



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

Audiodescrição como entre-lugar nas relações de ensino-aprendizagem no AEE para estudantes com baixa visão, no contexto da pandemia da covid-19: um estudo de caso, a terceira margem do rio

Audio description as an in-between place in teaching-learning relationships in AEE for students with low vision, in the context of the Covid-19 pandemic: a case study, the third bank of the river

Ivone Silva de Jesus¹

RESUMO

O presente relato dá a conhecer uma experiência de protagonismo docente e discente no AEE, a partir do uso dos princípios orientadores da Audiodescrição (AD) e da Metodologia para Audiodescrição de Imagens Estáticas (MAIE) para instrumentalizar discentes com baixa visão em seus processos de leitura e compreensão de imagens na ambiência escolar, bem como na vida cotidiana. Ao utilizar os princípios orientadores da AD e da MAIE, respeitando-se as especificidades da funcionalidade visual de dois discentes do Ensino Fundamental 2, 7º ano, vimos, em nossos encontros do AEE, florescer possibilidades de estratégias de leitura de imagens protagonizadas pelos estudantes, resultado da análise de imagens previamente selecionadas para esse fim. Os aportes teóricos utilizados referenciam a legislação educacional brasileira para a pessoa com deficiência e fazem menção aos princípios orientadores da AD e à MAIE, à Pedagogia histórico-crítica e à Psicologia histórico-cultural, alimentando nossa linha propositiva de reflexão no contexto da ação pedagógica, no período da pandemia da covid-19. As atividades de análise de imagens (leitura e produção textual), via mediação docente, orientada pela AD e pela MAIE, ocorrem como desdobramento da curiosidade epistêmica docente para buscar aportes e criar estratégias de atuação pedagógica frente ao contexto pandêmico. O protagonismo discente destaca-se pela atitude responsiva e dialógica que os estudantes desenvolveram ao longo do processo, bem como pelas aprendizagens alcançadas e pela ampliação do seu repertório sociocultural.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE). Baixa visão. Audiodescrição (AD). Metodologia para Audiodescrição de Imagens Estáticas (MAIE).

ABSTRACT

This report reveals an experience of teaching and student protagonism in the AEE, from the use of the guiding principles of Audio Description (AD) and the Methodology for Audio Description of Static Images (MAIE) to equip students with low vision in their reading processes and understanding of images in the school environment as well as in everyday life. By using the guiding principles of AD and MAIE, respecting the specifics of the visual functionality of two students from elementary school 2, 7th grade, we saw in our AEE meetings, possibilities of image reading strategies played by students flourish, result analysis of images previously selected for this purpose. The theoretical contributions used refer to the

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
E-mail: ivonesj2@hotmail.com



Brazilian educational legislation for people with disabilities and mention the guiding principles of AD and MAIE, historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, feeding our propositional line of reflection in the context of pedagogical action, during the covid-19 pandemic period. The image analysis activities (reading and textual production), via teacher mediation, guided by AD and MAIE, occur as an unfolding of epistemic teacher curiosity to seek contributions and create pedagogical action strategies in the pandemic context. The student protagonism stands out for the responsive and dialogic attitude that the students developed throughout the process, as well as for the learning achieved and for the expansion of their sociocultural repertoire.

Keywords: Specialized Educational Service (AEE). Low vision. Audio Description (AD). Methodology for Audio Description of Still Images (MAIE).

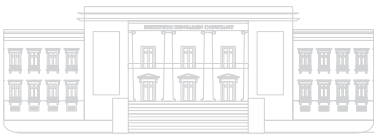
1. Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço proveniente da Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008, 2009, 2011), tem como princípio fundador constituir-se como um direito, um conjunto de atividades, bem como um recurso de acessibilidade e pedagogia, orientando as relações de ensino-aprendizagem, cujo público discente compreende as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Além desse princípio, entendemos o AEE como um espaço de produção do conhecimento, de indagação da realidade e de contribuição para a transformação desta, o que envolve um processo de mudança individual/coletiva, sobretudo nos dias atuais, em que o cenário pandêmico constituído/instituído reverbera a importância da ciência e, ao mesmo tempo, emerge como pano de fundo para a disseminação de discursos/comportamentos negacionistas, o que, por sua vez, gera compreensões e atitudes equivocadas que necessitam ser alvo de uma análise crítica, situada e comprometida de forma ética e política para a manutenção do bem-estar coletivo/individual, de forma equitativa.

Nesse contexto, a Educação e, mais especificamente, o campo do ensino ganham centralidade e apontam a importância da evidência da prática pedagógica no contexto do AEE: eis, assim, a nossa intenção em discorrer sobre esse relato de experiência sob a linha propositiva de refletirmos as possibilidades que precisamos construir, de forma estratégica, para assegurar à pessoa com deficiência visual o exercício do direito a uma educação plena.

Como elemento imprescindível a esse itinerário de construção de uma prática pedagógica assertiva, inconforme às condições de exclusão da pessoa com deficiência, que é histórica e intencional, temos como auxílio e aporte a Audiodescrição (AD), legitimada como recurso de acessibilidade, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e também evidenciada nesse relato como um “entre-lugar”, como a terceira margem do rio, “nessa



água que não para, de longas beiras” (ROSA, 1988, p. 37). Cabe, ainda, nesse “entre-lugar”, agregar à AD as contribuições do aporte teórico da Metodologia para Audiodescrição de Imagens Estáticas (MAIE) (SILVEIRA, 2019).

