



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

**O USO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**

FORTALEZA

2024

JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

O USO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Araújo Vieira.
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S58u Silva, José Rildo Reis da.
O uso da audiodescrição como ferramenta no ensino de língua inglesa na escola pública / José Rildo Reis da Silva. – 2024.
149 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Araújo Vieira.
Coorientação: Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva.
1. estudos da tradução. 2. tradução audiovisual. 3. audiodescrição. 4. ensino de língua inglesa. 5. aprendizagem cooperativa. I. Título.

CDD 418.02

JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

O USO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: 23/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Patrícia Araújo Vieira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Flávia Affonso Mayer
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Nunes Assunção
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família, amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Araújo Vieira, por aceitar ser estar ao meu lado durante essa pesquisa e por todos os ensinamentos, apoio, atenção e empatia nessa jornada.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva, por todo suporte e apoio durante esse processo de aprendizado.

Aos meus familiares, em especial, à minha mãe (*in memoria*), que foram essenciais em me motivar em todos os momentos de estudo da vida acadêmica.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram a finalizar minha pesquisa.

Ao meu namorado, Tamys David, pelo companheirismo e paciência.

À equipe do Centro Cearense de Idiomas de Baturité pela parceria e compreensão durante a execução dessa pesquisa.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (Freire, 1996, p. 16).

RESUMO

A tradução no ensino de idiomas possui diversas barreiras ideológicas (Laviosa, 2014). No entanto, o conceito de tradução vai muito além de apenas transpor texto escrito de um idioma a outro. A Tradução Audiovisual (TAV), por exemplo, oferece múltiplas possibilidades de uso de tradução em sala de aula que ultrapassam o tradicional exercício de traduzir frases (Lertola, 2019). A partir da análise da produção de roteiros de Audiodescrição (AD) de imagens em livros didáticos de língua inglesa, este estudo buscou investigar a contribuição da AD para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita (*writing*) no contexto de aprendizagem de inglês por meio do trabalho em células cooperativas. Tínhamos como objetivos específicos a intenção verificar como a produção de textos de AD contribui para o aprimoramento da habilidade de produção escrita em inglês e averiguar como as tarefas cooperativas colaboram para esse desenvolvimento. Como metodologia, esta pesquisa-ação foi realizada com 08 alunos sem deficiência visual do Centro Cearense de Idiomas (CCI) – Unidade de Baturité, que cursavam, à época, o módulo 4 do curso de inglês básico, correspondente à transição entre o nível A2 e B1 do QECR (2020), que estavam também matriculados no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais da região. Os alunos participaram de um minicurso no qual foram usadas tarefas de audiodescrição aliadas aos conteúdos apresentados no livro didático Moderna Plus (Almeida, 2020). Como método avaliativo para compor o banco de dados para análise, responderam a um questionário de sondagem, a um pré-teste, a um pós-teste, além de uma avaliação do minicurso. O minicurso teve as aulas gravadas, cobrindo uma carga horária de 18 horas, divididas em 6 encontros de 3h/a, os quais foram conduzidos presencialmente na sede do CCI. O resultado da análise do pré-teste e do pós-teste, bem como das observações de sala e da avaliação geral do curso, demonstrou que os participantes conseguiram estruturar os textos melhor após a intervenção, agregando mais detalhes às produções textuais através do uso mais preciso de vocabulário, tais como expressões locativas e adjetivos. Foi possível notar também leve aumento na proficiência linguística, com ênfase na articulação coesiva do texto. Os participantes também demonstraram satisfação em trabalhar em grupos cooperativos, pois puderam trocar ideias, tirar dúvidas e discutir sobre as imagens durante o curso. Como limitação, o estudo poderia ter sido feito com um número maior de estudantes e em um tempo mais prolongado de aulas. Como lacuna para os próximos estudos, sugere-se que os pesquisadores abordem as outras habilidades linguísticas, como audição e produção oral.

Palavras-chave: estudos da tradução; tradução audiovisual; audiodescrição; ensino de língua inglesa; aprendizagem cooperativa; livro didático.

