

Perfil lexical de redações de futuros professores de língua inglesa: um estudo de caso

watching_1 way_4 ways_2 we_18 week_3 weeks_17 well_4 what_8 when_3
whenever_1 where_2 whether_1 which_7 who_4 why_3 will_47 wishes_2
with_15 without_1 work_11 working_5 world_2 would_10 write_1 writing_4
years_1 yes_1 you_34 your_12 yours_1

Palavras pertencentes à segunda faixa de frequência (2k): abroad_1 absent_10
attend_5 attending_1 attention_1 bit_2 complicated_1 correctly_1 discussed_5
during_7 excellent_1 excuse_1 excused_1 extra_1 extremely_1 forward_1
guide_1 honestly_1 improve_6 improvement_1 improvements_1 improving_1
inform_2 information_6 informed_1 intend_1 international_1 peculiar_1
programming_1 replace_1 request_1 review_1 sincerely_3 skills_3 solutions_3
suitable_2 thank_4 tool_1 tools_1 universal_1

Palavras acadêmicas (AWL): academic_2 achieve_1 analysing_1 appreciate_1 area_4
areas_1 aspect_1 aspects_2 attached_1 aware_1 beneficial_1 benefit_1
capable_1 challenges_4 communicate_1 community_2 compensate_1 computer_2
concepts_1 concluding_1 conferences_1 contact_1 context_4 coordinator_7
couple_1 criteria_1 crucial_1 cultural_2 culture_2 ensure_2 environments_2
finally_2 focus_1 furthermore_1 globalization_5 goal_2 goals_1 highlight_1
identify_2 identifying_1 impact_1 income_1 indicated_1 institution_1
instructions_1 involved_1 job_1 major_1 method_2 methods_7 motivated_1
motivation_5 nevertheless_1 objective_1 obvious_2 obviously_1 participate_7
period_3 perspectives_1 positive_1 previous_1 principally_1 process_6
professional_3 professionals_6 requires_1 research_1 selection_1 specific_2 task_2
technical_23 techniques_8 thesis_1 topics_12

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Conversa sobre acessibilidade de alunos com deficiência visual no ensino superior

Maria Célia Lima-Hernandes
Universidade de São Paulo

Saulo César Paulino e Silva
Universidade de São Paulo/CNPq

Fabiane Francisca da Silva
Universidade de São Paulo

Resumo: Em um contexto social, no qual a inclusão ganha espaços significativos, torna-se imprescindível repensar estratégias didáticas, particularmente, nas universidades, cuja diversidade revela um cenário de maiores complexidades. Nessa perspectiva, caberá ao professor um papel de fundamental importância, pois dele dependerá a mediação que vá além da preocupação conteudística. Para discutir esse tema e analisar a casuística, travaremos diálogo principalmente com Damásio (2011) e Van Dijk (1992).

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Deficiência visual.

Title: Conversation about blind students' disabilities in university

Abstract: In a social context, in which the inclusion occupies significant spaces, it is essential to think teaching strategies, particularly in the universities, where the diversity reveals a greater complexity scenario. In this perspective, teachers will have a main function because he will be the instrument of mediation. He must be between the lesson and the

student, facilitating the learning process. To discuss this theme and to analyze some cases, we will dialogue with Damásio (2011) and Van Dijk (1992) mainly.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Visual disability.

Introdução

Absolutamente ninguém consegue compreender os acontecimentos rotineiros, manifestados no cotidiano, sem que, antes, saiba que isso é parte de si, ou seja, não entenderá sem ter a consciência do fato. Transpondo essa ideia para a sala de aula, pode-se afirmar que compete ao professor, nesse espaço, identificar as estratégias que melhor se adaptem ou que sejam mais adequadas não só à aprendizagem de conteúdos, mas também às condutas conscientes dos alunos. Antes, porém, será preciso que ele próprio, o professor, tenha consciência de que esses alunos, quando chegam à universidade, trazem consigo uma série de conhecimentos prévios, atitudes e comportamentos rotinizados em seu cotidiano familiar, os quais se imbricam com as relações particulares e subjetivas.

Imaginemos que a cada ação cotidiana repetida um degrau seja construído na memória individual. Pergunta-se, então, quantos degraus terá de subir o professor para chegar ao cerne da acessibilidade? Provavelmente, ele terá que tornar o contrato mais explícito, construindo degraus de reforço desse mesmo traço. Nessa perspectiva, infere-se que, quanto mais conjuntamente professor e aluno construírem cada degrau, maior o nível de consciência a ser alcançado nessa relação. É esse nível mais alto de consciência que permitirá o desenvolvimento de uma consciência autobiográfica, um esteio essencial para que esse aluno possa, posteriormente, preocupar-se com sua autobiografia durante os anos de sua formação universitária em Licenciaturas, ou seja, futuros professores, e, posteriormente, com a autobiografia de seus futuros alunos.

É sobre esse processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro num contexto de ensino-aprendizagem inclusiva que este texto versará. O objetivo central é discutir o papel do professor como instância de atuação política a favor de uma aprendizagem plena e inclusiva. Na esteira disso, evidenciaremos as dificuldades enfrentadas por alunos universitários deficientes visuais durante o seu processo de formação e, como não podia deixar de ser, apresentaremos uma solução tecnológica que, a despeito de ser parcamente adotada, é eficiente se colocada a serviço da acessibilidade: a audiodescrição. Para discutir esse tema e analisar os dados selecionados, estabeleceremos diálogo com Damásio (2011) e Van Dijk (1992).

Processos de organização das coisas do mundo e processos de compreensão de si no mundo

Quando um indivíduo com bom repertório autobiográfico alcança os níveis médios de formação no curso universitário, ele já sabe manejar sua autobiografia de forma a facilitar o acesso a seus objetivos. Como a língua escrita é priorizada como meio de verificação dessa transformação autobiográfica, esse futuro professor precisará dominar formas de dar vazão ao conhecimento adquirido via exposição de sua autobiografia. Para isso, será preciso aprender a reconhecer as formas de exposição disponíveis. No caso dos deficientes visuais, esse é um mistério tanto para o professor, quanto para o aluno.