“A terceira margem do rio” é um conto que narra a história de um homem que repentinamente manda construir uma canoa, passando a habitá-la para o resto da vida, navegando por uma “terceira margem”: a via criada para lançar-se a outra forma de ser e estar no mundo, o que, analogamente, se estende a nós, educadores. Nosso barco é a prática do AEE. A pandemia, esse caudaloso rio, é o contexto que demarca a transição da presença física para a “presencialidade” virtual. A utilização da AD como um recurso de estímulo ao exercício da leitura e da escrita, nossa outra forma de ser e estar no AEE, é, portanto, uma terceira margem que criamos para seguir adiante.

O conceito de entre-lugar é aqui configurado como aporte teórico fundante para compreendermos que, embora permeie um debate contínuo sobre o(s) sentid(os) “de identidade territorial, de localização e orientação, a partir de onde se está em relação aos centros econômicos e políticos, os quais se apresentam em escalas e hierarquias diversas em nível mundial” (FERRAZ, 2010, p. 1), é também um conceito que ganha amplitude e dialoga com outros saberes: e que repercute um número maior de novas formas de se olhar e dialogar com a diversidade das relações humanas que não acontecem em espaços fixos, estáticos, mas também em ambientes móveis e fluídos, correntes como as águas de um rio, “espaços” que nascem da necessidade de contestar o que está posto como “único”. Outrossim, cabe-nos a aderência a esse conceito porque ele é perpassado pelas profundas mudanças nas relações econômicas, comunicacionais e informativas que têm afetado todos os setores da sociedade nas mais diversas escalas espaciais.

Dessa forma, não há como (embora arranjos sociais, políticos e econômicos, frequentemente, o façam) invisibilizar a presença e a permanência da pessoa com deficiência nos itinerários formativos inclusivos que vêm se consolidando para o pleno exercício individual e coletivo da cidadania. O AEE configura-se, nesse sentido, como espaço indissociado de todas essas mudanças porque também as repercute, seja na forma como acontece, frente à precariedade de recursos que se acentuou ainda mais na pandemia da covid-19, seja como espaço de resistência à exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Nesse relato, portanto, entende-se como importante apresentar uma experiência de AEE, no contexto do atendimento remoto, nesse período de pandemia, a qual envolve a par-



ticipação de dois estudantes com baixa visão, do 7º ano, Ensino Fundamental 2, matriculados num Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da cidade do Salvador, integrantes, respectivamente, de escolas da rede pública e da rede privada do mesmo município.

O trabalho pedagógico realizado, que resultou na apresentação desse estudo de caso, aconteceu em encontros feitos semanalmente e foi motivado por um contexto bastante específico, o qual demanda, mais adiante, a exposição dos itinerários formativos empreendidos por esses dois estudantes e os impactos da pandemia na vida deles. Do mesmo modo, nesse relato é explicado como a AD é utilizada como recurso de acessibilidade, leitura imagética e análise da realidade, ou seja, como um recurso potencializador de aprendizagens, ampliando o alcance da tecnologia assistiva e constituindo-o como mais um elemento de mediação na apreensão do conhecimento.

Como aportes teóricos trazemos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013, 2018), sinalizamos a importância da formação social da personalidade do professor (MARTINS, 2015), no que se refere ao exercício de uma percepção atenta à articulação da prática pedagógica do AEE à realidade vigente, estimulando esses estudantes a captar essa realidade a partir do entendimento de uma educação escolar, comum ou especializada, comprometida com a formação da consciência, esta entendida como um profícuo “desenvolvimento das capacidades humanas tendo em vista que a realidade se torne inteligível a todos” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, p. 7).

2. Fundamentação teórica: aportes utilizados

O planejamento e a consecução das atividades pedagógicas possibilitaram a delimitação desse relato apresentado como um estudo de caso. Intenta-se gerar, a partir do que será exposto, a busca e a curiosidade epistêmica pelo que chamamos de “acontecimentos pedagógicos análogos”, os quais podem ensejar reflexões sobre práticas desenvolvidas no contexto do AEE, sua reelaboração ou mesmo um olhar de pesquisa sobre estas, no intuito de pensar a importância de um protagonismo conjunto nas relações de ensino-aprendizagem.

A escolha do estudo de caso como abordagem para a exposição desse relato converge com a assertiva de Laville e Dionne (1999) quando explicam que, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso germina possibilidades de aprofundamento, mesmo “não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (p. 156).



A ciência da cultura visual, como campo epistêmico investigativo, e a importância de situar a pessoa com deficiência visual em reflexões que evidenciem questões da visualidade compõem também a motivação de nossa exposição. Por meio da observação dos estudantes em atividades de produção textual de descrição de imagens, a partir de suas especificidades sensoriais, pudemos reorientar estratégias de leitura de imagens utilizando parâmetros da AD e da MAIE.

Os aportes teóricos e legais que consubstanciam nosso trabalho estão circunscritos ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, que explicita a AD como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação; à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008; à Resolução nº 04 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dentro da modalidade da Educação Especial; ao Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado; à Pedagogia Histórico-Crítica, que é fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, todos esses aportes entendidos como substratos significativos para materialidade pedagógica a ser descrita daqui por diante.

3. Apresentação do estudo de caso

O estudo de caso faz referência ao atendimento de dois estudantes que aqui trataremos ficticiamente por Ícaro e Ísis, ambos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental 2 e com o diagnóstico de baixa visão. Diferentemente da cegueira, em que há perda completa do sentido da visão, a pessoa com baixa visão utiliza o seu resíduo visual para a realização de várias atividades. Outras duas definições nos situam quanto à definição dessa deficiência visual, assim, considera-se baixa visão:

[...] o nível de visão que, com a melhor correção, impede um indivíduo no planejamento ou execução de uma tarefa, mas que permite o uso e possibilita a melhoria da visão funcional por meio da utilização de recursos ópticos ou não ópticos, de modificações ambientais ou técnicas (SMITH; TYLER, 2010, p. 372).