ABSTRACT

Translation in language teaching has several ideological barriers (Laviosa, 2014). However, the concept of translation goes far beyond just transposing written text from one language to another. Audiovisual Translation (TAV), for example, offers multiple possibilities for using translation in the classroom that go beyond the traditional exercise of translating sentences (Lertola, 2019). Based on the analysis of the production of Audio Description (AD) scripts for images in English language textbooks, this study sought to investigate the contribution of AD to the development of written production skills (writing) in the context of learning English through work in cooperative teams. The specific objectives were to verify how the production of AD texts contributes to the improvement of written production skills in English and to find out how cooperative tasks contribute to this development. As a methodology, this action research was carried out with 08 students without any visual impairment from the Centro Cearense de Idiomas (CCI) – Baturité Unit, who were studying module 4 of the basic English course at the time, corresponding to the transition between level A2 and B1 of the CEFR (2020) and who were also enrolled in high school in state public schools in the region. The students participated in a mini-course in which audio description tasks were used combined with the content presented in the Moderna Plus textbook (Almeida, 2020). As an evaluation method to compose the database for analysis, they responded to a survey questionnaire, a pre-test, a post-test, in addition to an evaluation of the mini-course. The mini-course had recorded classes, covering 18 hours, divided into 6 3-hour meetings, which were conducted in person at the CCI headquarters. The result of the pre-test and post-test analysis, as well as the classroom observations and the general evaluation of the course, demonstrated that the participants were able to structure the texts better after the intervention, adding more details to the textual productions through the use of more I need vocabulary, such as locative expressions and adjectives. It was also possible to notice a slight increase in linguistic proficiency, with an emphasis on the cohesive articulation of the text. Participants also demonstrated satisfaction in working in cooperative groups, as they were able to exchange ideas, ask questions and discuss the images during the course. As a limitation, the study could have been carried out with a larger number of students and over a longer class period. As a gap for future studies, it is suggested that researchers address other linguistic skills, such as listening and oral production.

Keywords: translation studies; audiovisual translation; audio description; English language teaching; cooperative learning; textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	–	Exemplo de função interpretativa no livro <i>Moderna Plus</i>	52
Figura 02	–	Questão de compreensão textual usando memes	54
Figura 03	–	Relações de <i>status</i> entre texto e imagem	55
Figura 04	–	Relações lógico-semânticas entre uma imagem e o texto	56
Figura 05	–	Esquema de Sequência Didática	63
Figura 06	–	Atividade com imagem e questão	77
Figura 07	–	Atividade sobre advérbios de frequência	82
Figura 08	–	Página com <i>memes</i>	83
Figura 09	–	Cartuns	84
Figura 10	–	Fotografia da questão 02 do pré-teste	91
Figura 11	–	Gráfico para AD da questão 3 do pré-teste	97
Figura 12	–	Fotografia da questão 02 do pós-teste	104
Figura 13	–	Cartum da questão 03 do pós-teste	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Estudos experimentais em AD em ordem cronológica	27
Quadro 2	– Procedimentos de AD segundo Santana (2010) x habilidades em LE	42
Quadro 3	– Questionário de sondagem	68
Quadro 4	– Pré-teste	70
Quadro 5	– Pós-teste	71
Quadro 6	– Avaliação do Minicurso	72
Quadro 7	– Cronograma do Minicurso	73
Quadro 8	– Modelo de Plano de Aula	74
Quadro 9	– AD dos memes I e II da atividade da página 49	80
Quadro 10	– Rubrica de avaliação das produções textuais	86
Quadro 11	– Transcrição das respostas da questão 01 do pré-teste	92
Quadro 12	– Transcrição das respostas da questão 02 do pré-teste	94
Quadro 13	– Transcrição das respostas da questão 03 do pré-teste	97
Quadro 14	– Transcrição das respostas da questão 01 do pós-teste	101
Quadro 15	– Transcrição das respostas da questão 02 do pós-teste	104
Quadro 16	– Transcrição das respostas da questão 03 do pós-teste	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Dissertações e Teses na Base de Dados da CAPES	34
Tabela 2	–	Resultado do Questionário de Sondagem	89
Tabela 3	–	Resultado da avaliação do pré-teste por meio da rubrica	99
Tabela 4	–	Resultado da avaliação do pós-teste por meio da rubrica	111
Tabela 5	–	Comparação entre o pré-teste e o pós-teste	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
AD	Audiodescrição
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ESA	Engage, Study, Activate
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MGT	Método da Gramática e Tradução
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
POET	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SD	Sequência Didática
TAV	Tradução Audiovisual
TAVA	Tradução Audiovisual Acessível
TIALS	Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua De Sinais
TRADILEX	Traducción Audiovisual como Recurso Didáctico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras
TRADIT	Traducción Audiovisual Didáctica
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ESTADO DA ARTE	25
2.1	Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras	25
2.2	Pesquisas em Audiodescrição com fins didáticos	26
2.2.1	<i>Pesquisas empíricas em âmbito internacional</i>	27
2.2.2	<i>Pesquisas em âmbito nacional</i>	33
3	REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1	Audiodescrição (AD)	39
3.1.1	<i>AD com fins didáticos</i>	40
3.1.2	<i>AD e o ensino de línguas estrangeiras</i>	41
3.1.3	<i>AD de imagens estáticas</i>	44
3.2	Ensino de línguas estrangeiras e Tradução	46
3.3	As imagens nos livros didáticos	49
3.3.1	<i>As funções das imagens no livro didático e suas relações com os textos</i>	50
3.4	Aprendizagem Cooperativa	57
3.5	Sequência didática usando a AD	62
3.6	Avaliação de produção textual em língua inglesa	65
4	METODOLOGIA	67
4.1	Características da pesquisa	67
4.2	Contexto dos participantes da pesquisa	68
4.3	Instrumentos de coleta de dados	68
4.3.1	<i>Questionário de sondagem</i>	68
4.3.2	<i>Avaliações</i>	69
4.3.3	<i>Gravação das aulas</i>	72
4.4	Metodologia do minicurso	72
4.5	Detalhamento do minicurso	75
4.5.1	<i>Aula 1 - Introdução ao Minicurso</i>	75
4.5.2	<i>Aula 2 - Introdução à Audiodescrição</i>	76
4.5.3	<i>Aula 3 - Interações sociais</i>	78
4.5.4	<i>Aulas 4 e 5 - Tecnologia no mundo contemporâneo</i>	80
4.5.5	<i>Aula 6 - Conclusão do minicurso</i>	85