De acordo com Damásio (2011), que discute a consciência de um ponto de vista da neurociência, três são os tipos de consciência desenvolvidos pelo indivíduo continuamente em seu processo de vida e de conhecimento do mundo. Esses três tipos são explanados em termos de self: protoself, self central e self autobiográfico. Self equivale à gradação ou nível de consciência, sendo o autobiográfico o nível mais elevado e pronto para retomar seus passos memorialmente, o que promete um grande salto no conhecimento de si e do mundo. A seguir, apresentamos uma síntese da explanação de Damásio (2011) a respeito:

a) Primeiro estágio: *protosself* – refere-se a uma descrição neural de aspectos relativamente estáveis do organismo. Seu principal produto são os sentimentos espontâneos do corpo (sentimentos primordiais), por isso não demanda grande reflexão e consciência sobre os atos.

b) Segundo estágio: *self central* – É gerado da interação no protosself entre organismo e objeto. O efeito é que as imagens do objeto e do próprio organismo são também modificadas. Ligam-se momentaneamente em um padrão coerente de narrativa, em que algumas imagens são sentimentos. Nessa instância, a replicação de modelos eficientes é o que está em jogo, e a frequência de replicação dá maior habilidade ao indivíduo, que, contudo, não reflete sobre os efeitos desse processo em si mesmo.

c) Terceiro estágio: *self autobiográfico* – Surge dos pulsos do selfcentral, emitidos quando objetos passam a integrar a biografia do indivíduo num padrão coerente amplo. É esperado que, nessa fase, o indivíduo seja reflexivo e tanto reconhece que seu repertório pode lhe ser útil para alcançar objetivos, quanto avalia seu próprio desempenho nessa replicação que empreende.

É possível vislumbrar nessa sequência uma gradação de self, mas, como defende o autor, não há consciência de si que se aparte de seu ambiente e de suas experiências. Sendo assim, tanto é possível ler essa tipologia em termos de gradação, ou seja, fases pelas quais precisamos passar e em que a terceira dessas fases pode ser a mais alta e última na experiência humana.

É possível, contudo, compreender esse movimento de uma forma mais sutil: temos que aprender a conhecer. Dessa perspectiva, revela-se o processo de ser humano no cotidiano, composto pela repetição de ações e atitudes (ação 1). Nesse caso, o aluno que vai à escola todos os dias assim o faz porque não há outra opção. Quando esse aluno segue regra sem questionamentos de inesperados eventos, ao mesmo tempo ele não percebe que esses eventos o impactam na forma de agir em atitudes (ação 2). E quando se dá conta, percebe que age sob uma nova forma de

agir, alterando de algum modo também o resultado desse episódio, sem que isso cause uma mudança significativa em seu modo de ser.

Aos eventos representados pela ação 2, a escola chama aprendizagem independentemente do quanto será a resposta impactante na vida do aluno. O processo de aprendizagem é seriado, com data de validade e pouco voltado para o sucesso e felicidade na vida dos alunos. Aos eventos representados pela ação 1, de replicação de aprendizagens consolidadas, a escola apenas terá momentos de reflexão sobre a própria ação nos momentos de avaliação formal. Decidirá, então, o veredito de uma vida a partir de uma síntese formal e a atribuição de uma nota.

Há situações, no entanto, em que os conhecimentos propiciados pela escola formativa contam com o bloqueio de respostas derivadas de algumas ações 1 e, nesses momentos, há a inserção de hábitos de condutas exemplificadas pela ação 2, os quais, de algum modo, reverberam e se consolidam em transferências interdisciplinares. Os professores perguntam-se como podem alguns alunos ser tão bons a esse ponto? Como pode dar tão certo para uns e tão errado para outros? Sabendo-se que as ações 1 têm sempre à frente das resoluções um self central e as ações 2 são sempre respostas de um protosself, parece óbvio afirmar que protosselfs converteram-se em selvescentrais, replicando positivamente ações e atitudes em ambos os casos.

A grande maioria dos egressos fica circularmente presa a movimentos de protosself>self central. Quando assumem uma sala de aula no papel de professores, recordam-se de suas anotações durante o período formativo e lá as exploram como base de um plano de aula, agora destinado aos seus alunos. Essa grande massa de indivíduos não conhece o melhor modo de ascender em estatuto de aprendizagem social, pois está alijado, por si mesmo ou pelo ambiente onde convive, do exercício de reflexão sobre si no processo de viver e fazer viver.

Na leitura que apresentamos da relação entre self e aprendizagem, argumentamos que o self central é o grande motor na gradação de consciência cada vez mais alta durante o processo de aprender. Para isso, no entanto, precisará ser submetido a imagens de objetos (conteúdos) e

que o façam identificar um padrão de organização; no entanto, só quando esse padrão for apropriado pelo indivíduo como conhecimento (um insight, a compreensão de uma explicação, por exemplo), um acoplamento se efetivará, tornando o indivíduo capaz de mobilizar esses padrões como ferramentas em seu favor.

Esse processo depende sobremaneira do que o professor decide quanto ao método e abordagem em sala de aula. O professor pode decidir o conteúdo, a forma de abordagem desse conteúdo e, conhecendo habilidades gerais humanas, decidir por estratégias pontuais. Por outro lado, quando há um indivíduo com deficiência visual em sala de aula, é comum que essas estratégias não sejam paritárias entre os alunos.

Nessa concepção, o professor precisa avançar fronteiras do conhecimento mais tradicional para ser conhecedor do papel das memórias e dos mecanismos que a consolidam no processo de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. O aluno não pode inferir, ter insights ou preencher uma lacuna, sem que tenha condições de igualdade no acesso às informações.