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2001, p. 33).

No contexto do AEE, utiliza-se a classificação educacional da deficiência visual, a qual define a pessoa com baixa visão como aquela que necessita de outros ajustes pedagógicos



especiais ou lê tipos impressos ampliados (baixa visão educacional), com ou sem o auxílio de potentes recursos ópticos, como lupa, lunetas, óculos especiais etc. (COSTA, 2018).

A condição de baixa visão contempla tanto as pessoas que podem indicar projeção de luz quanto as que não o fazem, até que o grau de redução da acuidade visual interfira ou limite seu desempenho, o que acarretará a utilização de recursos específicos (BRASIL, 2001), pois seu itinerário formativo escolar pode ser desenvolvido por meios visuais.

Ter um funcionamento visual condicionado pela baixa visão demanda um acompanhamento constante, com uma criteriosa avaliação funcional (oftalmológica e educacional), isso porque, por exemplo, mesmo crianças com acuidade e campo visual idênticos podem apresentar deficiências visuais distintas, ou seja, utilizarão funcionalmente o resíduo visual que possuem de modos diferentes (BRASIL, 2010).

Essa singularidade precisa ser analisada e considerada na perspectiva de não se tecer generalizações que possam ampliar os impedimentos trazidos por essa condição, portanto, é necessário compreender que as pessoas que possuem baixa visão não irão se comportar ou perceber o mundo da mesma forma: essa compreensão, na verdade, precisa ser estendida a qualquer pessoa, ainda que ela pertença a um determinado grupo (raça, classe social, gênero, faixa etária) ou tenha em comum com outras pessoas formas diversas de funcionamento corporal (deficiência ou doença crônica).

Ísis, por exemplo, passou a vivenciar a condição de baixa visão em decorrência de um acidente vascular cerebral (AVC), causando-lhe uma atrofia óptica (AO). Ísis tem uma doença crônica, a anemia falciforme, condição de adoecimento que, desde sua infância, gera muitas intercorrências na sua saúde, além de um número significativo de internações. O AVC foi em decorrência de um agravamento desse quadro crônico e, em consequência, gerou a alteração do seu funcionamento visual. Segundo Brasil (2007, p. 1):

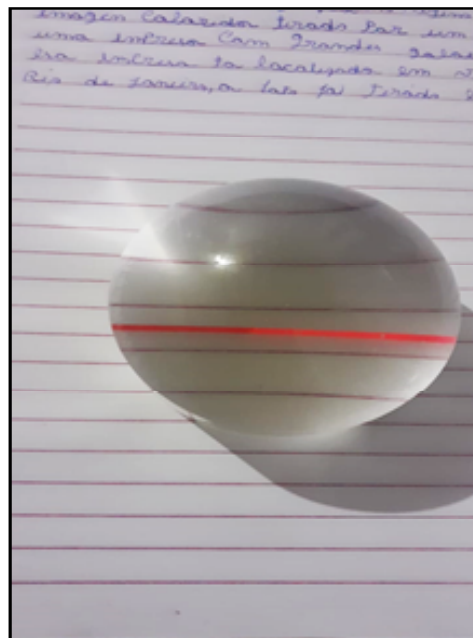
Anemia falciforme é uma doença hereditária (passa dos pais para os filhos) caracterizada pela alteração dos glóbulos vermelhos do sangue, tornando-os parecidos com uma foice, daí o nome falciforme. Essas células têm sua membrana alterada e rompem-se mais facilmente, causando anemia. A hemoglobina, que transporta o oxigênio e dá a cor aos glóbulos vermelhos, é essencial para a saúde de todos os órgãos do corpo. Essa condição é mais comum em indivíduos da raça negra. No Brasil, representam cerca de 8% dos negros, mas devido à intensa miscigenação historicamente ocorrida no país, pode ser observada também em pessoas de raça branca ou parda.

A anemia falciforme é caracterizada por sintomas que englobam a ocorrência de infecções, dores, fadigas e que, a depender da gravidade, podem ser atenuados com medica-



mentos, transfusões de sangue e, em casos de maior comprometimento, demandar transplante de medula óssea. No caso de Ísis, há o uso de medicamentos para aliviar as crises de dor e também a realização de transfusões periódicas. Essa doença pode se manifestar de formas diferentes em cada pessoa, assim, cada indivíduo pode ter sintomas leves ou mais sinais de agravamento da saúde, como aconteceu com Ísis quando do comprometimento de sua função visual. Ela usa como recurso ótico a telelupa (3x de ampliação, para a leitura de lousa escolar) e a lupa de mesa para ampliar caracteres e imagens. Para evitar a fadiga visual e otimizar sua leitura, é utilizada a fonte Arial, tamanho 16 (maiúscula e minúscula).

Figura 1. Lupa de mesa usada por Ísis



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Descrição da imagem: fotografia. Ao centro, lupa de apoio incolor, tipo pedra, sobre folha de papel branca com pauta na cor lilás, parcialmente escrita. A lente assemelha-se a um peso de papel e tem uma faixa vermelha horizontal.

Ícaro, por sua vez, desenvolveu a baixa visão em virtude de uma condição genética que afeta alguns membros de sua família com a limitação da funcionalidade visual, com um grau de hipermetropia e astigmatismo que exigiu, no seu caso, o uso de óculos com lentes corretivas, desde os quatro meses de idade.