4.6	Plano de análise dos dados	85
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
5.1	Questionário de Sondagem	88
5.2	Dados do pré-teste e do pós-teste	92
5.2.1	<i>Pré-teste</i>	92
5.2.2	<i>Pós-teste</i>	101
5.3	Avaliação do Minicurso	113
5.4	Autoavaliação	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – SLIDES DO SEGUNDO ENCONTRO DO MINICURSO	133
	APÊNDICE B - MATERIAL COMPLEMENTAR 1	139
	APÊNDICE C - MATERIAL COMPLEMENTAR 2	142
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC	144

1 INTRODUÇÃO

Como professor de língua inglesa da escola pública, estive sempre buscando novas metodologias para alcançar os objetivos propostos pelos documentos educacionais oficiais, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (Brasil, 1997), e agora, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (Brasil, 2017). Minhas inquietações sempre estiveram relacionadas a como dar sentido ao ensino de língua estrangeira em uma sala de aula, que por vezes há escassez de material, superlotação e alunos com histórico de contato com o inglês de forma bem heterogênea.

Atualmente, atuo como Coordenador do Centro Cearense de Idiomas de Baturité, uma escola pública de idiomas, cujo objetivo é desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes, que provêm de escolas estaduais regulares. Nesse ambiente, encontrei o espaço propício para testar a hipótese de que o uso de um dos modos da Tradução Audiovisual acessível (TAVa), a Audiodescrição, poderia impactar no aprendizado de inglês desses estudantes. A ideia surgiu a partir das leituras e discussões nas aulas da disciplina de Tradução Audiovisual (TAV) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET).

Os Estudos da Tradução e o estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) têm dialogado cada vez mais nas práticas pedagógicas e nas pesquisas acadêmicas, conforme é demonstrado por Carvalho e Pontes (2014). Esse livro traz dez estudos que corroboram, assim, a importância dessa relação para o desenvolvimento de técnicas mais apropriadas a cada contexto de aprendizagem.

De acordo com Saldanha, Laiño e Melo (2014), é bastante comum aliar o termo tradução apenas às tarefas de transposição de frases de uma língua para outra, o que, muitas vezes, é malvisto por alguns professores e estudantes, por, teoricamente, desestimular ou atrapalhar o processo de aquisição do idioma alvo. No entanto, hodiernamente, os Estudos da Tradução englobam um grande leque de tipos de tradução, o que auxilia na aplicação dela em contextos de ensino de forma mais “dinâmica e, conseqüentemente, diferente de como foi utilizada nos primeiros métodos de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente no MGT” (Saldanha; Laiño; Melo; 2014, p. 28).

