Gil (2008, p. 100), se torna ainda mais evidente no processo de coleta de dados. E chega até “mesmo a ser considerada como método de investigação”, assim, enquanto as atividades eram realizadas, a professora acompanhou o desenvolvimento dos alunos e fez suas pontuações para análises futuras. Já observação participante, também conhecida como observação ativa, segundo Gil (2008, p.103):

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Essas duas formas de coleta nos propiciaram obter dados que vão além da técnica, do método, mas da percepção dos alunos, do comportamento deles e da forma de interação com o conteúdo. A última etapa, que consistiu na análise dos dados coletados a partir do distanciamento de sala de aula, nos proporcionou uma melhor compreensão do que significa a pesquisa aplicada e suas possibilidades.

²¹ #Descrição Figura 15: No centro da imagem, a professora Bárbara, usando uma camiseta rosa e calça jeans. Ao seu redor, os alunos participantes do minicurso e a professora Socorro. Todos usam o uniforme escolar.

6 TESTE EXPERIMENTAL

O teste experimental, neste trabalho, consiste na aplicabilidade do minicurso para que, a partir da compreensão dos dados, possamos chegar à interpretação dos resultados. Assim sendo, este capítulo se dedica à explicação dos dados coletados. Este processo de coleta de dados, segundo Santaella (2001, p. 149):

Se faz a partir de uma série de prescrições, cujos instrumentos mais usados são os questionários, os formulários e as entrevistas que podem ser estruturadas, padronizadas, contendo pergunta que seguem um roteiro pré-estabelecido, ou não estruturadas, despadronizadas, consistindo de uma conversa informal, alimentada por perguntas abertas.

Como já antecipado, um dos fatores que tornou a coleta de dados possível foi a observação, então, trata-se de uma etapa primordial: “Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.” (GIL, 2008, p.100) e este método ainda pode ser caracterizado pelo autor como “O uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” (GIL, 2008, p.100). Foram observadas questões como a participação do aluno, interação com os colegas, acolhimento e inclusão, pronúncia das palavras, e absorção do vocabulário novo. Para entender melhor como foi feita essa análise, vamos dividir a explicação em cada um dos módulos trabalhados, a partir da exibição do plano de aula.

2023 / Teacher: Bárbara Liz / Time: 1h30m

DATE: 06/01 THURSDAY

Objective: Introduction: proposta; apresentação (names, age, fazer sua audiodescrição); like x dislike; pairs activities		
Strategies	TIME	Materials

WARM UP: - Esperar - tolerância de 15' de atraso - Introduce yourself (se apresente); - AD - sua e da prof. Socorro - Song: "If you're happy"; - Alongamento e outros exercícios para despertá-los;	15'	Songs, marker, ROTEIRO IMPRESSO, caixa de som
PRESENTATION - Apresentar proposta; - Telefone sem fio; - Eles se apresentam; (greetings) - Make pairs;; - Like x dislike	40'	
PRACTICE - teacher pergunta tópicos e eles levantam a mão caso gostem ///// alunos compartilham seus gostos em duplas e depois com a sala toda; -Song: "Do you like broccoli ice cream" e outras	15'	
OBS: PEDIR PARA ALUNOS TRAZEREM OBJETOS OU BRINQUEDOS QUE ELES GOSTEM BASTANTE GOODBYE SONG	5'	

O módulo 01 "*Introduce Yourself*" ("Se apresente") foi o nosso primeiro contato, oficialmente, com a turma. Então, para esse momento, foram pensadas atividades introdutórias, como a explicação da proposta a ser desenvolvida nos cinco dias e conhecimento dos alunos e professora. Nosso plano de aula, segue o modelo tradicional aplicado em aulas de inglês e utiliza as divisões em tempos: "*warm up*" (um aquecimento), "*presentation*" (apresentação do tema trabalhado) e "*practice*" (a hora de pôr em prática os ensinamentos), delimitando também a duração de cada exercício e os materiais necessários para a execução. Nosso warm up solicitou uma apresentação da autora e do projeto, além da audiodescrição dela e da professora responsável pela turma do 5º ano; trouxe ainda dinâmicas

de primeiro dia de aula, com propostas de interatividade, e abordando frases básicas, como “*What’s your name?*” (Qual o seu nome?), “*How are you today?*” (Como você está hoje?), “*How old are you?*” (Quantos anos você tem?), “*Good Morning!*” (Bom dia!), “*Hello!*” (Olá!) e “*Bye*” (Tchau). Para responder sobre sensações e como eles estavam se sentindo naquele dia, a canção escolhida como ferramenta de auxílio foi “*If You’re Happy*”, do grupo Super Simple Songs, que apresenta, de forma simplificada, uma relação entre as emoções e as ações. Logo, quando se dizia “*happy*” (feliz), era pedido que se batessem palmas; quando se dizia “*angry*” (zangado), eles batiam os pés e, uma vez que já entenderam o significado, suas expressões faciais também mudaram, como se estivesse, de fato, zangados; o mesmo acontecia com “*scared*” (assustado), onde eles simulavam cara de susto e agitavam as mãos ao dizerem “*Oh, no!*”; já quando estavam “*sleepy*” (com sono), eles fingiam que estavam tirando um cochilo. Os alunos que não detinham o código visual eram auxiliados pela professora, que pedia permissão para pegar na mão de cada um deles e explicar o movimento a ser feito, quando necessário e descrevia os demais. O uso de canções foi muito bem aceito pela turma, tanto pelos alunos videntes, quanto pelos não videntes, dando destaque para essa, que fez com que eles participassem igualmente e ficassem bastante animados com a tarefa proposta de ação e reação. Tarefa que, inclusive, não foi difícil, e com algumas repetições, todos já estavam interagindo com a teacher e com a canção e, nos outros dias, a professora já poderia fazer a pergunta “*How are you today?*” (Como você está hoje), esperando que eles respondessem de acordo com as expressões que aprenderam.

Após as brincadeiras, como telefone sem fio, eles foram convidados a se apresentarem um pouco mais, agora abordando coisas que eles gostam. Neste momento, ensinamos o verbo “*to like*” (gostar) e o “*to dislike*” (desgostar) e em seguida, eles formaram duplas. Atenção para as duplas, pois é interessante que o próprio professor escale-as para que diferentes grupos passem a interagir e ninguém se sinta deslocado. Esse momento levou a algumas reclamações por parte de alguns alunos videntes, que queriam fazer duplas com os colegas com que já estavam acostumados, também videntes. Por isso a importância de essa divisão ser feita pelo

professor. Essa rejeição também demonstrou algo que deveria ser trabalhado melhor nos próximos dias do minicurso.

Já na hora do *practice*, a teacher levantou uma série de tópicos, indo desde comidas a ações, para descobrir o gosto de cada um. Quem se agradasse com o que foi mencionado, levantaria a mão (aprendendo a ação “*raise your hand*”). Os estudantes contribuíram bastante durante este exercício. Em seguida, as duplas colocaram em prática o que aprenderam, trocando ideias sobre as coisas que cada um deles gostava ou não. Um deveria guardar as informações sobre o outro e depois compartilhá-las com a turma. Para finalizar, mais uma canção: “*Do You Like Broccoli Ice Cream*”, usada para questionar os alunos sobre os gostos deles, de forma divertida, sobre junções inusitadas, como o próprio sorvete de brócolis. Nos últimos minutos, também foi solicitado aos participantes que levassem, para a próxima aula, o seu objeto ou brinquedo preferido. Superado o momento desafiador de tentativas de interação entre as duplas, as crianças começaram a trabalhar em conjunto, mesmo que de forma tímida e um pouco desconfortável, à primeiro momento. Mas, logo demonstraram atenção à atividade proposta e conseguiram falar sobre os gostos dos parceiros e os seus próprios, e se divertiram. Essa foi uma atividade que reforçou a interação entre eles e levantou reflexões sobre essa rejeição imediata em que os alunos videntes colocam os colegas não videntes.