Esses dois estudantes, embora estejam dentro da categoria de pessoas com baixa visão, fazem uso de recursos diferentes e têm singularidades quanto à forma de percepção visual. Ísis, por exemplo, não tem fotossensibilidade, diferente de Ícaro, que necessita ter a luminosidade regulada em ambientes fechados. De acordo com Pereira (2020, p. 1), "a fotos-



sensibilidade, também conhecida por ‘fotofobia’ é o desconforto provocado pela luz nos olhos, seja esta de origem natural (luz do sol) ou artificial (luz com origem na energia elétrica, por exemplo)”. Esse desconforto ocular, ocasionado pela sensibilidade à luz, se dá quando as células fotossensíveis da retina “não aceitam” o excesso de luz.

Nesse contexto, com base em anamnese prévia e ao longo dos atendimentos pedagógicos realizados no âmbito do AEE, percebeu-se uma zona de intersecção entre Ísis e Ícaro, ambos, conforme, Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003) *apud* Costa (2018) encontram-se em um dos quatro grupos que nos situam em relação aos diferentes prejuízos ao funcionamento e à eficiência visual:

[...] d) Alunos com problemas de acuidade visual: neste caso, os alunos apresentam uma visão turva (“embaçada”), e é o grupo que tem menos prejuízos com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, pois suas dificuldades visuais podem ser minimizadas com o uso de instrumentos ópticos adequados ou outros tipos de ampliação de imagem (p. 48).

Ísis e Ícaro conseguem perceber detalhes, mas notou-se também dificuldades com o campo visual periférico. No caso de estudantes com problemas no campo visual periférico, a visão de detalhes pode estar preservada, e o discente terá facilidade em discriminar detalhes com nitidez, mas a área dessa visão é muito pequena, isso porque a redução do campo visual possibilita ver um pequeno número de letras em cada campo de fixação. Habilidades visuais como as de localização, exploração e seguimento podem gerar um grau maior ou menor de dificuldade se não forem devidamente avaliadas e trabalhadas de forma específica, levando-se em consideração o resíduo e a funcionalidade visual que cada um poderá dispor nas atividades cotidianas/acadêmicas/profissionais ao longo da vida.

Ícaro, por exemplo, relatou que antes desse período de pandemia, ainda nas aulas presenciais, não conseguia fazer os registros escritos sentado apenas em uma posição, como o quadro ocupava todo o espaço da parede, ele precisava mudar de posição pelo menos três vezes para acompanhar a extensão da escrita do professor: ele copiava o que estava no canto esquerdo, o que estava ao centro e o que estava no canto direito. A proximidade do quadro, para evitar o reflexo da luz na lousa (quadro branco) também já fazia parte de sua rotina.

No período da pandemia, no ano de 2020, Ícaro era estudante de uma escola da rede privada, mas algumas lacunas estruturais contribuíram sobremaneira para a modificação da rotina escolar de Ícaro: desde a dificuldade de acompanhar as aulas remotas porque só tinha um celular que passava constantemente por manutenção até a falta de um computador, recurso essencial nesse período.



Outro fator agravante era a falta de informação dos docentes da escola comum sobre a sua condição visual. Esses fatores levaram Ícaro a se afastar da escola a partir do mês de junho e, em 2021, ser matriculado numa escola da rede pública. Essas informações constam da anamnese feita com o estudante nesse ano, quando iniciamos o AEE. No caso da rede pública estadual, o ano letivo de 2020 ainda não havia terminado, portanto continuou em vigor com previsão de término para junho do corrente ano, para só assim iniciar o ano letivo de 2021, o que está consolidado como “*continuum* pedagógico 2020-2021”.

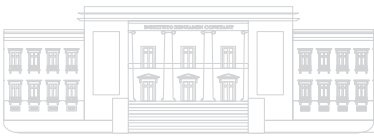
Mesmo matriculado, o discente não vinha acompanhando as aulas, pois necessitava baixar um aplicativo para acompanhá-las, mas não tinha um computador. Além disso, a exposição à tela do celular não possibilitava um aproveitamento mais profícuo frente ao tamanho da tela, que era pequeno, e gerava uma fadiga visual com pouco tempo de aula.

Ísis, por seu turno, estava matriculada em uma escola da rede privada durante o ano de 2020 porém, pela mesma lacuna estrutural (ausência de computador para acompanhar as aulas remotas e ter apenas um aparelho celular) só conseguiu efetivamente cursar o 7º ano até o mês de junho de 2020. Segundo registros da anamnese respondida no início do ano letivo de 2021, juntamente com sua genitora, não retomou a sua rotina escolar.

A pandemia da covid-19, conforme mencionado anteriormente, demarca a acentuada precariedade e escassez de recursos vivida por grande parte da população brasileira e isso se estende aos estudantes com deficiência que necessitam de apoios, suportes e recursos para viabilizar sua aprendizagem, diante das especificidades, no caso da baixa visão, que o seu funcionamento visual apresenta.

Diante desse panorama, a compreensão do AEE como complementar à formação do estudante “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1) é desafiada, pois, como manter o caráter de complementaridade diante de duas situações em que o acesso à escola comum é interrompido? Como motivar esses estudantes a manter práticas escolares de aprendizagem sem a presença da escola comum em seus itinerários formativos acadêmicos num período tão crítico como o da pandemia da covid-19, em que todos nós tivemos perdas significativas de vidas, de privação de liberdade, de mudanças bruscas de rotina?

Tais indagações mobilizam a busca por um “entre-lugar”, ou seja, uma reorientação e uma neolocalização da atuação pedagógica frente a esse contexto vivenciado pela docente e pelos discentes. Descerrava-se um novo itinerário a percorrer sem que houvesse um distanci-



amento do que se compreende, de acordo com o decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, como AEE, isto é, um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 1), portanto, é esse novo itinerário a extensão desse entre-lugar que também é demarcado pelo uso da AD, agregado ao uso da MAIE, como recurso de acessibilidade e como ferramenta de aprendizagem.