Esse é precisamente o caso de alguns deficientes visuais, que, superprotegidos pela família, não têm disponíveis objetos para mobilizar em direção ao self autobiográfico. E, quando chegam à Universidade, são tratados como alunos diferenciados, sendo, muitas vezes, dispensados de atividades que seriam relevantes para um grande salto qualitativo.

Queixas e barreiras de deficientes visuais na Universidade

A inclusão e, conseqüentemente, a acessibilidade do aluno no ensino pode ser abordado de diferentes formas nas diversas áreas da educação dentre as quais estão as cotas raciais, as condições socioeconômicas desiguais eo nível de conhecimento em suas diferenças. Silva (2014), por exemplo, optou por se ater à acessibilidade voltada para a mobilidade e ao cuidado ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual (cegos congênitos, adquiridos ou com baixa visão),

especificamente, alunos do ensino superior da Universidade de São Paulo e alunos do ensino médio da rede pública de ensino prestes a prestar exames vestibulares. À época, a autora identificou que elementos relativos à infraestrutura do espaço estudantil (salas de aula, bibliotecas, laboratórios) eram voltados principalmente para o público “vidente”¹, tornando-se obstáculos intransponíveis para pessoas com necessidades de adaptação em um espaço que deveria ser para todos os que dele se utilizam.

Com base nas respostas formuladas para as questões que integram a pesquisa de Silva (2014), discutiremos os efeitos dessas barreiras que impedem a mobilidade física e a acessibilidade geral do aluno cego ou com baixa visão no ensino superior e médio. Torna-se relevante recordar que todas as entrevistas com alunos deficientes visuais foram gravadas. Esses alunos concordaram em relatar suas experiências estudantis, indicando quais eram os obstáculos enfrentados por deficientes visuais no campus da Universidade.

O roteiro de perguntas continha temas ligados ao trajeto estudantil, à infraestrutura da instituição de ensino, ao tratamento recebido em sala de aula tanto na interação com professores quanto com colegas de turma, à qualidade do ensino e ao contato do aluno com instrumentos tecnológicos adaptados que o auxiliassem nas tarefas do estudo. Adicionalmente, os entrevistados foram consultados sobre locais de lazer que frequentavam e sobre as opções de acessibilidade disponíveis nesses lugares. Desse conjunto de dados, selecionamos tão somente as respostas relativas aos dois alunos da Universidade de São Paulo porque estes teriam, em tese, uma condição mais avantajada de acesso.

No que se refere à mobilidade espacial, para percorrer o trajeto de sua casa à Universidade, um dos entrevistados (um cego não congênito e com baixíssima visão) utiliza a memória espacial prévia para reconstruir seus passos e até condutas diante de obstáculos. Dessa forma, percebe claramente que não seria difícil usar transporte público, se não fosse a

¹ Termo empregado pelos estudiosos da área para identificar aqueles indivíduos que não apresentam grave comprometimento da sua acuidade visual.

falta de sinalização adequada para pessoas com baixa visão. Dessa forma, precisa sempre recorrer a terceiros para conseguir fazer o trajeto de forma adequada. Um segundo entrevistado conta com o auxílio da família e, em alguns momentos de deslocamento dentro da Universidade, recorre a sua memória. Aqui, notamos a superproteção familiar, que, sabiamente, já reconhece que a cidade não é planejada para dar acesso.

Ao tratarem da infraestrutura universitária, pelo menos naquilo que se refere ao espaço estudantil, ambos afirmaram que esta é pensada para atender aos alunos videntes. A inacessibilidade pode ser identificada, sobretudo, em pequenos detalhes que vão desde a falta de numeração em braille nas portas, às sinalizações inadequadas para situar o aluno com deficiência visual. Novamente, ambos precisam contar com o auxílio de colegas para conseguir o acesso ao que precisam.

Ambos afirmaram haver inadequações – e em alguns casos, ausência – de materiais adaptados aos que não veem. Isso implica reconhecer que a Universidade pauta suas ações primariamente pelo sentido da visão, o que produz um rendimento estudantil desigual dos deficientes visuais em comparação com os alunos que não possuem alguma restrição visual. Há, por exemplo, aulas passadas em slides ou em quadros que impedem a leitura acessível. Nesses momentos, a sensação desses alunos é a de serem ignorados em suas necessidades, sensação esta, que poderia ser traduzida em sentimento de “invisibilidade”.

Se o aluno reclama ou solicita que lhe seja franqueado o acesso ao conteúdo, imediatamente ocorre sua exposição negativa. Certamente, em situações reincidentes, esse aluno terá receio de exigir um direito se tal como um material adaptado para seu caso. Um dos entrevistados ressaltou que o material adaptado em braille deveria estar sempre disponível, evitando que a exposição negativa ocorresse. O acesso deve ser pensado como uma forma de prover autonomia ao indivíduo com deficiência, mas será preciso considerar que nem todos são leitores de braille.

Quanto ao relacionamento com professores, os entrevistados afirmam que há uma lacuna no preparo do professor para lidar com deficientes visuais, a despeito de se mostrarem preocupados em realizar

tarefas específicas para o aluno com deficiência visual. Uma das soluções comumente encontradas é a proposição de tarefas mais “leves” ou facilitadas na resolução, o que replica um sentimento de inferioridade também a partir da avaliação dos colegas de turma. Ambos consideraram que é preciso investir no material acessível. Suas sugestões vão em direção a softwares e a aparelhos tecnológicos adaptados², de que se servem cotidianamente, mas não na Universidade.

Sobre planejar a vida profissional à altura de sua qualificação, os alunos são categóricos ao dizerem que empregos na área acadêmica ou fora dela são extremamente difíceis para sua condição. Justificam essa avaliação na opinião de que a sociedade concebe os deficientes visuais como incapazes de assumir responsabilidades.