2023 / Teacher: Bárbara Liz / Time: 1h30m

DATE: 06/02 FRIDAY

Objective: Audiodescrição: conhecendo a si mesmo, aos próximos, e o ambiente escolar.		
Strategies	TIME	Materials
WARM UP: - Esperar - tolerância de 15' de atraso	25'	Songs, marker, toys (objects)

- AD - Greetings - relembrar; - Alongamento; - SONG: “Head, shoulders, knees and toes”; - Primeiro olhar no material que eles trouxeram - por que escolheram esses?;		they like), ROTEIRO , caixa de som
PRESENTATION - Relembrar AD e pedir que eles façam uma descrição deles e dos colegas e dos objetos; escolher objetos aleatórios e pedir para que um aluno descreva, enquanto os outros terão os olhos fechados - a descrição bateu com o que eles imaginaram? - EXPLIQUE ADJETIVOS E PEÇA PARA UTILIZAREM OS QUE ELES CONHECEM; Apresente alguns adjetivos como SMALL, BIG, NEW, OLD, BEAUTIFUL, TALL, SHORT, para ajudá-los; - FALAR MAIS SOBRE A AD (importância, onde podemos achar, mostrar um pequeno trecho do audiobook para eles se familiarizarem);	30'	
PRACTICE - Explique que vocês irão mais além - nível mais difícil - e vão fazer AD de lugares; - Dê orientações sobre como fazer: RESPEITO, ADJETIVOS, DIREÇÕES - AUDIODESCRIÇÃO PELA ESCOLA: sala de aula, sala da coordenação; local do recreio - De volta para a sala: o que eles aprenderam hoje? INTERPRETAÇÃO	35'	

Apesar de a audiodescrição estar presente em todos os módulos, o número dois buscou explorar este assunto, propondo que os estudantes conhecessem um pouco mais sobre eles, os colegas e o ambiente que os cerca, neste caso, a escola. O *warm up* já começa relembrando os greetings que eles aprenderam no dia anterior e introduzindo uma nova canção que vai ajudá-los também a reconhecerem partes do corpo em inglês: “*Head, Shoulders, Knees and Toes*”, que assim como a versão em português sugere, os ouvintes devem tocar essas partes do corpo quando elas são chamadas. Primeiro, eles conheceram a canção e o nome das partes do

corpo em inglês. A teacher fez questão de falar os nomes em inglês e traduzi-los, para que os alunos cegos desempenhassem suas autonomias; depois, eles tentaram praticar a primeira parte da canção - já fazendo os movimentos, mas de forma lenta; a velocidade foi aumentando à medida que eles iam praticando e, assim que pareciam dominar os termos, aprenderam outros, da segunda parte da música, e, da mesma forma, foram evoluindo de um ritmo mais lento para um mais rápido, conforme demonstraram domínio do assunto.

Para fechar o *warm up*, a professora perguntou sobre os objetos que eles decidiram levar para a aula, pois irão compor a etapa que se inicia, de *presentation*, que abordou o tema Audiodescrição. Mas, indo além da sua própria descrição, a professora instiga os alunos a tentarem se descrever e a ajudarem os colegas cegos a se imaginarem também, no entanto, durante essa atividade, um dos alunos com deficiência visual pediu para ele mesmo tentar se descrever, para verificar se a imagem que ele tinha de si próprio ainda conferia com a sua atual aparência, já que ele não havia nascido cego. Em seguida, os estudantes mostraram os objetos que trouxeram, que foi de bonecas a artigos eletrônicos, como celulares, e a teacher pediu para que cada um dos alunos descrevesse um dos itens, enquanto os outros manteriam os olhos fechados. Ao abrirem os olhos, eles diriam se a descrição foi similar à imagem formada em suas cabeças. Os alunos cegos também interagiram bem durante essa atividade: utilizando o tato, eles foram usando adjetivos como grande, pequeno, liso, áspero, etc, e disseram o que eles achavam que era cada um daqueles objetos. Em seguida, destacando positivamente o que foi feito por eles, a professora falou sobre adjetivos e ensinou alguns deles em inglês, como *small* (pequeno), *big* (grande), *new* (novo), *old* (velho), *beautiful* (bonito), *tall* (alto), *short* (baixo). A partir disso, a teacher abordou, de forma mais explicativa, a Audiodescrição, falando sobre sua importância e fazendo os alunos refletirem: alguns alunos videntes afirmaram nunca terem pensado muito sobre isso, mas que acharam interessante; enquanto que os alunos cegos deram o feedback deles sobre as descrições feitas - um deles concluiu que, mesmo sendo um trabalho iniciante, é importante para eles que os demais alunos se esforcem para inclui-los. Percebe-se que a audiodescrição ainda é um tema

que deve ser melhor difundido em sala de aula e que esse recurso faz muita diferença para os alunos cegos, o que era nítido pelas expressões atentas e curiosas nos rostos de cada um deles, nos momentos em que os colegas videntes tentavam fazer descrições para eles.

Na etapa seguinte, *practice*, a professora desafiou os alunos a irem mais além: mostrando que a audiodescrição podia ser aplicada a tudo ao redor deles, ela pediu que eles tentassem descrever a sala de aula. Percebendo que eles se empolgaram e concluíram a tarefa, ela explicou que eles formariam duplas e que sairiam da sala de aula e tentariam descrever alguns espaços da escola, como a sala da coordenação e o local do recreio. Mas antes, eles foram instruídos sobre como deveriam fazer essas descrições, a partir do uso dos adjetivos, que eles já aprenderam, e também usando direções, como *left* (esquerda) e *right* (direita). Antes de saírem, também foram ensinados sobre o respeito que deveriam ter manter com os colegas e sobre a empatia que deveriam ter para com aqueles com deficiências visuais e como deveriam guiá-los. As expectativas eram altas, mas os resultados não foram tão promissores. Para começar, neste dia, a professora responsável pela turma não estava presente, porque às sextas-feiras, esses alunos ficavam em outra classe, então, a teacher, que ainda não tinha tanto domínio sobre a turma, por tê-los conhecido no dia anterior, não conseguiu desempenhar seu papel com total maestria necessária. Além disso, muitos alunos videntes se recusavam a fazer duplas com os alunos não videntes e ter que guiá-los, mostrando que esta ainda era uma questão que deveria ser trabalhada mais fortemente em sala de aula. A empolgação natural das crianças fez com que elas também quisessem se movimentar mais ao saírem da sala de aula, logo, era comum de se observar alunos tentando correr ou abandonar as duplas, e a tarefa não foi tão bem sucedida. Conseguimos descrever o caminho fora da sala de aula, que tem uma quadra de esportes e muitas árvores, plantas e mato, chegamos até a descrever o banheiro que ficava lá perto, porém, a situação ficou insustentável e tivemos que retornar para a sala de aula. Em conclusão: para este tipo de atividade, o professor vai precisar de reforço: tanto profissional quanto de valores sobre acessibilidade, pois, o maior obstáculo enfrentado não foi o desnível do solo, buracos ou pedras no meio do caminho percorrido, mas sim, os

preconceitos, que levaram à exclusão. De volta à sala de aula, a professora teve que conversar com eles sobre a verdadeira proposta da atividade e o que eles deveriam ter feito para executá-la com sucesso, e, conseqüentemente, fazê-los refletirem sobre acessibilidade.

2023 / Teacher: Bárbara Liz / Time: 1h30m

DATE: 06/05 MONDAY

Objective: WHAT’S YOUR FAVORITE COLOR?: falar sobre cores, tamanhos, órgãos do sentido, sabores		
Strategies	TIME	Materials
WARM UP: - AD - Song “Head, shoulders, knees and toes” - Alongamento; - Hot potato (com perguntas)	20’	Songs, marker, ROTEIRO, caixa de som, bolinha, venda para os olhos; PALADAR: maçã, uva, banana, laranja; bombons fini e marshmallow; OLFATO: pó de café, limão, terra; OUTROS OBJETOS - TÁTEIS: folhas novas e secas, algodão, água; sons: efeitos sonoros
PRESENTATION - Ainda em círculo, Pergunte se eles já repararam que em todos os lugares ao redor deles tem cores e mostre exemplos na própria sala; Pergunte as cores preferidas deles; - Levante o questionamento de como eles imaginavam que os colegas cegos viam as cores. Deixe eles responderem e depois pergunte às	25’	

crianças cegas. - Conte que na história My Favorite Color, uma das crianças é cega e interpretava as cores (SINOPSE). - Explique que um jeito de entendermos as cores pode ser através dos órgãos do sentido		
PRACTICE - Conte que agora eles vão experimentar isso também: cada uma das crianças vai ser chamada para receber um dos materiais e vai ter os olhos vendados (em caso de ser vidente); a criança deve descrever o objeto através dos demais órgãos do sentido e dizer o que acha que é. VAMOS DIZER A COR DESTE ALIMENTO FAZENDO A RELAÇÃO. Ex: apple - red - Também vamos descrever CHEIROS, TATO, AUDIÇÃO; PALADAR... FAÇA A RELAÇÃO COM AS CORES - Deixe eles se divertirem descobrindo texturas, tamanhos, cheiros... - Coloque um trecho do Audiobook para eles entenderem;	40'	
OBS: Interpretação - o que eles entenderam/Sentiram? GOODBYE SONG	5'	