A tradução é usada no ensino de línguas há bastante tempo (Branco; Santos, 2017). O Método da Gramática e Tradução (MGT), por exemplo, que ficou consolidado entre os séculos XVII e XIX, trouxe para as práticas escolares de ensino de línguas uma

metodologia mais organizada e simplificada (Sandes; Pereira, 2017). O MGT era usado para a fixação de estruturas, na memorização e repetição de listas de vocabulário, sendo a tradução um meio de transposição entre uma língua e outra. Pelo fato de observar a língua apenas como um conjunto de regras, esse método é visto negativamente por muitos professores e alunos no tocante ao ensino de idiomas, como apontam Branco e Santos (2017). Portanto, pesquisadores como Malmkjær (2010, 2017), Pan e Pan (2012), Albir (1998) e tantos outros pesquisam a tradução nesse contexto no sentido de “descriminalizá-la” (Arcênio, 2020). Essa é uma das razões que também nos impulsionou a pesquisar a tradução no contexto de ensino.

Devido ao meio tecnológico em que a sociedade contemporânea está inserida, é marcante, cada vez mais, a presença de ferramentas que os aprendizes de idiomas usam para fomentar o contato e a consequente aquisição de um idioma. Segundo Silva, Validório e Mussio (2019), dentre essas ferramentas, destacam-se aplicativos de tradução, que permitem ao usuário acessar traduções de múltiplos idiomas para facilitar a compreensão do texto; plataformas de aprendizagem, que oferecem cursos de línguas específicas, com o uso de conteúdos diversificados e interativos, como vídeos, áudios, exercícios, etc.; jogos voltados para a aquisição de novos vocabulários e expressões e além da diversão, ajudam a aumentar a motivação dos usuários e a memorização de palavras e frases; aprendizagem online, em que o ensino online é uma modalidade de ensino à distância que tem ganhado cada vez mais adeptos. Aulas ao vivo, tutoriais em vídeo e outros materiais disponíveis na internet ajudam o usuário a acelerar seu aprendizado.

Por outro lado, muitas outras ferramentas foram desenvolvidas para facilitar o acesso das pessoas a conteúdos e a outras tecnologias, e não necessariamente o ensino ou a aprendizagem de uma LE. Os *podcasts*, por exemplo, são bons para praticar a compreensão auditiva e são muito acessíveis, pois são extremamente fáceis de achar e ouvir (Indahsari, 2020; Reis, Gomes, Link, 2012). Outro recurso que vem se destacando é o uso de filmes e séries, pois, além de divertir, esses conteúdos também são efetivos para a aquisição e prática da pronúncia e do vocabulário. Ademais, as legendas dos filmes e séries têm sido associadas ao aprendizado de LE, como demonstram as pesquisas de Talaván e Lertola (2022). Por fim, existem também os aplicativos de comunicação online, como *Skype*, *Whatsapp* e *Discord*. Esses recursos não só ajudam na aquisição de vocabulário e na prática da conversação como também permitem que os aprendizes conheçam e socializem com outras pessoas que também estão aprendendo a mesma língua (Odinokaya *et al.*, 2021).

Dentre as tecnologias que se encaixam no grupo apresentado no parágrafo anterior, está a Tradução Audiovisual (TAV), que corresponde, entre outras modalidades, à

dublagem, à legendagem e ao *voiceover*, e, mais recentemente, à TAVa (Tradução Audiovisual Acessível)¹, que acrescenta ao grupo anterior a AD, a Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE) e a Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) (Nascimento, 2021). O objetivo maior dessas modalidades da TAVa é possibilitar o acesso a mídias, tais como filmes, peças de teatro, museus e filmes a pessoas com deficiência visual ou com baixa audição, pessoas surdas ou ensurdecidas, idosos (Vieira, 2016). Mesmo tendo, originalmente, uma finalidade específica, essas mesmas ferramentas podem ser adaptadas e usadas para fins pedagógicos, dando espaço para novos métodos e oportunidades para o ensino e aprendizado de línguas. No que concerne à TAV, Lertola (2019) afirma que

[...] Nas últimas duas décadas, tem crescido o interesse na integração da Tradução Audiovisual (TAV) com uma abordagem comunicativa para aprendizagem e ensino de línguas. A TAV indica a transferência de linguagem verbal em meios audiovisuais e geralmente é usada como um termo mais amplo que se refere a tradução de tela, tradução de filme, tradução de multimídia ou tradução multimodal [...]. Os procedimentos de transferência linguística podem ocorrer entre duas línguas (intra-lingual) ou em uma mesma língua (intra-lingual) (Lertola, 2019, p. 1, tradução nossa)².