E, por fim, a respeito de suas atividades de lazer, afirmam que há uma escassa adaptação de museus, bibliotecas e cinemas para atender às necessidades de visitantes deficientes. O material em braille e a audiodescrição em todos os espaços, segundo afirmam, fariam uma enorme diferença no que diz respeito à autonomia do visitante.

As queixas formuladas em tom de avaliação distanciada por esses dois alunos permitiram reconhecer que a falta de autonomia e a ausência de igualdade de tratamento são os grandes bloqueios sociais à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Em consonância com os argumentos de Paulino e Silva (2015), consideramos que se torna imprescindível a oferta de materiais audiodescritos. Se as disciplinas introdutórias disponibilizarem, como forma de testagem de acesso e uso, conteúdos audiodescritos, se poderá avaliar as condições de acessibilidade, os problemas remanescentes que poderão aflorar e os resultados, já que até o momento a formação desses alunos é desigual e pouco acessível e, portanto, não temos condição de saber, ainda, em que grau de consciência sobre seu conhecimento está inserido este tipo de aluno. É preciso ter ferramentas que nos permitam compreender essa mente durante seu processo de formação universitária.

² Citam os leitores de tela no computador, utilizados para aumentar os textos, *Voice Over* (Appel) e audiolivros.

Audiodescrição como ferramenta a serviço do *self autobiográfico*

Uma das definições para a audiodescrição está relacionada com a tradução de informações visuais para textos orais. Trata-se de uma ferramenta amigável que favorece o acesso e possibilita a interpretação de imagens utilizadas pelo professor como meio de alcançar objetivos na formação do aluno com deficiência visual. Se bem planejada, ela poderá atender às necessidades específicas de pessoas com os mais variados graus de comprometimento da visão.

O rótulo de batismo, audiodescrição, remete a um termo biofísico (áudio) e outro cognitivo perceptual (descrição). Ela pode ser entendida como uma espécie de narrativa que apresenta elementos descritivos, forjados na trama textual, porém, não deve ser confundida com um exercício puramente visual.

Segundo Kleiman (1999, p. 19), “a descrição, tipicamente, encontra-se no interior de uma narrativa ou de uma exposição quando o objeto deve ser particularizado ou qualificado”. Se analisarmos essa descrição com a devida atenção para os processos implicados, notaremos que envolve processamentos mentais complexos que mobilizam a percepção, a analogia, a inferência e, por fim, a compreensão.

Partindo-se desse pressuposto, o processo de leitura, analisado a partir dos estudos da correlação entre cognição e linguagem, estaria relacionado com a ativação das memórias de curto e longo prazo, pois enquanto a memória de curto prazo atua na representação mental construída durante o ato de ler, criando-se microproposições definidas como os sentidos secundários, a memória de longo prazo remete àquela em que os sentidos globais são focalizados, uma vez que gerados a partir de macroproposições, dependem, invariavelmente, de um exercício de repetição de eventos, reforçadores de memórias de curto termo.

Essas ideias não são novidade no estudo do texto. Já há mais de dez anos, a ativação dessas memórias é estudada por Van Dijk (1992), quesustenta que o processo de leitura constrói representações mentais. Em consonância com o autor, podemos afirmar que ler é perceber o

mundo (percepção-analogia), concebendo-se a leitura como um processo cognitivo global em que são dinamizadas estratégias inferenciais (inferência) que contribuem para a interpretação (compreensão), o que resultaria na construção do sentido. Teoricamente, portanto, o leitor atualizará essa percepção de mundo por meio dos processos de recorrência de informações que passam a integrar as memórias de curto e as de longo prazo.

Esses processos ocorreriam de maneiras diferentes, aplicando-se estratégias variadas por meio dos inputs da audiodescrição, o que implica o planejamento de estratégias para a geração de espaços de atenção conjunta (CROFT, 2010; TOMASELLO, 2003[1999]), que seriam a base simpática do processo. No entanto, isso implicaria, primeiramente, em se identificar quais são essas estratégias, nos casos de pessoas com deficiência visual, que se agrupam numa classificação mais geral para pessoas com baixa visão, pessoas que foram perdendo a visão ao longo da vida por alguma enfermidade degenerativa, ou por causa de um trauma e aquelas que já nasceram cegas. Somente as incluídas nos três primeiros grupos recorrem à memória visual. As do último grupo, lidam, desde a idade mais tenra, com as possibilidades de reconstituição via audiodescrição. Nos três grupos destacados, no entanto, as pessoas após integrarem o conjunto dos deficientes visuais, quase sempre contam com uma só perspectiva de audiodescrição, a familiar, com alto grau de filtragem devido à superproteção.

Nesse sentido, a discussão e a interação com outras áreas do saber e com outras perspectivas se tornam fundamentais para que possam alcançar uma consciência autobiográfica, pois, quando nos distanciamos do protossself (voltadas para o “eu”) e do self central (voltadas para a replicação de modelos aprendidos), passamos a refletir mais criticamente e, na esteira disso, acoplamos, de forma crítica, conhecimentos.

Pelos exercícios audiodescritos, o professor consegue proporcionar momentos inferenciais e chega mesmo a notar objetivamente o mapeamento do possível efeito desses inputs no cérebro dos indivíduos com deficiência visual e na ativação (ou não) de suas memórias, incluindo-

se aqueles que não apresentam a memória visual. Ele percebe isso a partir das respostas às estratégias deixadas como pistas na audiodescrição³.

Mota e Romeu Filho (2010), por exemplo, afirmam que o recurso da audiodescrição vem se firmando como fundamental para a interação de pessoas com deficiência visual em eventos culturais gravados ou ao vivo. Dessa forma, a audiodescrição ganha o estatuto de modalidade de tradução, permitindo que a linguagem imagética seja traduzida em linguagem verbal, objetivando-se a fidelidade da informação original (VIEIRA e LIMA, 2010).