O terceiro dia foi pensado para dar início ao uso das cores em inglês, levantando a pergunta “*What’s your favorite color?*”. Também foi o momento de entender o uso dos outros órgãos do sentido, além da visão. O *warm up*, como o de costume, foi um bom jeito de se iniciar a aula, com música (repetimos “*Head, Shoulders, Knees and Toes*” para eles relembrem o que aprenderam e também despertarem, já que segunda-feira, de manhã, geralmente é um horário de sonolência para eles, que estão vindo de um fim de semana) e brincadeiras, como a “*hot potato*” (batata quente), onde uma bolinha é passada de mão em mão entre os estudantes e, quando a música parar, aquele que estiver com a bolinha da mão, deverá responder uma pergunta. Passado o momento de descontração, foi solicitado aos alunos que deixassem as cadeiras da sala em círculo, pois, nesta composição, as ondas

sonoras chegariam facilmente a todos e o acesso seria facilitado. Apesar de nos outros dias a turma ter ficado posicionada no modelo tradicional, em filas, e de alguns profissionais sugerirem que os alunos cegos devem ocupar as primeiras fileiras da sala, alguns alunos não videntes optaram por ficar nas cadeiras do fundo e a vontade deles deve ser respeitada; então, quando o modelo tradicional da organização da sala foi utilizado, a professora prezou por manter seu tom de voz alto e claro e por caminhar por toda a sala, para que as informações chegassem a todos. Ainda em círculo, a docente questiona se os participantes já repararam que em todos os lugares ao redor deles tem cores, e menciona alguns exemplos na própria sala. Em seguida, apresentou a pergunta “*What’s your favorite color?*” e ouviu as respostas deles. Percebendo que, talvez, os alunos cegos não tenham respondido, a professora indaga os alunos videntes sobre como eles imaginam que os colegas que têm deficiência visual “viam” as cores. Muitos disseram que não faziam ideia ou que era impossível ou muito complicado. A teacher fez a mesma pergunta para os próprios alunos cegos. Alguns disseram que não conseguiam fazer essa relação, já outros, afirmaram que associavam com questões do dia a dia, e ainda há o caso daqueles que não nasceram cegos e conseguiam lembrar de algumas dessas cores. Fazendo esse gancho, a professora apresentou a sinopse da história “*My Favorite Color*” e falou que, assim como eles, os personagens da história também conversavam sobre cores e a criança vidente, Kate, percebe que o amigo cego não conseguia entender as cores, então resolve relacioná-las com coisas ao redor deles, para que ele pudesse assimilar a ideia. Por fim, a teacher explicou que eles também fariam isso.

Figura 16- Aplicação do minicurso / compilado de imagens 01



22

Fonte: compilação da autora, 2023

Utilizando os materiais que a professora levou para a aula, os alunos videntes, (vendados) e os alunos cegos (não vendados), deveriam fazer uso do tato, paladar e olfato para tentarem reconhecer o que aquele objeto era. No final, a teacher ainda associou uma cor ao objeto, por isso, cada um dos itens, além de despertarem os sentidos, foram muito bem pensados para que atendessem à demanda principal que é o ensino das cores. Logo, por exemplo, depois de cheirarem e provarem frutas, como banana e maçã, as cores associadas foram *yellow* (amarelo) e *red* (vermelho), respectivamente. Um trecho do audiobook também foi apresentado para que eles compreendessem ainda mais essa relação. Tanto os alunos videntes quanto os não videntes se divertiram muito conhecendo as cores desse novo jeito - tocando, cheirando, comendo, ouvindo - e a atividade foi aprovada por eles, que ainda queriam que ela continuasse, mas foram interrompidos pelo fim do horário. Portanto, essa dinâmica demonstra que é possível o uso dos demais órgãos do sentido para substituírem a visão, no ensino das cores e outros tópicos da língua inglesa, garantindo um ensino mais

²² #Descrição Figura 16: cinco fotos compiladas. As duas superiores são maiores do que as três inferiores. Nelas, os alunos utilizam o tato, paladar e olfato para reconhecerem elementos e associarem com as cores.

acolhedor aos alunos cegos e trazendo uma proposta nova e divertida para toda a turma.

2023 / Teacher: Bárbara Liz / Time: 1h30m

DATE: 06/06 TUESDAY

Objective: MY FAVORITE COLOR: conhecendo o audiobook		
Strategies	TIME	Materials
WARM UP: - AD - Song; - Alongamento; - O que é? O que é? (versão school materials - para ensinar o nome “backpack”)	20’	Songs, marker, ROTEIRO, caixa de som; maçã, banana; folhas novas e secas, galhos, algodão, água, arroz, folha de papel, terra, amoeba, álcool em gel; sons: efeitos sonoros
PRESENTATION - Explique que hoje eles vão conhecer e finalmente ouvir o audiobook; que ele será pausado e você vai explicar tudo durante a narrativa; que eles vão ouvir e tentar imaginar o que está acontecendo; e que eles devem repetir o nome das cores; - Explique também que eles devem fazer duplas e interagir durante as ações descritas; - Separe o material que eles vão precisar tocar/comer/ouvir/cheirar;	15’	
PRACTICE - Reproduza o audiobook e siga as instruções para aplicação usando	55’	

órgãos do sentido. //// OBS: AS PAUSAS SÃO IMPORTANTES – REFORCE, traduza e explique sempre o que foi dito para melhorar a compreensão deles//// A cada menção, utilize um objeto ou efeito sonoro; //// No final, pergunte a opinião deles, impressões. -Relembrar pergunta “What’s your favorite color?” -Relembrar as colors que eles já aprenderam -OUVINDO: -Folhas de árvore- “are you feeling the leaf?” (tato e olfato); -Sky (algodão para simbolizar as nuvens /// eles se esticam como se fossem tocar o céu); -água (eles tocam); -sapo (amoeba para representar algo gosmento /// eles imitam o som do sapo); -terra (eles sentem e cheiram a terra - tato e olfato); -hot day (imitar gesto de calor com a mão /// levar banana para também representar yellow); - bater na madeira (eles imitam o gesto batendo na carteira); - Color red (maçã - eles cheiram e comem /// fazer gesto de coração com as mãos) - Levar itens de limpeza para as mãos dos alunos - álcool em gel, papel, etc		
OBS: Final da aula: INTERPRETAÇÃO DO QUE ELES ACHARAM DO AUDIOBOOK E PRÁTICA COM “HOT POTATO - COLORS”	5’	

Depois de mencionar o audiobook durante todos esses dias, chegou a vez dos alunos finalmente escutarem a história. A professora fez um *warm up* voltado para movimento e dinâmicas, como “O que é? O que é?”, sobre materiais escolares, para introduzir o termo “*backpack*” (mochila), que é trabalhado na história e fez ainda uma revisão das cores já aprendidas. Posteriormente, a professora explicou que eles ouviriam uma história, isso mesmo, ouviriam, porque ela é em formato de áudio, um audiobook, e que durante sua aplicação, ela seria pausada, explicada e até traduzida, para facilitar o entendimento. Ela também mostrou os materiais que eles utilizariam e explicou que eles deveriam imaginar o

que estava acontecendo em cada cena, por meio dos recursos sonoros e dos objetos. Reforçou ainda que o silêncio era primordial para a compreensão da narrativa.

Hora de pôr a mão na massa: com o roteiro em mãos, a professora executou o audiobook, respeitando os momentos de pausa - essenciais. A primeiro momento, a audiodescrição causou estranheza aos alunos videntes, e os não videntes, já acostumados, relataram terem achado interessante o uso dela na história. Conforme as cenas foram sendo reproduzidas, os objetos também foram passando de mão em mão e logo, os alunos deveriam cheirá-los, tocá-los, prová-los, dependendo do que a proposta pedisse, e por isso também a necessidade das cadeiras estarem em círculos. Citando alguns exemplos: as folhas de árvore foram usadas durante a fala “*are you feeling the leaf?*” (você está sentindo a folha?), onde, além de ouvirem os efeitos sonoros de passos em folhas secas (audição), os participantes sentiram a folha em suas mãos e a cheiraram também (tato e olfato); assim como as folhas, o *frog* (sapo) também simboliza a color *green* (verde) e foi representado pela amoeba, uma massinha com textura gosmenta, tipo o corpo de um sapo mesmo, e pelo som do coaxar que esses animais emitem, que foi pedido pela professora para que os alunos imitassem esse som.

Além do silêncio e das pausas, outro fator importante é a repetição. Os estudantes deveriam repetir o nome das *colors* todas as vezes que elas fossem mencionadas. A proposta foi bem aceita pelos participantes, que, no final, ainda disseram suas cores preferidas em inglês e brincaram, novamente, de “*hot potato*” (batata quente), mas, desta vez, quem ficasse com a bola, deveria responder perguntas sobre as cores aprendidas no outro idioma. No entanto, para futuras adaptações do audiobook, vale a pena seguir a recomendação das crianças de incluir mais cores que possam ser feitas associações com comidas, como foi feito com o *red* (vermelho), ligado à maçã.

Apesar de ter resultado em uma aplicabilidade positiva, a tarefa foi dificultosa, pois os alunos deveriam prestar bastante atenção e manter o silêncio, para não atrapalharem os

colegas durante a execução da história, o que não aconteceu em todos os momentos. Mesmo a professora reforçando a importância do silêncio, a animação pela novidade fez com que as crianças ficassem agitadas.