4. Pedagogia histórico-crítica, mediação docente e audiodescrição no estudo de caso de Ísis e Ícaro: a terceira margem do rio

A reelaboração do significado da prática pedagógica no AEE, em tempos pandêmicos, conforma um refazimento dos processos de ensino-aprendizagem: a mudança, ainda que “temporária”, de parâmetros lógicos e simbólicos, como o da presença física e próxima no âmbito da sala de aula é perpassada pela “agudização das tensões e conflitos de valores, ideias e ações até então consideradas normais” (FERRAZ, 2010, p. 16): a ausência do Estado na oferta de condições estruturais para assegurar o ensino remoto para pessoas com e sem deficiência, sobretudo no âmbito da escola pública, foi e tem sido o principal fator para ampliar a exclusão social que atinge a grande parte da população brasileira.

A partir do aporte da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, nos alinhamos à assertiva que intersecciona esses dois campos de conhecimento, a de que “a afirmação da natureza social do desenvolvimento humano confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque” (MARTINS, 2020, p. 20), como assinala Vigotski (1995) *apud* Martins (2020) ao colocar em evidência a proposição de que o ensino é condição primária e fundante do desenvolvimento, pois ambos têm uma relação de interdependência e reciprocidade, afinal, um qualifica o outro.

A docência no AEE é também essa forma de qualificar, potencializar e viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Como na Pedagogia Histórico-Crítica, em que “há de se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, deveras, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS, 2020, p. 21), no AEE é preciso perceber como as condições sociais e os sujeitos entrecruzam-se e como repercutem o desenvolvimento humano, logo, como os processos biológicos e culturais situam (ou não) as pessoas no mundo.

Esses processos, defendidos por Vigotski (MARTINS, 2020) como fulcrais ao desenvolvimento humano, encontram na educação escolar comum/especializada, numa perspectiva inclusiva, a constituição de caminhos para a realização de processos de ensino desenvolvimentos



que incidam, inclusive, “na personalidade dos indivíduos, o que significa dizer, em sua maneira de ser e operar no mundo” (MARTINS, 2020, p. 22).

Diante das lacunas vivenciadas por Ísis e Ícaro, caracterizadas pela interrupção circunstancial de seus itinerários acadêmicos escolares, face à pandemia da covid-19, e pela precariedade de recursos estruturais, pudemos entender que a forma de contestar e resistir a essa barbárie que assola milhares de estudantes com deficiência era utilizar os recursos mínimos que eles possuíam: disso decorre a reorientação de nossa prática de AEE, por meio da proposição de atividades que contemplassem o uso do telefone celular como suporte principal para a manutenção dos encontros pedagógicos, nesse contexto de atendimento educacional especializado.

A importância de manter esses dois estudantes em contato com a cultura letrada também foi um dos fios condutores desse processo, para tanto, organizamos um bloco de atividades que envolvessem a leitura e a escrita, a partir da análise de imagens estáticas que despertassem a atenção dos estudantes e culminassem com produções textuais orais/escritas, a fim de que os discentes, ao retomar suas rotinas na escola comum, pudessem dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento mantendo suas práticas de escrita e leitura em consonância com as futuras demandas dessa ambiência pedagógica, levando-se em consideração suas especificidades visuais.

Com o uso do telefone móvel, utilizando o aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, WhatsApp, para nos comunicar e o Google Meet, serviço de comunicação por vídeo, para fazer os nossos encontros, fomos desenvolvendo nossa “sociabilidade pedagógica remota” por entendermos que a interação provocada nesses encontros se constituía no ponto de partida para inserirmos outras formas de mediação. Esse movimento dialético, de uma presença virtual que se opera por conta da ausência de uma presença física, frente à frente, reverbera as nuances de uma inusitada interação social “estabelecida” pelo desigual contexto econômico trazido pela pandemia.

Dessa maneira, para subsidiar esse bloco de atividades propositivas de uma prática de leitura e escrita que contemplasse a observação da realidade, mas que não se perdesse de vista as especificidades trazidas pela limitação do funcionamento visual de cada estudante, optamos, intencionalmente, e pensando na perspectiva da tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2020), em utilizar a AD como elemento mediador de aprendizagens e como inspiração para a reorientação pedagógica que a pandemia exigiu e assim o faz a cada dia. A audiodescrição



é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA; FILHO, 2010).

Esse foi o nosso itinerário percorrido: mediar o contato com a realidade por meio da linguagem, transformar o visual em verbal, acessar a informação, enriquecer o universo simbólico a partir da apropriação de signos: num exercício interacional docente e discente, ainda que restrito nesse período tão peculiar, mas tendo como referencial o pensamento vigotskiano, o qual assertivamente explicita que instrumentos de mediação atuam na percepção do indivíduo em relação ao objeto com o qual se relaciona, significando ou ressignificando-o.

O uso da linguagem, materializado em produções textuais orais/escritas, fruto de profícuas interações no âmbito do AEE, foi o nosso maior instrumento de mediação em tempos de isolamento e distanciamento social: conversas, leituras, trocas de percepções, escritas e reescritas nos mantiveram vivos, vinculados, afetados, pulsantes e afetuosos.