Vincular o termo audiodescrição à tradução audiovisual não equivale exatamente a uma novidade⁴. De acordo com Gambier (2003), existem diferentes modalidades que compõem esse gênero, e estão classificadas na seguinte ordem: 1. legenda aberta ou interlinguística; 2. legendagem bilíngue; 3. dublagem; 4. dublagem intralingual; 5. interpretação consecutiva; 6. interpretação simultânea; 7. interpretação de sinais; 8. meia dublagem; 9. comentário livre; 10. tradução simultânea; 11. produção multilinguística; 12. legendagem intralinguística; 13. tradução de roteiro; 14. legendagem ao vivo, em tempo real; e 15. audiodescrição. Apesar de soar como positiva a variedade de rótulos relacionados à Tradução Audiovisual, alguns autores, dentre os quais citamos Franco e Araújo (2011), passaram a questionar sua funcionalidade. Seu argumento mais forte diz respeito ao alcance de deficiências, já que essa variedade abre interação somente para surdos e num único canal midiático: a televisão. As críticas são variadas e as lacunas enormes⁵.

³ Mais recentemente, no segundo semestre de 2015, orientado pelo Prof. Said Rabbani em parceria com pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição, iniciou-se um trabalho de doutorado sobre os efeitos da audiodescrição no cérebro. O Laboratório de ressonância magnética tem utilizado técnicas de imageamento cerebral para comparar o processamento mental de cérebros de deficientes visuais e de videntes. Os resultados ainda são preliminares, mas já evidenciam diferenças quanto aos espaços cerebrais ativos.

⁴ Esse tipo de tradução tem sido identificada pela sigla (TAV) e é considerada pelos estudiosos de linguagem como um gênero discursivo.

⁵ Há alguns anos, na realidade brasileira, seria impensável, por exemplo, encontrar um cego em um cinema, pois, para o senso comum, cegueira e cinema são rótulos incompatíveis. Mas esse cenário vem se modificando e em seu lugar começam a surgir cenas muito mais animadoras no roteiro social. O lazer saiu, dessa forma, na frente da educação. Será questão de tempo para que a formação escolar veja-se diante de um impasse.

Na pesquisa que desenvolvemos na Universidade de São Paulo, temos realizado testes com deficientes visuais comparativamente a videntes, submetendo-os a um mesmo tipo de estímulo audiodescrito. Nessa perspectiva, seguimos o processo inverso do trabalho docente: recolhemos as interpretações gravadas em objetos audiovisuais e comparamos os resultados interpretativos para reconhecer-lhes lacunas em que o professor possa intervir.

Importante ressaltar que o nosso trabalho, nessa perspectiva de coleta, considera a audiodescrição como uma ferramenta de acessibilidade pensada para pessoas com deficiência visual. No entanto, surge nesse cenário uma questão relevante que não poderia deixar de ser observada e que está relacionada com o contexto social mais amplo, onde ocorrem os eventos audiodescritos, tais como filmes e peças teatrais, dentre outros. A lógica informacional das sociedades ocidentais é pensada para as pessoas videntes, tornando-se necessário entender como esse recurso poderá contribuir (ou não) para que o vidente⁶ interprete eventos culturais que oferecem a audiodescrição para, posteriormente, compreender quais os efeitos dessa ferramenta de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual. Para isso foi organizado um grupo com participantes que não apresentavam grave comprometimento visual denominado GRUPO DE CONTROLE, composto de alunos e alunas, com idades entre 18 e 30 anos, graduandos e pós-graduandos, da Universidade de São Paulo.

A coleta de dados se deu pelo uso do protocolo individual, de acordo com Zanotto (1997), definido como um instrumento adequado para pesquisas com características interpretativistas, pois a conversa sobre texto é um acontecimento social no qual os participantes realizam interação face a face, compartilhando, negociando e construindo diferentes leituras.

A seguir, faremos uma retrospectiva dos dois primeiros encontros, classificando os participantes por idade e descrevendo quais foram as estratégias empregadas para a coleta de dados. A partir da transcrição dos

⁶Termo empregado para identificar as pessoas que não apresentam graves comprometimentos visuais.

dados, será realizada a análise, levando-se em consideração as pistas textuais. Tomaremos como embasamento as linhas teóricas da Linguística Cognitiva para alcançar o processo de construção de sentidos.

As informações gerais sobre cada um dos encontros, com o uso de recurso da audiodescrição, do grupo de controle e os protocolos individuais serão apresentadas a seguir.

O grupo de controle

Identificando os participantes da pesquisa

Inicialmente, contatamos os possíveis participantes do grupo de controle. Trata-se de pessoas videntes que, antes de submetidos aos testes, concordaram, via autorização protocolar de uso de imagem e som, em que utilizássemos suas respostas para fim científico. Para este relato, selecionamos apenas dois dos participantes, conforme segue:

| PROTOCOLO INDIVIDUAL | | |
|----------------------------------|----------------|--------------|
| PARTICIPANTES⁷ | MÊS/ANO | LOCAL |
| GC2-SF-02 | 06/2015 | FFLCH / USP |
| GC2-SF-02 | 06/2015 | FFLCH / USP |

Os testes foram realizados no Laboratório Pedagógico do curso de Letras, em salas apropriadamente preparadas para o registro de imagem e de som, ao mesmo tempo em que pode, em momento específico, apresentar o teste aos participantes. Estiveram presentes ao teste somente dois pesquisadores. Um monitorou as ações e atitudes do

⁷Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos, conforme segue: GC é sigla que identifica o grupo de controle (ou seja, videntes); SF e SM codificam, respectivamente, se o participante é homem ou mulher; e o número 01 e 02 codificam, respectivamente as faixas etárias. Se lhe for atribuído o código 01 significa que está estratificado etariamente no grupo dos 18 aos 22 anos; se for código 02, equivalerá à faixa etária dos 23 aos 30 anos.

participante e o outro deu as orientações e acompanhou o andamento do teste.