2023 / Teacher: Bárbara Liz / Time: 1h30m

DATE: 06/07 WEDNESDAY

Objective: MY FAVORITE COLOR: INTERPRETAÇÃO		
Strategies	TIME	Materials
WARM UP: - Song - Simon says; - Who took the cookie from the cookie jar? - hot potato - colors (para lembrar)	40'	Songs, marker, ROTEIRO , tintas, lápis de cor, massinha, folhas de papel, bolinha
PRESENTATION Explique que hoje é o último dia do minicurso e relembre tudo o que eles aprenderam; - Diga que agora é a hora de eles botarem os conhecimentos em prática, focando nas cores;	10'	
PRACTICE - Eles vão fazer pinturas ou esculturas com massinha de modelar para mostrar uma coisa/lugar que tenha a cor preferida deles; OBS: a massinha é ideal para os alunos cegos, segundo eles próprios disseram. - Ao terminarem, você vai fazer as seguintes perguntas para os alunos: 01) O que você achou da experiência das aulas? 02) O que você sentiu durante o minicurso?	40'	

04) O que poderia melhorar?		
05) O que conseguiram aprender?		
GRAVAR		

Para o último dia do minicurso, foi pensado um planejamento mais dinâmico, com brincadeiras e atividades artísticas, mas, o ponto principal, foi a interpretação. Este foi o momento em que os alunos puderam expressar suas opiniões sobre o minicurso.

O *warm up* do último dia não poderia ser diferente, começou com a clássica audiodescrição da professora, com música e exercícios de movimentação, e, seguiu com atividades como “*Simon Says*” (em português, temos O Mestre Mandou), cujo objetivo é fazer exatamente aquilo que o líder da brincadeira manda. Uma excelente forma de praticar ações. Outro exercício muito bom para praticar a atenção, interatividade e outros órgãos do sentido, como o olfato e a audição, é “*Who Took The Cookie From The Cookie Jar?*” (Quem pegou o biscoito do pote de biscoito?), que eles logo identificaram por ser parecido com uma versão em português. Nesta brincadeira, os participantes aprendem a canção e depois devem manter os olhos fechados, enquanto a teacher passa por eles e escolhe um deles para dizer que foi quem “pegou o biscoito do pote de biscoito”. Tradicionalmente, a professora deveria colar um pedaço de fita com o nome “*YOU*”, embaixo da cadeira da pessoa escolhida; porém, adaptando a dinâmica para um contexto onde os alunos são cegos, ela sussurra no ouvido do aluno a mesma palavra, com muito cuidado para os demais não escutarem. Enquanto passava por entre eles, um dos alunos cegos disse: “Hum, acho que a professora escolheu alguém por aqui, porque eu senti o cheiro dela mais forte passando por aqui”, provando que os demais órgãos do sentido, além do visual, também são aliados e devem ser explorados, durante as atividades escolares e comprovando o quanto pequenos detalhes, como o cheiro do perfume,

importam.

Para finalizar o momento de warm up e dar início à *presentation*, a última dinâmica foi, novamente, a “*hot potato*” (batata quente), muito solicitada por eles e um ótimo jeito de fazer a revisão sobre as cores. Quando a música parasse, quem tivesse a bolinha deveria responder uma pergunta sobre colors, por exemplo: “Como digo AZUL em inglês?”, a resposta seria “*blue*”, mas, caso o aluno errasse, ele sairia da roda, restando apenas um campeão no final e formando toda uma torcida organizada.

Posteriormente, para colocarem em prática os ensinamentos adquiridos sobre as cores e encerrarem o ciclo, os estudantes deveriam produzir peças artísticas com tinta guache ou massinha de modelar, representando coisas ou lugares onde eles poderiam encontrar as cores que mais agradassem a eles, tornando o momento leve e divertido, já que eles ficam livres para abusarem da criatividade. Vale destacar, como eles mesmo apontaram, que o uso das massinhas é preferencial para os alunos cegos, pois lhes permite o recurso tátil. A dinâmica artística foi uma ótima forma de encerrar o ciclo do minicurso e dar espaço para que eles desenvolvessem a criatividade e ainda para que relembraassem algumas cores em inglês. Apesar disso, por conta do tempo corrido, os artistas acabaram não tendo tempo para falarem sobre suas obras, então, é interessante que o professor controle bem o tempo da atividade, para que os alunos tenham a oportunidade de expor suas ideias, no final.

Figura 17- Aplicação do minicurso / compilado de imagens 02



23

Fonte: compilação da autora, 2023

Figura 18- Turma participante do minicurso / imagem 02



24

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023

No decorrer de cada módulo, foram aplicadas atividades de compreensão, em sala de

²³ #Descrição da Figura 17: Compilado de quatro fotos, onde os alunos fazem trabalhos artísticos com tintas e massinhas de modelar.

²⁴ #Descrição Figura 18: os participantes do minicurso, todos fardados, posam para a foto, sorridentes, ao lado de seus trabalhos artísticos.

aula, para verificar se os alunos absorveram o conteúdo proposto e analisar a participação dos presentes. Mas, é na última etapa do minicurso que tivemos a oportunidade de ouvi-los melhor. Foi um momento de avaliação e troca de experiências sobre os cinco dias de atividades. Em uma roda de conversa, a professora conduziu o debate, levantando perguntas como: O que você achou da experiência das aulas? O que você sentiu durante o minicurso? O que poderia melhorar? O que conseguiram aprender? Todos os participantes avaliaram a experiência como boa e divertida; alguns deles ainda pediram que o minicurso continuasse ou que a professora passasse a dar aulas na instituição. Um dos alunos cegos afirmou que gostou muito de aprender inglês com as cores e com as músicas. Além do mais, esse foi o primeiro contato da turma do 5º ano com a língua inglesa, por isso também a importância de se tornar a experiência mais atrativa e interessante para cativar esses futuros alunos do idioma. Quanto à acessibilidade, os participantes videntes afirmaram terem gostado de interagir mais com os alunos cegos, durante as aulas, e os não videntes também aprovaram a metodologia. Um dos estudantes com deficiência visual disse que, embora ainda tenha dificuldades com o idioma, esse já é um bom caminho para a melhorar o ensino. A metodologia foi aprovada e elogiada também pela coordenação pedagógica da ESCEMA, representada por Silvana Lima:

É um trabalho bastante ousado, né? Porque sempre pensar em trabalhar com a pessoa cega, na perspectiva de trazer elementos, que, em alguns casos, digo isso porque nem todas as pessoas que estão cegas nasceram na condição de pessoa cega, né? É bastante ousado, né? E demanda uma metodologia bem interessante, bem diferenciada, então, o trabalho foi desenvolvido com muita maestria, com uma participação super relevante dos alunos, uma interação muito boa em relação aos alunos, a acadêmica e a professora. E os relatos dos meninos foram os melhores possíveis, né? Porque fazer a utilização dos demais órgãos do sentido pra essa finalidade, desde o tempo que eu estou aqui na escola, eu não tinha recebido nenhum acadêmico que tivesse feito uma proposição dessa envergadura. Então, só tenho a parabenizar pelo trabalho e pela forma como foi desenvolvido aqui na escola. (LIMA, S. informação verbal, depoimento concedido em 05 de outubro de 2023)

Embora desafiador, foi um trabalho prazeroso de se pôr em prática. Ao longo dos cinco dias de minicurso, além de se divertirem, os alunos também evoluíram bastante, no que se diz respeito aos novos conhecimentos adquiridos sobre o idioma e também quanto a reflexões sobre acessibilidade. A professora também acabou aprendendo muito com a aplicação em prática dos ensinamentos teóricos e das hipóteses levantadas.

7 CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho se propôs a demonstrar que os audiobooks com audiodescrição podem ser ferramenta de ensino inclusiva nas aulas de inglês para alunos com deficiência visual. O audiobook, por ter uma forma dinâmica e prática, permite a multitarefa, conquistando cada vez mais adeptos, que, não necessariamente, são pessoas com deficiência visual, o público alvo inicial. A audiodescrição também vem ganhando seu espaço na sociedade, seja, por exemplo, em eventos (públicos e privados), espetáculos e produções audiovisuais, e, neste sentido, também pode e deve se fazer presente no ambiente escolar, um local que, historicamente, reforça a exclusão de pessoas com deficiência, principalmente, por conta das barreiras atitudinais. E quando falamos sobre pessoas cegas, tais barreiras surgem desde a metodologia de ensino aplicada por muitos professores, que contempla, geralmente, o código visual, tão presente em livros, vídeos, slides, e muitos outros materiais didáticos. Logo, o áudio surge como aliado nessa busca por um ambiente educacional acessível.

Esse trabalho também teve alguns objetivos específicos. O primeiro deles, buscou entender o áudio como mídia, após trazer mais detalhes sobre sua história e as características que o tornam tão diferenciado. A partir disso, também procurou apresentar um dos formatos em que o áudio pode aparecer, que é o audiobook, e, conseqüentemente, foi exibido o seu papel dentro da sociedade, que vai desde o simples entretenimento por ondas sonoras, passando pelo fator da velocidade com que se tem vivido, até mostrar o aspecto inclusivo que ele também permite. Após todas essas explicações, a última dessas especificações tratou de utilizar o audiobook como ferramenta inclusiva em sala de aula, a partir da criação de um minicurso de ensino da língua inglesa, com a temática cores e acessibilidade, mediante ao uso também dos demais órgãos do sentido, que não o visual, aliados ao auditivo. A partir desses estudos e aplicabilidade, verificou-se que o áudio pode ser uma ferramenta presente nas salas de aula, mais especificamente, neste caso, no ensino da língua inglesa, para torná-las ambientes mais acolhedores e acessíveis para alunos com deficiência visual, dando mais autonomia e respeito a esses estudantes e minimizando os efeitos do capacitismo tão atrelados à história da humanidade.