Consoante o que descreve a autora, é vasta a possibilidade de desenvolver tarefas de tradução para pessoas com e sem deficiência visual por meio da TAV e TAVa, uma vez que o professor poderá pensar e desenvolver atividades que tratam de diversos objetivos de aprendizagem para treinar as habilidades básicas como falar, ouvir, ler e escrever. É possível ainda criar tarefas de tradução com múltiplos elementos semióticos e multimodais, dando às tarefas um caráter mais atrativo, motivante e instigante, diferentemente das tarefas mais técnicas, como se vê nos livros didáticos.

De acordo com Franco e Araújo (2011), a AD é uma das subdivisões da TAVa, surgida mais recentemente para atender ao público com deficiência visual ou com baixa visão. Escolhemo-la para ser alvo da nossa pesquisa por ser virtualmente ainda pouco explorada como ferramenta pedagógica e pela possibilidade de o professor desenvolver atividades escritas e orais com os estudantes de línguas estrangeiras, conforme Lertola (2019).

Saldanha, Laiño e Melo (2014) afirmam que, por meio de tarefas que envolvam tradução em sala de aula, é possível adotar práticas e metodologias que incitam “discussões linguísticas e culturais em sala de aula, e dessa maneira, esquivar-se das questões ‘leia e

¹ Segundo Araújo e Alves (2017), o termo Tradução Audiovisual Acessível foi estabelecido por Jiménez-Hurtado (2007).

² In the past two decades, interest has been growing in the integration of Audiovisual Translation (AVT) with a communicative approach to language learning and teaching. AVT indicates the transfer of verbal language in audiovisual media and it is usually used as an umbrella term which refers to screen-translation, film translation, multimedia translation, or multimodal translation [...] The language transfer procedures can take place between two languages (interlingual) or within the same language (intra-lingual) (Lertola, 2019, p. 1).

traduza' que eventualmente aparecem nos livros didáticos de LE [Língua Estrangeira]". (Saldanha; Laiño; Melo, 2014, p. 28).

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa visa analisar como estudantes sem nenhuma deficiência visual desenvolvem a habilidade escrita na produção textual em língua inglesa, por meio da produção da audiodescrição (doravante AD) de imagens, fotografias e outros elementos gráficos nos livros didáticos. Embora o foco da pesquisa esteja na produção escrita, Lertola (2019) adverte que, dependendo de como os professores elaboram as tarefas que envolvem a Tradução Audiovisual (doravante TAV), da qual a AD faz parte, os estudantes frequentemente podem desenvolver as quatro habilidades comunicativas básicas (ler, escrever, ouvir e falar) de maneira concomitante.

Ao fazermos a resenha dos trabalhos e pesquisas em torno da audiodescrição no contexto do ensino, envolvendo ou não o livro didático, no contexto brasileiro, percebemos que há uma lacuna no uso da AD como ferramenta pedagógica no ensino de idiomas. Evidenciamos que as pesquisas brasileiras focam na presença ou na ausência da AD nos materiais didáticos, ou no uso dela em contextos de outras disciplinas. O ensino de idiomas é um campo riquíssimo para se testar hipóteses e metodologias, como já demonstrado nas pesquisas que Lertola (2019) apresentou.

A motivação para escolhermos usar a AD como ferramenta de estudo na aprendizagem da língua estrangeira parte dos desdobramentos da Disciplina de Tradução Audiovisual Acessível, cursada na POET-UFC, e, principalmente, pelo contato que tivemos com os conhecimentos acerca dessa modalidade de TAV por meio dos textos e pesquisas de Aderaldo (2013); Alves (2016); Irineu e Barbosa (2014); Palmeira, Carvalho e Araújo (2016).