O vídeo intitulado *Perfeito* foi utilizado como estímulo para a realização dos testes. Trata-se de um filme de curta duração (03 minutos e 12 segundos) na categoria animação, produzido por Maurício Bartok. Utilizamos esse objeto em duas versões: uma apenas com imagem e outra, com imagem e audiodescrição, elaborada por Mimi Aragon. Concluída a transmissão do filme, os participantes responderam a algumas questões motivadas pelo conteúdo do filme. Nesse momento, o participante invariavelmente assume uma postura mais informal, expressando suas impressões livremente ao pesquisador. Essa manifestação é registrada como um objeto audiovisual, posteriormente catalogado com o código do informante e a data de realização do registro.

Relação entre atuação de selves e estímulos textuais

A participante GC2-SF-01, durante a realização do teste teve sua atenção solicitada para a sequência de imagens que compõe o filme de curta duração. Os estímulos foram exclusivamente visuais de modo que muito de sua interpretação é amparada no que pode interpretar dessas imagens.

Em sua explanação, propõe uma reflexão sobre a metafóricidade do vídeo, justificando na existência do homem e em seus questionamentos filosóficos: de onde viemos? e para onde vamos?:

GC2-SF-01- tá, o que eu entendi a respeito da história, eu fiquei pensando: que metáfora seria essa né? talvez uma metáfora da vida? é :: ninguém vive sozinho e parece que esse personagem estava se sentindo sozinho...

Levando-se em consideração que a construção de sentido é sustentada pela dinamização das memórias de curto e longo termo, tal como argumentam Van Dijk (1992) do ponto de vista textual e Lima-Hernandes (2010) do ponto de vista da sociocognição, pode-se identificar a

busca de sentido existencial que essa participante constrói a partir de informações imagéticas.

Aparentemente, a dinamização de sua memória de curto prazo não responde satisfatoriamente a um questionamento mais profundo, menos cotidiano. Se assim fosse, mobilizando a memória episódica, ou de trabalho, teria replicado informações do registro sensorial de maneira parcial, limitada às informações que teria conseguido reter (ROTTA, 2011) da experiência visual. No entanto, ela transcende essa memória e recupera, na reflexão, elementos que estão implicados em sua forma de ver o mundo. Sua essência enquanto ser leitor é a matéria-prima para a interpretação que oferece.

Não se fixa no objeto utilizado como estímulo, como faria um protossel em ação, vai além e replica um modelo de reflexão durante um processo de leitura que não ignora o 'eu' e suas experiências vivenciadas. E, como um ser acostumado a olhar para o objeto e replicar o processo de compreensão, acopla ali sua história pessoal. Nesse momento, apresenta sua autobiografia, pois seus argumentos são baseados em leituras e vivências individuais que podem ser compartilhadas para a explanação mais clara do tema discutido.

Do ponto de vista gramatical, reverbera de forma cifrada o próprio processo de reflexão. Seleciona, por motivação icônica, o gerúndio. Isso fica evidente quando, ao selecionar o verbo *pensar*, como uma pista linguística significativa, faz pressupor que o aspecto durativo *pensando* seria uma das estratégias cognitivas empregada pela mentenabusa de respostas em uma memória mais longínqua, que é a memória semântica.

Os outros dois verbos destacados para este estudo, acompanhados de seus complementos, reforçariam a ideia desse "buscar respostas" para a existência humana: o verbo *viver*, acompanhado de seu complemento ambíguo funcional mente *sozinho*. Tanto pode ser interpretado como um predicativo anexo (BECHARA, 1999) quanto como um adjunto adverbial de modo.

Essa ambiguidade guarda em si duas interpretações e autoriza o interlocutor a inferir que o sujeito não prototípico *ninguém* (não agente, de polaridade negativa em sua existência, não individuado) é topicalizado simulando uma complexidade que se consolida em sua qualificação como um ser humano *default*, ou seja, todos (em oposição a *ninguém*) necessitam de uma companhia para viver. Em seguida, faz referência à personagem do filme, afirmando que *essa personagem estava se sentindo sozinha*. Dessa maneira, consolida um espaço conjunto de atenção com o sujeito que age como personagem no vídeo.

Mais adiante, retoma a questão (existencial) a respeito das origens da humanidade quando o pesquisador pergunta-lhe respeito do nome que atribuiria à personagem principal. Leiamos sua formulação:

GC2-SF-01 - *a! eu pensei em Adão... que Adão que vivia sozinho no jardim do Éden e aí ele sente falta de éh/ uma companheira... eu pensei em Adão na hora que estava assistindo ao vídeo*

Sua justificativa para a escolha do nome Adão assenta-se na história narrada no livro do Gênesis, uma metáfora que procura explicar a origem do homem no universo. A replicação do mito (Adão e Eva no paraíso: o pecado original) é uma resposta sociocultural. Nesse momento, a participante está agindo segundo um *protossself* sintonizado com os ecos socioculturais. Ocorre que a participante tem uma vivência íntima desse mito em sua vida cotidiana, pois, em sendo evangélica e atuante na comunidade de que faz parte, seu discurso está mais pronto para a replicação a qualquer tempo. Dessa forma, associa o *protossself* a sua autobiografia (*self autobiográfico*).

O homem, ao perceber a si mesmo no mundo onde vive, o faz por meio de seus sentidos e de sua vivência. Todo recurso que se preste a apreender objetos, via audiodescrição, deve simular brechas para a entrada da intersubjetividade enquanto lê. Levando-se em consideração que a participante 01 integra o grupo de controle (vidente), ela, em fases distintas, expõe fases de elaboração interpretativa, na medida exata de suas experiências enquanto leitora de mundo.