Um desses reflexos do capacitismo, no ambiente escolar, é a exclusão, que resulta na ausência de alunos com deficiência. Puxando para os alunos cegos, nos cursos de idiomas,

muitos afirmam não se sentirem contemplados pela metodologia adotada por esses locais, que, geralmente, não adapta as aulas ou recursos para atendê-los. Percebendo essa falha no sistema educacional, surge o questionamento: por que não é comum presenciar alunos cegos em aulas de inglês? Seria por conta da falta de estímulo das próprias escolas de idiomas, por não saberem trabalhar com esse tipo de público, ou pelo fato de que os próprios alunos não videntes se sentem excluídos pela metodologia adotada? Os coordenadores pedagógicos de escolas de idiomas de São Luís, que foram entrevistados, julgaram a acessibilidade como algo importante, mas nem todos faziam uso dela, provando que esse ainda é um grande obstáculo a ser enfrentado e que é de urgência se pensar um modelo de ensino inclusivo.

Tal questionamento nos leva ainda a refletir que vivemos em um mundo cada vez mais visual e, constantemente, somos bombardeados por imagens - televisivas, nas redes sociais, propagandas, outdoors ou, até mesmo, em um simples livro infantil. Apesar da visão ser um meio de propagação de informação comumente utilizado, não deve ser o único, quando falamos em um ambiente de ensino com diferentes realidades, onde as imagens podem não ser contempladas em sua totalidade por todos os participantes. Mesmo que inconscientemente, esses pequenos detalhes fazem diferenças para alguns estudantes e podem se tornar empecilhos na educação, como é o caso de uma sala com alunos cegos.

Diante do posto acima, observamos que cabe aos educadores e administradores educacionais pensarem em metodologias que incluam os alunos com deficiências (visuais ou outras) a se tornarem participantes ativos nas aulas. Uma possível contribuição, poderia ser a utilização de audiobooks, conforme mencionado anteriormente, para compor o momento de contação de histórias - *Storytelling* e, assim, contribuir com a compreensão auditiva dos estudantes. Porém, o áudio, por si, pode não ser tão interessante para o público infantil ou para aqueles que estão iniciando no processo de familiarização com o novo idioma, já que estes ainda não dominam a língua. Pode também não ser interessante para alunos cegos ou com baixa visão, já que, alguns contextos apresentados podem não fazer parte do universo dos mesmos, como as cores, tema central do produto “My Favorite Color”. Logo, para uma compreensão mais eficaz, pode-se recorrer a alguns elementos, como a audiodescrição aliada à utilização dos demais órgãos dos sentidos; tal recurso poderia ainda ser utilizado durante a explicação das aulas. Neste sentido, a hipótese reside na proposição de que o uso do audiobook associado à audiodescrição e aos demais órgãos do sentido, poderia promover uma sala de aula mais acessível, facilitando o ensino da língua inglesa.

A coleta de dados se deu pelo teste experimental realizado em cinco dias, por meio de aplicação da metodologia para uma turma mista, de alunos videntes e não videntes, na Escola de Cegos do Maranhão; cada módulo abordou um tópico diferente, mas sempre destacando a temática cores e acessibilidade, em todos eles, e, todos os dias, a professora fazia observações após aplicar atividades para a turma. Ao final, os participantes ainda deram suas opiniões sobre a metodologia e o saldo foi positivo, de acordo com a análise dos comentários e percepções.

Por fim, a percepção que nos foi transmitida, através das conclusões, é que os alunos cegos não se sentem acolhidos no ambiente de ensino de idiomas e, conseqüentemente, deixam de frequentar esses espaços, o que justifica a ausência desse público e pouca demanda. No entanto, se houvesse adaptação de metodologias de forma mais acessíveis e inclusivas, seria possível que pessoas cegas e com outras deficiências fossem incluídas no ambiente educacional de ensino da língua inglesa. Essa adaptação perpassa por materiais didáticos, atualização dos professores e demais funcionários das instituições.

O trabalho foi pensado prioritariamente para escolas de inglês, mas não está limitado a este setor. No curso de Comunicação Social da UFMA, por exemplo, que possui onze alunos com deficiência visual, é notória a ausência de recursos como a audiodescrição ou leitor de arquivos em formato de PDF, para estes estudantes. Em alguns momentos, o despreparo do corpo docente fica tão evidente, que constrange e exclui. O uso de slides com imagens, ou produtos audiovisuais, por parte dos professores, sem uma descrição do conteúdo, causa constrangimento aos alunos não videntes. Neste sentido, torna-se urgente pensar a acessibilidade a partir da Comunicação, visto que é cada vez mais necessário pensar também em disciplinas específicas voltadas para essa temática, formando cidadãos e futuros profissionais mais conscientes e comprometidos com a luta anticapitalista.

7.1 Uma Nota a Mais

Muito mais do que uma forma de concluir a graduação em Comunicação Social, e, conseqüentemente, garantir o diploma de bacharel, este trabalho me fez refletir sobre inclusão e despertou ainda mais a minha empatia pelo assunto. Agora, também me sinto responsável

por tornar o mundo um local mais justo e acessível para pessoas com deficiência, começando pela sala de aula.

Este foi um trabalho que levou tempo, muito estudo e contato com um público com que eu não estava tão habituada a trabalhar, diretamente; logo, foi uma tarefa desafiadora e, por vezes, cheguei a me perguntar se eu estava agindo corretamente, já que tudo que é novo causa um certo estranhamento inicial. No entanto, a necessidade de expandir os horizontes para desenvolver uma metodologia que pudesse contemplar este público me fez querer continuar pesquisando e continuar melhorando. Como estudante do curso de Comunicação Social (Rádio e TV), da UFMA, e também bolsista em iniciação científica, saber que também estou contribuindo para o debate sobre acessibilidade, dentro do campus, alegra-me e transmite esperança de que, algum dia, alunos com deficiência, em particular, aqueles com deficiência visual, poderão ter um ensino superior que os abrace e lhes garanta as mesmas oportunidades que aos alunos que não são PCDs. Como professora de língua estrangeira, espero ter contribuído para um melhor desempenho de profissionais da área, que, a partir destas reflexões, poderão adaptar suas próprias metodologias, a fim de incluir, de forma eficaz, alunos com deficiência, em suas turmas. Além de pesquisadora, e embora eu também tenha desempenhado o papel de professora, durante a aplicação do minicurso, também me senti no papel de aluna, pois aprendi muito com aquela turma. Eles me ensinaram diversas coisas que a teoria não pode explicar totalmente, como o carinho, a empatia, o cuidado e o respeito.

O capacitismo está muito atrelado ao nosso cotidiano, mas cabe a nós amenizar os seus impactos, começando por atitudes simples, mas que fazem muita diferença. Este foi apenas um produto dentro de muitos que podem utilizar a mesma metodologia, mas, espera-se que este projeto leve a reflexões e implante a semente da acessibilidade na mente de cada leitor. Foi uma experiência muito enriquecedora e que agregou à minha vida novas percepções.

No entanto, pode-se concluir que, mesmo que os resultados tenham sido bons, este ainda é um estudo que requer prática e adaptações para seu bom desempenho. Uma tarefa desafiadora, mas possível, mediante investimentos em uma educação mais acessível.

8 REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** As gordas, 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020.

BARIFOUSE, R. **Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp**. BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

BAKER, P.A. **The staff of Oedipus: transforming disability in ancient Greece**. [Book Review]. Medical history. P. 120-121, 2006.

BBC NEWS BRASIL. **O país onde apenas os cegos podem ser massagistas profissionais**. BBC, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42568944>. Acesso em: 10 de agosto de 2023

BÍBLIA. **Levítico**. In: Bíblia Sagrada. Publicação: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias Salt Lake City, Utah, EUA, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República José Sarney [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 julho. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de Junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola [...]. Brasília, DF, [2009]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, Presidenta da República Dilma Rousseff, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 de maio de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

BURRIN, P. Hitler e os Judeus: Gênese de um genocídio. Porto Alegre: L&PM, 1990.

BAUER, C.M.; HIRSCH, G.V.; ZAJAC, L.; KOO B-B.; COLLIGNON, O.; MERABET, L.B. **Multimodal MR-imaging reveals large-scale structural and functional connectivity changes in profound early blindness**. PLoS ONE 12(3): e0173064, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173064>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

COIMBRA, I.D. **A inclusão do portador de deficiências visual na escola regular**. Editora EDUFBA, 1ª edição, 2002.