Sabendo-se, ainda, que as metodologias de ensino de língua estrangeira estão sendo desenvolvidas cada vez mais para serem centradas no estudante (Harmer, 2015; Larasati, 2018), decidimos aliar a TAV ao conjunto de metodologias ativas conhecido amplamente apenas como Aprendizagem Cooperativa (doravante AC) segundo Leão (2019) e Rodrigues (2021). A motivação para tal aliança parte da experiência que temos com o uso da AC em contextos de ensino de língua inglesa e espanhola no Ensino Médio.

Outro elemento que tem papel central na nossa pesquisa é o livro didático (doravante LD), que traz uma vasta gama de material gráfico bidimensional que favorece à aplicação das atividades de AD mesmo em escolas onde os recursos tecnológicos são escassos. Ao utilizar a AD como ferramenta didática para a aprendizagem de um idioma, o professor pode oferecer oportunidades para os estudantes desfrutarem do rico material visual de forma a atender aos anseios de aprendizagem em sala de aula, a partir de uma leitura da

imagem buscando descrevê-la, bem como à criação de uma cultura voltada para a discussão da necessidade de acessibilidade nesses materiais repletos de multimodalidade.

A multimodalidade e a multissemiose são elementos inerentes nos processos da AD, pois envolvem a tradução entre diferentes signos visuais para signos linguísticos. Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) afirma que os jovens, um dos sujeitos da educação brasileira, são protagonistas da cultura digital, estando envolvidos cada vez mais em interações multimidiáticas e multimodais (Brasil, 2017). Dessa forma, ao inserir a AD no contexto de ensino de idiomas para adolescentes em fase escolar, estamos proporcionando a esses jovens meios de interagirem, conhecerem, praticarem em um entorno sociocultural conhecido por eles, porém virtualmente pouco explorado no âmbito da tradução e ensino. A BNCC, atual documento de referência para a educação básica brasileira, também aponta que:

é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2017, p. 486).

Ressaltamos que o documento trata a multissemiose e a multimodalidade como sendo o mesmo fenômeno, o que pode ser corroborado por Rojo e Moura (2012)³. Os autores afirmarem que os textos contemporâneos têm sido conhecidos como multimodais ou multissemióticos, dando, assim, equivalência aos dois termos.

A BNCC inclui ainda o discurso multimodal não só nos textos teóricos que fundamentam o documento, mas também na composição das Competências e Habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, propostas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. O documento traz para a sala de aula de forma oficial os textos multimodais a partir de diversas competências e habilidades que os professores devem abordar nos planos de aula. A seguir, trazemos alguns exemplos para ratificar a importância da multimodalidade no ensino escolar:

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias

³ “[...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo; Moura, 2012, p. 19).

que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (Brasil, 2017, p. 153).

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (Brasil, 2017, p. 491).

(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, 2017, p. 509).

Deste modo, entendemos que é possível e necessário fazer a aliança entre a tradução, por meio da utilização da AD como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras, tanto com as propostas curriculares presentes na BNCC (Brasil, 2017), bem como com as possibilidades reais dos estudantes em trabalhar com textos multimodais, multissemióticos ou multimídias. Esses, por sua vez, tendem a ser mais bem recebidos pelos estudantes, já que, como afirma Formentelli (2019),

[...] este campo emergente de pesquisa [TAV] inclui a recepção de material linguístico ricamente contextualizado oferecido pelos materiais audiovisuais originais e pela tradução; inclui ainda um contexto motivante fomentado pelos textos multimodais, capazes de entreter e envolver os estudantes nas atividades de sala de aula, baixando, dessa forma, seu filtro afetivo (Krashen, 1985) e facilitando a aquisição da segunda língua (Formentelli, 2019, p. ix, tradução nossa)⁴.

Ademais, as tarefas com AD podem tornar possível que “[...] os aprendizes interajam com materiais multimodais que combinam elementos verbais (discurso escrito e falado) e não-verbais (som e imagem) de forma inovadora” (Lertola, 2019, p. 4, tradução nossa)⁵. É possível, também, que eles desenvolvam habilidades essenciais na compreensão de textos multimodais, tais como tratar e “[...] interpretar o texto multimodal na sua totalidade, dando sentido à combinação entre signos verbais e não verbais” (Sokoli, 2018, p. 80, tradução nossa)⁶.