Questionada sobre a efetividade comunicativa de um vídeo sem som, ela formula assim sua resposta:

GC2-SF-01- *eu acho que sim... eu até pensei enquanto eu tava ouvindo assim numa trilha sonora... no momento em que ele abraça e a imagem gira em torno... não sei se a imagem gira ou se o chão começa a girar na hora em que ele abraça... mas... eu até imaginei assim uma trilha sonora nesse momento... né? de impacto... de.../ parece que ele conseguiu...eh: um clímax do vídeo... né? na hora que ele abraça aí então () eu não senti falta desse som para chegar a esse clímax, nesse momento... ham...*

Sua justificativa ampara-se na memória visual do filme e em informações imagéticas que a ajudam na construção de sentido. O som, segundo afirma, desempenharia função secundária, pois funcionaria como “trilha sonora”, que contribuiria para marcar o “clímax”, criando “impacto” no desenvolvimento da história. Ela lança mão de um conhecimento de mundo: toda narrativa tem um ponto alto (o clímax). É sua autobiografia se revelando como conteúdo para a análise do conteúdo do vídeo.

A segunda participante selecionada foi submetida ao teste com recursos de áudio (em segundo plano de audição) e de audiodescrição (em primeiro plano de audição). Embora seja vidente, foi-lhe solicitado que colocasse uma venda nos olhos, fornecida por nós. A ideia era criar um simulacro de deficiência visual, porém com memória visual plenamente agindo.

Com a autorização do registro audiovisual do teste pela participante, no Laboratório habitualmente utilizado para esse fim, foram passadas as instruções iniciais. Iniciamos o teste com o vídeo *Perfeito*, porém com restrição do recurso de vídeoimagem. Após a sessão de exibição do objeto, a participante solicitou que fosse repetido o áudio e, ao final, justificou a razão:

GC2-SF-02: *Maravilha. Eu precisei ouvir mais uma vez para ver melhor.*

O sujeito que constrói suas experiências vendo o que ocorre e, depois, reconstruindo os contextos, considera um obstáculo quase intransponível treinar o cérebro para ouvir e dali extrair a interpretação. É o que explica Meyer (2002[1997], p. 78) de uma perspectiva biofísica:

(...) a visão não é uma percepção que ocorre por inércia, uma recepção de objetos exteriores que se impõem em bloco a células visuais passivas e complacentes. O sistema de captação de fótons é necessário, mas insuficiente para induzir uma imagem do mundo que nos cerca. Ele deve ser completado por uma atividade cerebral que transforme informações *implícitas* em informações *explícitas*, que coordene descargas elétricas neuronais digitais numa paisagem coerente. O cérebro impõe uma unidade global às atividades de suas diferentes partes, para encontrar a harmonia de objetos isolados num quadro geral.

Essa percepção é ratificada ao notarmos que a participante associa as ações de “ouvir mais uma vez” a “ver melhor”. Sua falta de treino em perceber o mundo que a rodeia sem a ação da visão é patente. Mais adiante relata que sua interpretação a respeito da história apresenta dois momentos que se complementam. Primeiramente, acredita que a personagem principal correria algum perigo, uma ameaça que parecia ter o propósito de o destruir. Depois, dá-se conta de que o resultado interpretativo não foi o mesmo:

GC2-SF-02: *eu tive uma diferença de interpretação da primeira vez que eu ouvi... e da segunda.*

Ter ouvido duas vezes os estímulos sonoros do filme (em dois planos auditivos), reforçou-lhe a ideia de que sem as referências visuais em sua memória de curto prazo não seria possível fornecer informações suficientes para sua dinamização por meio dos *inputs* da audiodescrição:

GC2-SF-02: *e eu imaginei que na verdade agora ele tinha feito agora o que ele queria. E na segunda interpretação eu imaginei que não... que ele queria que realmente ficassem só os dois*

O uso do advérbio *agora*, repetido em sequência, constrói uma marca de presentificação para o momento da interpretação. É como se a participante inferisse que, naquele momento, da segunda leitura, tivesse conseguido um ganho interpretativo sobre o que ouviu. Se no trecho analisado anteriormente a personagem parecia sofrer uma ação que viria de fora, traduzida em *algo perigoso*, vitimizandose no processo de construção da história, na “segunda interpretação”, essa personagem passa a ser agente da ação pela ênfase no emprego do verbo volitivo *queria*, reforçada pelo intensificador epistêmico: *realmente*. Insistimos em saber mais para entender a modificação da leitura.

GC2-SF-02: *da primeira vez que eu ouvi é...eu imaginei quando ele já estava com a mulher de madeira feita... e ele destruiu o resto... tinha sido na verdade... ele não tinha o objetivo de destruir tudo aquilo... porque tem uma hora que quando estão de fato só eles...tem um barulho de madeira parece que quase caindo... e aquilo pareceu perigoso...*

Essa destruição involuntária é interpretada a partir do momento em que ouve “um barulho”, que levaria a uma situação de perigo. Embora o verbo *ouvir* não apareça explicitamente, a participante pede para ouvir a história mais uma vez, quando se certifica de que havia interpretado de acordo com sua percepção. Afinal, as informações sonoras, sem as referências visuais, chegam mesmo a gerar algum desconforto e incertezas.

Em outro trecho mais adiante, transcrito abaixo, é perguntado à participante se a audiodescrição teria contribuído para a sua interpretação da história. Sua resposta foi formulada em alta complexidade, pois, ao mesmo tempo em que garante a afirmação, constrói obstáculos sintáticos que a representem fielmente.