COSTA, M.P.F.; FROTA, M.P.; FRANCO, E.P.C. **Audiodescrição em filmes: história, discussão conceitual e pesquisa de recepção**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2014.

CURY, C. **O investimento do Spotify em audiolivros e o seu impacto nas estratégias de Marketing**. Rockcontent, 2022. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/spotify-audiolivros/>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

DA SILVA, O.M. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

DE ANDRADE, I.C.F. **A construção da imagem pela criança cega no contexto educacional**. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 54-60, 2008.

DE ASSIS, P. **O Imaginário do Áudio e o Podcast**: re-imaginando o potencial da produção e distribuição de áudio na internet. Curitiba, 2011

DE MELLO, A. G., **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#>, 2016.

DISCHINGER, M.; Ely, V.H.M.B.; Borges, M.M.F.C.. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: O direito à escola acessível! Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FARIA, R. **Senado leva notícias em braile a todo o país há 15 anos**. Agência Senado, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/05/senado-leva-noticias-em-braile-a-todo-o-pais-ha-15-anos>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

FARIAS, S.C. **O audiolivro e sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 2, p. 31-52, 2012.

FELIZARDO, C. **Acesso à educação é desafio para cegos no Brasil**. Universidade Estadual de Londrina - Agência UEL de Notícias, 2015. Disponível em: https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=20841&%3A~%3Atext=D e%20acordo%20com%20estudo%20cient%3%ADfico%2Cos%20ensinos%20b%3%A1si cos%20e%20fundamental. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

FERRAZ, R. **Dia Mundial do Braille**: o real acesso ao sistema no Brasil. Jornalista Inclusivo, 2023. Disponível em: <https://jornalistainclusivo.com/dia-mundial-do-braille-2023-acesso-ao-unico-meio-de-alfabetizar-cegos-no-brasil/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

FRANÇA, R. **Indutor de ondas cerebrais por batimento binaural**. Monografia de conclusão de curso de Engenharia da Computação. Curitiba, 2008.

GARCIA, A. **Estudantes com deficiência têm maior risco de evasão escolar, aponta estudo**. CNN Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudantes-com-deficiencia-tem-maior-risco-de-evasao-escolar-aponta-estudo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIUSTI, I. **Em discurso na ONU, Bolsonaro usou termo incorreto ao falar sobre pessoas com deficiência**. Terra, 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/em-discurso-na-onu-bolsonaro-usou-termo-incorreto-ao-falar-sobre-pessoas-com-deficiencia,07fe9a160b53376eef98eade6885875155pxjdug.html>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-35, 2007.

GODDARD H. H. **Human efficiency and levels of intelligence**. Princeton, Nova Jersey: Princeton University Press, 1920.

GONÇALVES, A.B. **A eugenia de Hitler e o racismo da ciência**. Prática Jurídica, 2006. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/26157/a-eugenia-de-hitler-e-o-racismo-da-ciencia>

GOV.BR. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Gov.br, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 17 de setembro de 2023

IBGE. SNIG., **Pesquisa Nacional de Informação de Gênero**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/11/0>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KOZMA, C. **Dwarfs in ancient Egypt**. American journal of medical genetics. 140: 303–311, 2006.

KOZMA, C.; SARR, E.D.A.; EL SHAFY, E.B.; EL SAMIE, KWA. LACHMAN, R. **Genetic drift. The ancient Egyptian dwarfs of the pyramids: the high official and the female worker**. American journal of medical genetics - Part A 155(8): 1817–1824, 2011.

LANG-STANTON, P.; JACKSON, S. **Eugenia: como movimento para criar seres humanos 'melhores' nos EUA influenciou Hitler**. BBC Brasil. 23 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39625619>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

LAUGHLIN, H.H. **Eugenical Sterilization in The United States. A report of the psychopathic laboratory of The Municipal Court of Chicago**. Eugenic Records Office, Chicago, 1922. Disponível em: <https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/556984/EugenicalSterilizationInTheUS.pdf>

LIMA, F.J.; SILVA, F.T.D.S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 23-31, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=barreiras+atitudinais&ots=uzxQtQ50hB&sig=ijEOyUTWPJXzA6_g4anNo8ZCBs0#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

LIMA, F.J.; LIMA, R.A.F.; VIEIRA, P.A.D.M. **O Traço de União da Áudio-descrição: versos e Controvérsias**. Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 1, 2009.

LOPES, G.C. **O preconceito contra o deficiente ao longo da história**. EFDeportes.com, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

MATTANA, A. **The History of Binaural Audio**, Part 1: The First Experiments, 1881-1939. LinkedIn, 2017. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/history-binaural-audio-part-1-anthony-mattana>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Revista da Sobama 10.1, 2005.

MOREIRA, K. L. C. **Políticas para a Educação Especial: Incluir ou Excluir?**. In: Anais do XXIX Seminário de Educação. SBC, 2021. p. 1089-1099.

MOTTA, L.M.V.M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão** – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. São Paulo, 2004

MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PAGNO, M. **Suspenso pelo STF, decreto de Bolsonaro que instituiu política de educação especial é revogado por Lula**. G1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/02/suspenso-pelo-stf-decreto-de-bolsonaro-que-e-instituiu-politica-de-educacao-especial-e-revogado-por-lula.ghtml>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

RODRIGUES, M.L.A; SELEM, M.C.O. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos. Módulo III: Conselhos dos Direitos no Brasil**. Abril – Julho/2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/70836406-Curso-de-formacao-de-conselheiros-em-direitos-humanos-abril-julho-2006.html>

RODRIGUES, W.C. **Metodologia científica**. Faetec/IST. Paracambi, 2007: 2-20.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. Hacker, 2001.

SASSAKI, R. K. **Quantas pessoas têm deficiência**. Montevideo: Instituto Interamericano del Nino, 1998.

SASSAKI, R.K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano, v. 5, 2003.

SILVA, J.L.D.O.A. **Rádio: oralidade mediatizada – o spot e os elementos da linguagem radiofônica**. São Paulo: Annablume, 1999.

SPLASH UOL. **Leo Lins pode ser preso por piada sobre crianças com hidrocefalia**. UOL, 2022. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/07/04/leo-lins-pode-ser-presos-por-piada-sobre-criancas-com-hidrocefalia.htm>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

SUPERINTERESSANTE. **As atrações humanas do “Circo dos Horrores”**. Mundo Estranho / Superinteressante. Editora Abril, julho de 2014. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/turma-do-fundao/as-atracoes-humanas-do-8220-circo-dos-horroros-8221>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

TOKARNIA, M. **Braille: acessibilidade melhora no Brasil, mas ainda precisa avançar**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-01/braille-acessibilidade-melhora-no-brasil-mas-ainda-precisa-avancar>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

UNIFESP. **Congregação da EFLCH, Campus Guarulhos da Unifesp, manifesta-se em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Universidade Federal de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/boletins-antiores/item/4752-congregacao-da-eflch-campus-guarulhos-da-unifesp-manifesta-se-em-defesa-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

UOL. **Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas: 'Não queremos inclusivismo'**. Uol, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Wva, 1997.

ZEPPONE, R.M.O. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos**. Santa Maria: Revista Educação Especial, set./dez. 2011, v. 24.

9 ANEXO A – ACESSO AO AUDIOBOOK

Obs.: Para melhor proveito do material, recomenda-se o uso de fones de ouvido.



²⁵Link: <https://www.radiohibrida.ufma.br/especiais-binaurais/>

²⁵ #Descrição da imagem: quadro com um QR CODE que leva ao site Rádio Híbrida e, conseqüentemente, ao audiobook, com o símbolo do site, no meio. Link para o site logo abaixo.

10 ANEXO B – ACESSO AO VÍDEO - MINICURSO

²⁶Link:

<https://drive.google.com/file/d/1aRRO9mEqRfUooVHiLsF2cC1bLOVvoM1w/view?usp=sharing>

²⁶ #Descrição: QR Code para acesso a um vídeo do minicurso. Link abaixo.

11 ANEXO C – ROTEIRO

TÉCNICA	LOCUÇÃO
<u>INSERIR: SOM DE SIRENE ESCOLAR, CRIANÇAS FALANDO E GRITANDO, PASSOS</u>	<u>AD: -> SOM DA SIRENE ESCOLAR TOCANDO, SEGUIDO POR GRITO DE VOZES DE CRIANÇAS. DUAS CRIANÇAS CAMINHANDO, CONVERSAM AO SAIR DA ESCOLA.</u> KATE: I LIKE YOUR NEW BACKPACK, JOHNNY. IT'S BLUE, MY FAVORITE COLOR. BY THE WAY, WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR? <u>AD: A MENINA ANDA MAIS À FRENTE, GUIANDO O MENINO, QUE SEGURA EM SEU OMBRO.</u> JOHNNY: UM... KATE, I DON'T THINK I HAVE A FAVORITE COLOR. <u>AD: -> KATE PARA DE ANDAR E OLHA PARA JOHNNY.</u> KATE: I'M SORRY, JOHNNY, I NEVER THOUGHT ABOUT IT ... HOW DO YOU SEE THE COLORS, ANYWAY? JOHNNY: WELL, WE CAN'T "SEE" THE COLORS. I WAS BORN BLIND, SO IT'S HARD TO UNDERSTAND COLORS, YOU KNOW? MY FRIEND MIKE, ON

**INSERIR: PASSOS,
PISADAS EM FOLHAS
AMASSADAS, SOM DE
NATUREZA - BEM LEVE**

THE OTHER HAND, GOT BLIND WITH TIME, SO HE KNOWS THE COLORS.