5. É caminhando que se faz o caminho: trilha metodológica e partilha de resultados

As atividades propostas para Ísis e Ícaro tiveram como premissa o uso da linguagem oral/escrita como forma de perceberem a realidade e também de pensá-la como resultado de constructos sociais advindos da relação do ser humano com a natureza. A leitura e a escrita são mecanismos genuinamente humanos pelos quais

[...] os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade (MARTINS, 2020, p. 16).

Entendemos, no entanto, que essa “imagem” também pode desorientar, confundir, porque também é proveniente de um universo simbólico que não resulta somente da atividade individual, mas de uma atividade coletiva que é objetivada por meio da cultura, portanto, uma produção supraindividual: como exemplo, temos os paradigmas de exclusão, segregação e integração que predominaram como produção sócio-cultural sobre a pessoa com deficiência e geraram práticas de eliminação (extermínio), confinamento institucional e entendimento de que a pessoa com deficiência é que deveria se adaptar à sociedade.



O paradigma da inclusão, por sua vez, coexiste com essas representações simbólicas e traz uma outra produção sógnica sobre a pessoa com deficiência, que passa ser compreendida como alguém com impedimentos que só assim permanecerão como fator limitante se não houver recursos, suportes e auxílios que eliminem ou atenuem essas barreiras.

É exatamente essa última compreensão, numa perspectiva inclusiva, que perpassa as atividades propostas para Ísis e Ícaro: aqui descreveremos a atividade realizada que referencia o que já foi exposto até aqui, no sentido de evidenciarmos o protagonismo docente e discente no enfrentamento às limitações que o cenário pandêmico impõe à ação educativa, seja na escola comum ou no AEE.

Na atividade, foi proposto que os estudantes pesquisassem nos seus livros didáticos (ou na internet) duas imagens, na seguinte perspectiva: que a primeira fosse uma que eles não tivessem dificuldade em descrever e, a segunda, uma imagem que eles justificassem as dificuldades que tiveram para descrevê-la. Essa primeira orientação para escolha já envolve o exercício discente de protagonizar a observação de sua própria condição de funcionamento visual, no sentido de balizar a ação docente no AEE.

Ísis selecionou duas imagens de um livro didático da sua série escolar: uma fotografia em preto e branco e uma fotografia colorida. Ela fotografou e enviou pelo WhatsApp. Para os encontros de AEE, feitos no Google Meet, a docente orientou a utilização da lupa como auxílio para melhor perceber os detalhes. A professora pediu que ela relatasse oralmente o que via nas duas imagens. Ísis não apresentou dificuldades significativas para descrever a primeira imagem (colorida), porque a maioria dos elementos era familiar ao seu repertório sociocultural, a não ser a percepção de detalhes no fundo da imagem, o que também geraria dificuldade para uma pessoa vidente, visto que a fotografia havia sido feita em “grande plano geral”, ou seja, em um plano mais elevado, em imagem aérea, para o que Ísis chamou a atenção, ao lembrar que o retrato poderia ter sido feito por um drone.

Na segunda imagem (preto e branco), a descrição feita por Ísis revelou que a maior dificuldade não foi a identificação dos elementos visuais, mas a compreensão do contexto que a imagem retratava. A foto trazia o contexto do Fordismo, do início da produção industrial de automóveis e esse conteúdo ainda não fazia parte do repertório sociocultural da discente, dado esse, inclusive, que pode fazer parte da realidade de qualquer estudante que não tenha limitações visuais.

A partir dessa primeira leitura imagética compartilhada por Ísis, a docente percebeu a importância da utilização da AD para auxiliá-la na leitura e na contextualização das imagens: o



propósito, nesse contexto, era trazer subsídios para que a estudante pudesse exercitar a leitura de imagens utilizando os parâmetros da AD adequados à sua realidade escolar/pessoal/cotidiana.

A AD, como tecnologia assistiva e recurso de acessibilidade, materializada na letra da Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, deve fazer parte dos serviços de radiodifusão de sons e imagens, mas não apenas circunscrita a esse fim. De acordo com a Nota Técnica nº 21 de 2012, do MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2012), que orienta para a descrição de imagem na geração de material digital acessível via MecDaisy “uma solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy” (BRASIL, 2012, p. 2), se dissemina a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado, portanto, um formato de livro acessível que coloca em evidência a descrição de imagens.

Vimos, então, a possibilidade de trazer alguns requisitos reunidos por essa nota técnica para utilizarmos a AD como um elemento potencializador de aprendizagens referentes ao exercício da leitura imagética e da produção de textos verbais. Esses requisitos, além de constituírem princípios orientadores para a AD de imagens dinâmicas (filmes, desenhos animados, peças de teatro, etc.), são também alvo de análise da Metodologia para Audiodescrição de Imagens Estáticas (MAIE) (SILVEIRA, 2019), que também utilizamos como aporte teórico.

A MAIE é fruto da pesquisa de doutoramento de Silveira (2019), a autora buscou propor parâmetros sistemáticos para a elaboração de audiodescrição de cartuns e charges nos livros didáticos digitais, com base nos pressupostos da Gramática do *Design Visual* (GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) *apud* Silveira (2019). A composição dessa metodologia, referenciada pela GDV, é decorrente da problemática frente à seguinte realidade: de imagens estáticas dos materiais didáticos digitais serem audiodescritas com base em parâmetros de imagens dinâmicas, ou seja, gêneros imagéticos com características distintas serem descritos com os mesmos princípios orientadores.