GC2-SF-02: *eu acho que sim. Bom, sim, porque eu acho que por conta de serem poucos elementos. Eu acho que por serem poucos, então é o boneco a madeira, a criação dele. E acho que por isso para mim foi suficiente.*

Notemos que o resultado foi a titubeação sequenciada de orações epistêmicas alternadas por marcadores de elaboração discursiva. Sua incerteza foi cifrada por meio de construções de oração epistêmica subcategorizando uma avaliação insegura. Explicamos: apesar de ser uma resposta recheada de elementos positivos, a complexidade de sua formulação deixa ver a construção da incerteza ou, melhor, a falta de convicção que se apresenta. Todos os elementos em que tenta construir sua convicção são objetos da cena (*protossself*) sem qualquer vínculo com seu background pessoal de leitor e experienciador do mundo e de leituras.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que existe uma relação direta entre o que se guarda na memória e as decisões tomadas pelo leitor para a interação a respeito (cf. TARDIF, 1992). A cada vez que pudesse ouvir novamente a história – se isso fosse possível – a participante reuniria mais elementos para estabelecer a conexão típica de um *self central*. Talvez, sem a visão agindo, nunca pudesse, de fato, acoplar ali sua autobiografia. Essa é uma hipótese que deverá ser verificada com a realização de mais testes com videntes submetidos a estímulos sonoros.

À guisa de conclusão

O saldo desses testes, que representam apenas alguns exemplares concretos de uma amostragem maior de dados, nos conduz à compreensão de que uma barreira visual pode comprometer a manifestação do *selfautobiográfico*. A hipótese é que a aptidão para assumir caminhos novos de interpretação pressupõe que, primariamente, o indivíduo se identifique com esse raciocínio apartado de sua experiência de sentidos.

Uma vez que a memória permite lembrar o passado, desempenhar funções cotidianas e projetar o futuro, os videntes que tiveram sua autobiografia acoplada a estímulos mais visuais do que sonoros nada mais fizeram do que replicar modelos de resolução de problemas, acoplando ali sua história de vida e de aprendizado como forma de adaptação necessária.

Para além dos processamentos bioquímicos realizados pelo cérebro, há um efeito fundamental para o desempenho efetivo e eficaz no cotidiano porque a linguagem está presente em todos os campos de convivência, mas a adaptação dos procedimentos interpretativos é algo que se treina desde muito cedo na vida. Para que um teste dessa natureza pudesse ter efeitos positivos sobre o *self central* (instância replicadora de modelos e processos de resolução de problemas) de modo a favorecer o acoplamento do *self autobiográfico*, seria preciso, antes, de um treinamento das funções com retorno de resultados positivos. O reforço do acerto favoreceria uma exposição mais segura de um participante restringido de suas habilidades primárias.

Uma pergunta que formulamos nessa etapa da pesquisa é como facilitar esse processamento com bloqueios sensoriais se não pela repetição e treinamento formal ou informal pelos quais passamos ao longo da vida? A resposta a essa questão depende de seguirmos com as análises e, principalmente, iniciarmos a segunda etapa de realização de testes com deficientes visuais, o que ocorrerá ainda no primeiro semestre de 2016. Por terem maior habilidade auditiva, talvez os deficientes visuais não se sintam entrincheirados nas incertezas manifestadas pela participante 2.

De todo modo, é preciso ter em mente que guardar uma informação e mobilizar procedimentos de recuperação são habilidades fundamentais para a replicação de padrões assertivos de ações e de atitudes (*self central*), mas, que somente em estágio mais avançado de acoplamento subjetivo é que o indivíduo será capaz de alcançar um nível mais alto de consciência sobre si e o mundo (*self autobiográfico*).

As portas que se abrem com a reflexão que provocamos com o relato da primeira etapa de nossa pesquisa estimulam-nos a seguir com a ideia de que a consciência é um processo dinâmico que passa pela replicação de modelos estáveis de interpretação de si no mundo. Em se tratando dos benefícios do recurso da audiodescrição, teremos mais a dizer assim que pudermos cotejar os resultados dos testes realizados por deficientes e não deficientes. Do que podemos afirmar, uma ideia é

factual: percepção visual é prioritária em relação à percepção auditiva entre videntes.

Referências

BARTOK, M. *Perfeito*. Animação em Curta-Metragem com Audiodescrição. Porto Alegre/RS, Brasil, 2012. Ficha técnica da animação original Criação e direção: Mauricio Bartok Música: Andre Arruda e Wiliam Roscito Efeitos de som: Jose Miguel Tagarellas Audiodescrição (tagasblog.wordpre...).

BECHARA, E. C. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CROFT, W. Language structure in its human context: new directions for the language sciences in the twenty-first century. *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, ed. Patrick Hogan, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. Campinas: Companhia das Letras, 2011.

FRANCO, E. P.C.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). *Tradução em revista* (11), 2011, pp. 01-20.

GAMBIER, Y. Introduction screen transadaptation: perception and reception. *The translator*, v. 9 (2), 2003, pp. 171-189.

KLEIMAN, A. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo/Campinas: Pontes, 1999.

LIMA-HERNANDES, M. C. Processos sociocognitivos da mudança gramatical: estruturas x-que do português. *Tese de livre-docência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

MEYER, P. *O olho e o cérebro. Biofilosofia da percepção visual*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002[1997].

PAULINO E SILVA, S. C. *Audiodescrição como instrumento de acessibilidade e a construção de sentido pela pessoa com deficiência visual*. Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado. São Paulo, 27 p. Trabalho não publicado.

ROTTA, A. M. Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Eletrônica de Linguística*. Vol.5, n.01, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/12466/8068>. Acesso em 26 dez. 2016.

ROMEY FILHO, P. *Audiodescrição: repúdio à Portaria 661 do MiniCom*. 2008. Texto publicado no site Bengala Legal. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/p661.php>. Acesso em: 3 dez. 2014.

SILVA, F. F. da. *Acessibilidade e Percepção Visual na USP*. Projeto de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions logiques, 1992.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1999].

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VIEIRA, P. A. de M.; LIMA, F. J. de. Teoria na prática: audiodescrição, uma inovação no material didático. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, (2), 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/search/titles>. Acesso em 6 mar. 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia. *A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas*. Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV, Recife, 1997.

Artigo recebido em julho
e aprovado em dezembro de 2016.