**AD: -> ELES CONTINUAM
ANDANDO POR UM CAMINHO
COM FOLHAS DE ÁRVORES
JOGADAS NO CHÃO, QUE FICA
PRÓXIMO A UM PEQUENO
LAGO.**

KATE: SO, ALL THIS TIME THAT WE WERE TALKING ABOUT COLORS, IN CLASS, YOU COULDN'T UNDERSTAND?

JOHNNY: JUST A FEW OF THEM, FROM EVERYDAY EXPERIENCES.

KATE: FOR EXAMPLE?

JOHNNY: UM ... FOR EXAMPLE, AT THE NEW YEAR'S EVE, MY MOM TOLD ME THAT PEOPLE WERE ALL IN WHITE, BECAUSE IT'S A COLOR THAT REPRESENTS PEACE. SO, WHEN SOMEONE TELLS ME SOMETHING IS WHITE, I REMEMBER PEACE. AS FOR BLACK, SHE TOLD ME THAT IT IS THE COLOR THAT PEOPLE USE WHEN THEY ARE IN MOURNING.

**INSERIR: SOM
NATUREZA- LEVE**

**INSERIR: SOM DE ÁGUA,
NATUREZA - LEVE**

KATE: HOW INTERESTING! AND WHAT COMES TO YOUR MIND WHEN I TALK ABOUT BLUE?

JOHNNY: MY MOTHER ONCE TOLD ME THAT BLUE IS THE COLOR FOR TRANQUILITY AND IT IS THE SAME COLOR AS THE SKY.

AD: -> O MENINO SE ESTICA E APONTA PARA O ALTO.

KATE: THAT'S RIGHT! BUT BLUE IS ALSO IN OTHER PLACES.

AD: A MENINA PARA E OBSERVA UM LAGO PERTO DELES E SORRI.

KATE: UM ... I HAD AN IDEA! JOHNNY, DO YOU MIND IF I SHOW YOU THE COLORS AROUND US, THROUGH THE OTHER SENSES?

JOHNNY: THAT SOUNDS GOOD. LET'S DO IT.

AD: -> KATE LEVA JOHNNY PARA PERTO DO LAGO.

KATE: JOHNNY, CAN YOU HEAR THIS WATER NOISE?

<u>INSERIR: SOM DE GOTA D'ÁGUA OU PEDRA NA ÁGUA</u> <u>SOM DE PASSOS AMASSANDO FOLHAS</u> <u>SOM DE FOLHAS BALANÇANDO</u> <u>SOM DE SAPO</u>	JOHNNY: YES, I CAN. KATE: BLUE IS ALSO HERE. CAN I TAKE YOUR HAND? JOHNNY: SURE. <u>AD: -> KATE PEGA NA MÃO DE JOHNNY E A COLOCA NA ÁGUA.</u> KATE: THIS IS BLUE. JOHNNY: BLUE. HEY, THIS IS NICE! <u>AD: -> KATE AJUDA JOHNNY A SE LEVANTAR. ELA LEVA O MENINO ATÉ PERTO DE UMA ÁRVORE.</u> KATE: NOW THE GREEN. GREEN IS THE COLOR THAT MOST APPEARS IN NATURE. IT'S THE COLOR OF THE LEAVES ON THE TREES... <u>AD: ELA APONTA PARA AS ÁRVORES</u> KATE: AND EVEN SOME ANIMALS, LIKE THE FROG! <u>AD: ELA APONTA PARA UM SAPO, PERTO DO LAGO</u>
--	--

<u>INSERIR: SOM DE FOLHA SENDO ARRANCADA</u> <u>SOM DE FOLHAS AO VENTO - LEVE</u> <u>SOM DE CHEIRANDO E EXPIRANDO**</u> <u>SONS DA NATUREZA- LEVE</u>	KATE: ARE YOU FEELING THE LEAF? <u>AD: -> KATE ARRANCA UMA FOLHA E A COLOCA NA MÃO DE JOHNNY.</u> JOHNNY: YES! <u>AD: -> JOHNNY PASSA O DEDO PELA FOLHA</u> KATE: THIS IS GREEN. <u>AD: -> JOHNNY ENCOSTA A FOLHA AO NARIZ E A CHEIRA.</u> JOHNNY: GREEN. <u>AD: -> KATE SE ABAIXA E PEGA UM POUCO DE TERRA DO CHÃO.</u> KATE: NOW, I'M GOING TO SHOW YOU BROWN. BROWN IS THE COLOR OF THE SOIL. <u>AD: -> KATE COLOCA O PUNHADO DE TERRA NA MÃO DE JOHNNY E FECHA A MÃO DELE.</u>
---	---

SOM DE BATIDA EM MADEIRA

KATE: BROWN IS ALSO HERE ON THE TRUNK OF THIS TREE. AND ON THE WOODEN DOOR OF YOUR HOUSE.

AD:-> KATE PEGA A OUTRA MÃO DE JOHNNY E A COLOCA SOBRE O TRONCO DA ÁRVORE. KATE DÁ PEQUENAS BATIDAS NO TRONCO DA ÁRVORE.

KATE: THIS IS BROWN.

JOHNNY: BROWN.

SOM DE PASSOS

JOHNNY: WOW, TODAY IS A HOT DAY, ISN'T IT?

AD: -> OS DOIS CONTINUAM ANDANDO. AOS POUCOS, ELES COMEÇAM A SUAR.

KATE: IT'S TRUE. AND THE SUN IS REPRESENTED BY THE COLOR YELLOW. SO, WHEN THE DAY IS HOT, REMEMBER THE COLOR YELLOW.

JOHNNY: YELLOW. MY MOTHER SAID THAT MY HAIR AND HERS ARE ALSO YELLOW.

KATE: THAT'S RIGHT!

SOM DE PASSOS /// CARROS

KATE: JOHNNY, I REALIZED THAT YOU DON'T KNOW WHAT I LOOK LIKE!

AD: KATE PARA E OLHA PARA JOHNNY, ESPANTADA.

JOHNNY: THAT'S TRUE! COULD YOU DESCRIBE YOURSELF TO ME?

KATE: SURE.

KATE: UMMM...

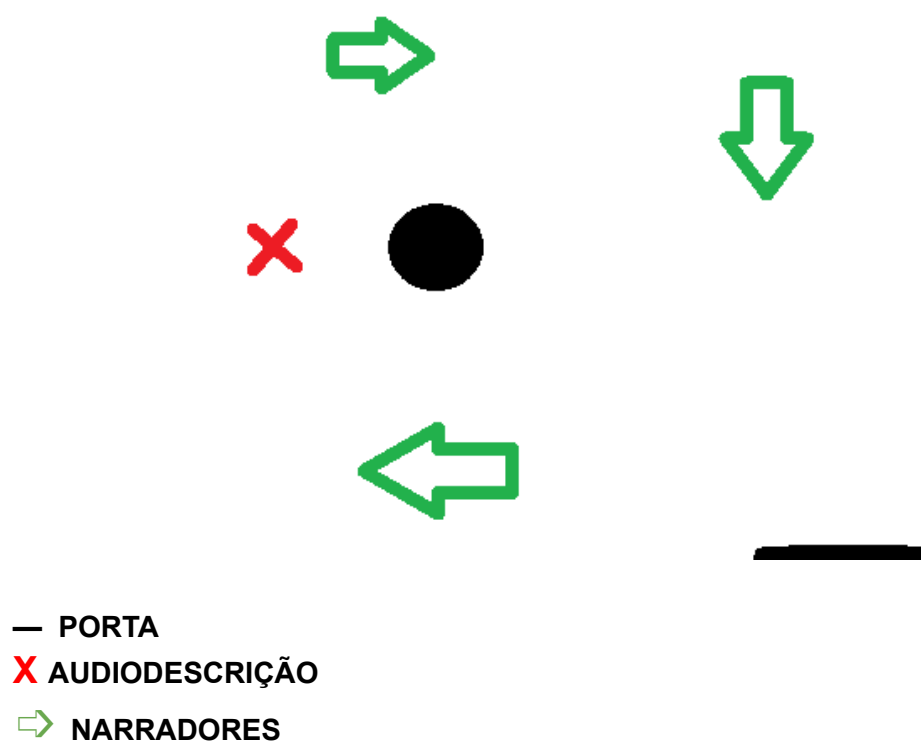
AD: -> KATE COMEÇA A SE OBSERVAR DE CIMA A BAIXO.