Dessa maneira, na consecução de nossos encontros de AEE, a docente utilizou os princípios orientadores da AD para provocar a estudante a captar mais detalhes das imagens pesquisadas e descritas oralmente por ela: o quê/quem, onde, faz o quê/como, quando e de onde) (BRASIL, 2012). No que se refere à MAIE (SILVEIRA, 2019), como contributo ao trabalho pedagógico, destaca-se a metafunção composicional, que orienta a disposição espacial dos elementos nas imagens, o que favorece a construção da imagem mental pelas pessoas com deficiência visual. Os autores da GDV, de acordo com os estudos de Silveira (2019, p. 100, grifo nosso) “interpretam o **valor da informação** a partir da orientação dos processos de escrita e de



leitura na cultura ocidental, na qual a escrita ocorre da esquerda para a direita, e a leitura de cima para baixo”.

O uso desses aportes, da AD e da MAIE, nos orientou, então, a formular questões que situassem melhor a leitura das imagens escolhidas por Ísis e Ícaro. Perguntas como: “O que você vê/percebe ao fundo da imagem?”, “O que você vê/percebe no canto superior esquerdo?”, “O que você vê/percebe, acima, no centro?”, “O que você vê/percebe no canto superior direito?”, “O que você vê/percebe no canto inferior esquerdo?”, “O que você vê/percebe ao centro, abaixo?”, “O que você vê/percebe no canto inferior direito?” foram questões que suscitaram muitas trocas entre docente e discentes na leitura imagética e, em consequência, na produção textual escrita.

Ícaro, por exemplo, escolheu duas imagens pesquisadas na internet, uma colorida e outra em preto e branco. Ele revelou que tem mais dificuldades com a identificação de elementos em imagens em preto e branco porque essa composição de cores torna mais “embaçada” a sua visão. Em relação às imagens coloridas, ele revelou que precisa aproximá-las um pouco mais dos olhos para perceber mais detalhes.

Outras questões trazidas pela docente também guiaram as interlocuções leitoras na análise das imagens: “Como estão vestidas as pessoas nas fotografias?”, “As roupas que elas vestem são parecidas com que as que usamos nos dias de hoje?”, “Como está a expressão facial dessas pessoas?”, “Elas estão tristes? Alegres? Sorridentes? Enraivecidas? Sérias?”, “É dia? Noite?”, “A imagem sugere um dia quente? Frio?”. Essas questões foram lançadas aos estudantes após seu primeiro relato oral sobre as imagens e sobre sua primeira versão de produção textual. Nos encontros de AEE, a docente evidenciou, com frequência, a importância da escrita e da reescrita, a segunda como possibilidade de agregar mais informações e não apenas para sinalizar ou corrigir eventuais “erros” que apontassem o uso inadequado da norma padrão da língua portuguesa.

As produções textuais eram fotografadas e postadas no WhatsApp. Nos encontros de AEE, feitos pelo Google Meet, essas produções eram lidas em voz alta pelos estudantes e a docente fazia a mediação a partir das questões supracitadas. Quando não tínhamos as intercorrências virtuais (queda na conexão, ruídos do fone, bateria fraca do celular, o dia em que os estudantes mantinham as câmeras fechadas, só usando o áudio, porque estavam na esfera privada de residências de parentes) conseguíamos avançar na discussão sobre as produções textuais e também pesquisar conceitos, palavras, acontecimentos históricos que pudessem ter relação com as imagens escolhidas por eles.



A docente auxiliava os estudantes compartilhando a sua tela com pesquisas que iam surgindo em decorrência das dúvidas dos estudantes. Como eles não possuíam computador e só tinham como suporte o celular, a docente propunha a pesquisa de assuntos referentes às imagens pesquisadas por eles, sempre acompanhadas de relatos orais do que e como pesquisaram, além da produção de textos em forma de descrições que eles liam em voz alta nos encontros.

As solicitações de atividades eram sempre postadas pelo WhatsApp. Eles utilizavam os recursos de acessibilidade do aparelho que usavam no AEE para ampliar as imagens, as mensagens e os textos postados. Ícaro fez a descrição de uma imagem utilizando expressões como: “No canto esquerdo tinha um homem, no meio uma mulher, no canto direito outro homem”, “No fundo da imagem tem um prédio”, “Eles estão sorrindo”; e chegou a dizer: “Professora, eu poderia até falar a imagem para meu avô que não enxerga, não poderia?”, “Se todo mundo prestasse mais atenção nas imagens a gente entenderia muita coisa, né?”. As falas de Ícaro trazem compreensões subjacentes à importância da acessibilidade, entendida, a partir da Lei Brasileira de Inclusão, em seu Capítulo I, Artigo 3º, Inciso I, como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 1).

Essa compreensão trazida por Ícaro aponta, ainda, para a importância da acessibilidade para todos, pois o próprio discente reflete sobre a importância de uma atenção mais perceptiva para a leitura das imagens, o que beneficiaria, no caso da descrição de imagens, não só as pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual e disléxicos, mas a todos nós.

A Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, ratifica essa compreensão quando, nesse mesmo capítulo e artigo supracitado, no Inciso II, caracteriza o desenho universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 1), portanto, uma concepção fundante para um profícuo entendimento da importância da acessibilidade para todas as pessoas, com deficiência ou não.

Um aspecto muito importante a considerarmos aqui é o uso das premissas da AD e da MAIE para reorientação da prática pedagógica no AEE, no intuito de utilizar esses aportes para o desenvolvimento de estratégias leitoras na compreensão de imagens e o exercício da per-



cepção visual, respeitando-se, primeiramente, a funcionalidade visual de cada estudante nesse processo, assim, cabe salientar que nosso objetivo direciona-se a utilizar os aportes da AD e da MAIE para potencializar estratégias leitoras que permitam aos discentes explorar e aprimorar sua funcionalidade visual, exercitando, de forma singular e individualizada, sua percepção visual.

6. Considerações finais

O referido estudo de caso traz como linha propositiva dar a conhecer uma experiência pedagógica vivida no âmbito do AEE, no contexto da pandemia da covid-19. Aqui, compartilhamos como Ísis e Ícaro, matriculados num CAEE, da cidade de Salvador (BA), estudantes do Ensino Fundamental 2, do 7º ano, realizaram a leitura e a análise de imagens, a partir dos princípios orientadores da AD e da MAIE.

Diante de um contexto remoto de AEE, permeado pela precariedade de um funcionamento social desigual para milhares de estudantes com e sem deficiência, entendemos que “generalizar” e “especificar” são movimentos intervencionados e interdependentes entre si: de um lado, a condição de baixa visão de Ícaro e Ísis os colocava no plano da generalização enquanto categoria organizativa da condição de deficientes visuais; do outro, suas especificidades de funcionamento visual, de como percebiam as imagens, o que favorecia ou não essa percepção deram a direção dos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados como forma de potencializar sua aprendizagem a partir da leitura de imagens.

O uso do aporte teórico da AD e da MAIE tornou-se um importante subsídio na readequação dos recursos e das estratégias para desenvolver o AEE com os estudantes. A legislação educacional brasileira para a pessoa com deficiência (leis, decretos, resoluções, notas técnicas), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de “entre-lugar” compõem o nosso itinerário legal-teórico-epistêmico, fundamentando todo nosso relato.

O desafio do AEE no formato remoto foi marcado (e ainda é) por muitas inquietações, buscas, curiosidade epistêmica e a necessidade de manter o vínculo de afeto com Ísis e Ícaro, de fazê-los perceber que o enxergar compreendia não só o ver, mas também o conhecer, o perceber a partir de uma atitude cognoscente, via exercício da linguagem, entendida como “instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, representá-lo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 23).



As especificidades do funcionamento visual de Ísis e Ícaro e toda a história que eles traziam consigo, diante de um contexto de isolamento e distanciamento social, em que não podíamos estar próximos, afetaram o “ser” docente e questionaram esse papel no contexto do AEE: a impressão imediata dos poucos recursos, da mínima estrutura de trabalho, que saltava aos olhos precisava ir além do “ver” com os próprios olhos.

Ísis e Ícaro, simbolicamente, representam, do ponto de vista genérico, uma categoria de pessoas que estão agrupadas sob o signo da baixa visão, porém, por conta de sua existência corporal diversa, de sua funcionalidade visual específica, singular, revelam que a deficiência não se configura apenas com uma categoria universal.

Dessa forma, esse mesmo lugar de “existência corporal” não pode ser compreendido apenas como um signo que expressa uma forma outra de existir, afinal, remeter as pessoas com deficiência a um mesmo lugar é invisibilizar o funcionamento desse corpo diante das diversas manifestações fenomênicas aparentes que pode expressar.

Barros (2020) ratifica a importância de, como educadores e como formadores de opinião, mudarmos a forma de falar sobre a deficiência e, em consequência, sobre a(s) pessoa(s) com deficiência, para que não as tornemos, ainda mais, entes abstratos, os quais, mesmo sendo parte da sociedade, acabam por estar “apartados” dela. A “visualidade”, enquanto constructo social, tem historicidade, é perpassada por relações de poder e por usos políticos que nem sempre garantem o direito da pessoa com deficiência à cidadania.

As experiências visuais das pessoas com baixa visão, em suas mais diversas manifestações de funcionalidade visual (restrição/limitação/potencialidades) precisam ser problematizadas a partir de sua exposição à infinidade de repertórios e representações imagéticas produzidas pela humanidade, para tanto, há que se levar em consideração cada singularidade, os recursos, suportes e auxílios que se adequam à minimização/eliminação do impedimento, para que possam protagonizar, via mediação docente, o efetivo exercício do direito à educação, seja na escola comum, seja no âmbito do AEE.

Referências

BARROS, Alessandra. *Formação para professores: mídia e deficiência: aportes socioantropológicos*. Prefeitura de Mutuípe, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4sLUIskRUY>. Acesso em: 03 dez. 2020.



BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Anemia falciforme*. Biblioteca Virtual em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <https://bvsm-temp.saude.gov.br/anemia-falciforme/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: MEC, 2010. (A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Vol. 1 fascículos I – II – III. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Nota Técnica no 21, de 10 de abril de 2012. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1053_8-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

COSTA, Carolina Severino Lopes da. Letramento para estudantes cegos e com baixa visão. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018, p. 40-59.



FERRAZ, Cláudio O. Benito. Entre-lugar: apresentação. In: *Revista Entre-Lugar*, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 15-31, 1º semestre de 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/download/610/406#:~:text=O%20entre%2Dlugar%2C%20oportanto%2C,para%20se%20enraizar%20e%20permanecer>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 103-127.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Prefácio à 2ª edição. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. vii-x.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores)

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

PEREIRA, Manuel Monteiro. *Fotofobia*. Disponível em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/clinica/oftalmologia/fotofobia/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras estórias*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988, p. 32-37.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina. *Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital: uma proposta de parâmetros à luz da Gramática do Design Visual*. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29669/1/Tese%20Deise%20M%C3%B4nica%20Medina%20Silveira.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.



Audiodescrição como entre-lugar nas relações de ensino-aprendizagem no AEE para estudantes com baixa visão, no contexto da pandemia...

SMITH, Deborah Deutsch; TYLER, Naomi Chowdhuri . *Introduction to Special Education: making a difference*. 7. ed. New Jersey Columbus/Ohio: Merrill, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

Recebido em: 28.6.2021

Revisado em: 14.9.2021

Aprovado em: 20.9.2021