KATE: MY SKIN IS BLACK. I HAVE SHORT BLACK HAIR AND BROWN EYES. I WEAR GLASSES AND I AM WEARING THE SCHOOL UNIFORM, BLUE AND WHITE, WITH THE SCHOOL SYMBOL ON THE RIGHT. CAN YOU IMAGINE ME?

JOHNNY: YES! THANK YOU. DO YOU WANT TO TRY TO DESCRIBE ME, NOW?

KATE: I CAN TRY...

<u>BG ROMÂNTICO - HARPA</u> <u>SOM DE RANGIDO DE PORTA ABRINDO</u> <u>SOM DE BEIJO</u>	KATE: WELL, RED IS, FOR EXAMPLE, IN THE APPLE THAT YOU ATE TODAY, BUT IT IS ALSO THE COLOR OF LOVE. <u>AD: -> A MÃE DE JOHNNY, UMA MULHER DE LONGOS CABELOS LOIROS CACHEADOS E VESTIDO BRANCO, ABRE A PORTA E OLHA PARA AS CRIANÇAS COM UM SORRISO NO ROSTO.</u> MOTHER: HI, DEAR, WELCOME BACK! <u>-> A MÃE DE JOHNNY O ABRAÇA E BEIJA. JOHNNY SORRI.</u> JOHNNY: RED, THE COLOR OF MY LOVE FOR MY MOTHER. I THINK THIS IS MY FAVORITE COLOR.
--	---



12 APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO ASSINADA

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos à **Escola de Cegos (ESCEMA)** autorização para realizar a pesquisa científica *"My Favorite Color: O Audiobook Como Ferramenta De Ensino Para Crianças Cegas"* que recebe o mesmo nome do projeto de conclusão de curso da discente Bárbara Liz Silva Souza, com orientação da Profa. Dra. Rosinete de Jesus Silva Ferreira.

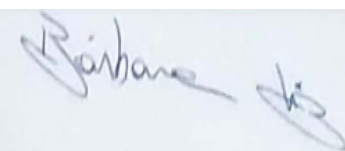
A coleta de dados será feita através de metodologias que envolvem entrevista com administradores de cursos de idiomas e aplicação de um minicurso para crianças com ou sem deficiências visuais, que tenham entre oito e dez anos de idade. Além de promover questionamentos sobre a ausência de alunos cegos no ambiente educacional de idiomas, o objetivo também é apresentar o audiobook com audiodescrição, um aparato que pode ser utilizado em uma sala de aula inclusiva.

A presente investigação é requisito essencial para a conclusão do Curso de Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Rádio e Televisão, da Universidade Federal do Maranhão.

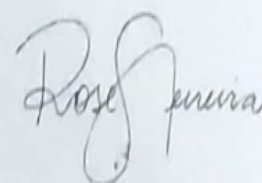
Esclarecemos que as informações coletadas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. As participações dos alunos, durante o minicurso, será de forma espontânea e anônima. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pela pesquisadora e orientadora.

Para quaisquer esclarecimentos a comunicação pode ser feita pelos e-mails rosinete.ferreira@ufma.br ou barbara.liz@discente.ufma.br

São Luís, 10 de janeiro de 2022.



Bárbara Liz Silva Souza
(aluna da UFMA -
matrícula 2017045610)



Profa. Dra. Rosinete de Jesus
Silva Ferreira (Orientadora
- Matrícula 2280386)

*  Escola de Cegos - M,
Antonio F. Rocha
Diretor Pres - ESCEMA
CPF: 176.118.653-15

Representante da Escola de
Cegos (ESCEMA)

13 APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: My Favorite Color: o audiotexto como ferramenta de ensino para crianças cegas.

Instituição/ empresa onde será realizada a pesquisa: Escola de Cegos - MA

Pesquisador responsável: Barbara da Silva Souza

Endereço e telefone: Rua 18, Casa 27, Pólo Alto 24 (98) 983023242

Atenção:
Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1- Objetivo
- 2- Metodologia/procedimentos
- 3- Justificativa
- 4- Benefícios
- 5- Desconfortos e riscos
- 6- Danos
- 7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis
- 8- Confidencialidade das informações
- 9- Compensação/indenização
- 10- Outras informações pertinentes
- 11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição formadora da pesquisa.

Antônio Ferrino Rocha
Nome do participante e cargo do responsável pela instituição/ empresa

Escola de Cegos - MA
Antonio F. Rocha
Diretor Pres - ESCEMA
CPF: 123.456.789-01
Assinatura e carimbo do responsável pela instituição/ empresa

04/11/22
Data

Barbara da Silva Souza
Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Barbara da Silva Souza
Assinatura

04/11/22
Data

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para a Instituição/ empresa participante da pesquisa e outra para ser arquivada; utilizar linguagem compreensível para população alvo.

14 PLATAFORMA BRASIL - ACEITE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: My favorite color: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas.

Pesquisador: Rosinete de Jesus Silva Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69296723.5.0000.5087

Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.318.041

Apresentação do Projeto:

A ideia e o objeto base para este projeto surgiram durante a disciplina de Educação e Tecnologia, ministrada pela professora Rosinete De Jesus

Silva Ferreira, do Curso de Comunicação Social - Rádio e Televisão, da UFMA. Durante a disciplina nos foi proposto um trabalho a fim de que

colocássemos em prática nosso aprendizado teórico sobre acessibilidade - em especial, a Audiodescrição - tema central da cadeira. Anterior a esta

produção, tive a oportunidade de participar de um curso sobre Noções Básicas de Audiodescrição, pela Escola de Governo do Maranhão,

ministrado pela professora Alessandra Pajama, audiodescritora, na ocasião, vinculada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação

Popular. A partir dessas experiências passei a refletir sobre o ambiente escolar que pode ser, muitas vezes, excludente perante às deficiências, por

isso, a necessidade de práticas que venham reduzir esse efeito. Aliei este percurso à minha vivência como professora de língua inglesa, por sentir

que o ambiente dos cursos particulares de inglês são ausentes de pessoas com deficiências visuais. Então, logo veio o primeiro questionamento:

este público não vai aos cursos por não se sentir incluído? Por que os cursos de inglês não atendem os deficientes visuais?

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.318.041

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Demonstrar que os audiobooks com Audiodescrição podem ser ferramenta de ensino inclusiva nas aulas de inglês para alunos com deficiência visual.

Objetivo Secundário:

- Entender o áudio como mídia Apresentar o Audiobook e seu papel social- Utilizar o audiobook como ferramenta inclusiva em sala de aula

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme a Resolução CNS 510/2016, os benefícios em pesquisa podem ser definidos da seguinte forma:

[...] contribuições atuais ou potenciais da

pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a

partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (p.02). Neste sentido, objetivamos através do

trabalho proposto melhorar a relação de ensino-aprendizagem daqueles que têm dificuldades de aprendizagem por ausência ou deficiência

relacionadas à visão. A Resolução CNS 466/2012 também traz no seu texto uma definição para o fator "benefícios": [...] proveito direto ou indireto,

imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa. (p.02) Nossa intenção é que

tais benefícios sejam de proveito direto, visto que, se a metodologia apontar um resultado positivo, pretende-se adotar tal procedimento nas aulas de

língua inglesa com intuito de potencializar o aprendizado dos deficientes visuais.

No que concerne aos

riscos da pesquisa, as entrevistas que serão

realizadas não preveem questões que possam ser dadas como invasivas, não haverá registro de imagens e nem divulgação de nomes. Na

metodologia de observação e observação participante, propomos curso gratuito de 10 horas aulas, no entanto, estaremos em ambiente

educacional preservando quaisquer outras situações que não estejam no contexto das aulas de inglês e com o objeto em foco nesta pesquisa.

Sendo assim, não prevemos risco de constrangimento, ou invasão de privacidade para aqueles que

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.318.041

aceitarem a participação.

Benefícios:

Acreditamos que a partir da metodologia e criação do audiobook, aplicado às crianças da faixa etária de até dez anos de idade, com deficiência visual, possa haver um maior nível de inclusão em escolas públicas e privadas, visto que de modo geral, essas crianças não tem acesso ao ensino da língua Inglesa, seja nas escolas públicas, seja nas escolas privadas. O método, está sendo criado e testado com a perspectiva de que o protótipo dê certo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo com relevância acadêmica e social, justificando sua realização

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

O envio de projetos de pesquisa para o CEP só deverão ser ocorrer antes da coleta a ser realizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE já está preenchido, com data anterior ao envio do projeto de pesquisa. Neste sentido, não há possibilidade de aprovar um estudo cuja coleta já ocorreu. É necessário justificar os motivos desta situação em uma CARTA DE RESPOSTA para as pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2109923.pdf	02/05/2023 20:46:31		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	02/05/2023 20:45:43	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	14/04/2023 18:21:14	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	14/04/2023 18:16:17	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/04/2023 17:04:02	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 6.318.041

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	31/03/2023 17:18:49	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/03/2023 17:11:36	Rosinete de Jesus Silva Ferreira	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 22 de Setembro de 2023

Assinado por:
Emanuel Pérciles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br