A BNCC ainda aponta para o uso de metodologias que tornem o estudante o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Escolhemos, portanto, usar a Aprendizagem Cooperativa como metodologia durante a aplicação das tarefas da pesquisa, exatamente por

⁴ [...] this emerging field include the rich contextualized language input offered by original and translated audiovisual material and the motivating context fostered by multimodal texts, capable of entertaining and engaging learners in classroom activities, thus lowering their affective filter (Krashen, 1985) and facilitating second language acquisition (Formentelli, 2019, p. ix).

⁵ [...] tasks allow learners to interact with multimodal material that combines verbal (oral and written speech) and non-verbal elements (sound and image) in an innovative way (Lertola, 2019, p. 4).

⁶ [...] to interpret the multimodal text in its totality, as a complex communication act, and make sense from a combination of verbal and non-verbal sign elements (Sokoli, 2018, p. 80).

essa se tratar de uma metodologia ativa (Leão, 2019), o que dialoga com os preceitos da BNCC. Assim, nossa proposta dialoga com o que aponta Harmer (2015), quando ele afirma que o ensino de idiomas baseado no estudante como foco do processo é uma crescente nas últimas décadas. Além disso, Melnichuk e Osipova (2017) corroboram a validade da AC para o ensino de línguas, especialmente no campo da tradução, pois nela,

[...] os estudantes têm a oportunidade de conversar com os pares, apresentar e defender ideias, trocar diversas crenças e questionar os padrões conceituais. Os aprendizes se beneficiam quando são expostos a diversos pontos de vista de pessoas com variadas experiências. É um processo ativo em que os estudantes assimilam, processam e sintetizam informações ao invés de apenas memorizarem-nas ou reproduzi-las (Melnichuk; Osipova, 2017, p. 27, tradução nossa)⁷.

A análise do desenvolvimento das habilidades comunicativas, especialmente a escrita, por meio das tarefas de AD e pela Aprendizagem Cooperativa se torna acessível, contextualizada, coerente e pragmática, trazendo aos estudantes uma possibilidade inovadora de aprendizagem da língua estrangeira.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar a contribuição da AD para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita no ensino de língua inglesa, usando-se como metodologia de ensino a Aprendizagem Cooperativa. Os objetivos específicos são:

- a) Verificar como a produção AD contribui para o aprimoramento da habilidade de produção escrita em inglês;
- b) Averiguar como as tarefas cooperativas colaboram para o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês.

A metodologia de pesquisa-ação proposta para atingir os objetivos deste estudo envolve a realização de um minicurso com estudantes do Ensino Médio que fazem o curso básico de inglês no Centro Cearense de Idiomas (Unidade Baturité). Esses estudantes, durante a pesquisa, estavam cursando, pelo menos, o terceiro módulo do curso de Inglês, correspondente ao Nível A2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR).

Antes de iniciar as aulas do minicurso, os estudantes foram submetidos a um pré-teste, que serviu como uma avaliação inicial do seu nível de proficiência. Durante o minicurso, os alunos realizaram tarefas de leitura e interpretação de texto e a produção de ADs a partir das imagens do LD *Moderna Plus* (Almeida, 2020). Todas as tarefas foram feitas

⁷ In cooperative learning, learners have the opportunity to converse with peers, present and defend ideas, exchange diverse beliefs, and question other conceptual frameworks. Learners benefit when exposed to diverse viewpoints from people with varied backgrounds. It is an active process whereby learners assimilate, process and synthesize information rather than simply memorize and reproduce it (Melnichuk; Osipova, 2017, p. 27).

seguindo o modelo de células de estudo, que é um dos modelos de organização de sala de aula propostos pela AC, a qual será explicada com mais detalhes no Capítulo 2.

Após a conclusão do minicurso, os estudantes realizaram um pós-teste para avaliar o impacto do curso em sua proficiência escrita na língua-alvo. O pós-teste permitiu verificar se houve progresso e melhorias nas habilidades linguísticas dos alunos após a intervenção do minicurso.

Essa abordagem de pesquisa-ação, combinando pré-teste, pós-testes e as tarefas de AD durante o minicurso, possibilita avaliar o efeito do curso, da metodologia, das tarefas e do material na habilidade de escrita dos estudantes, bem como identificar quais aspectos do curso foram mais eficazes. Os resultados obtidos podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e direcionadas às necessidades dos alunos, além de fornecer insumos para futuras pesquisas na área do ensino de línguas.

Esta dissertação está estruturada em diferentes seções para fornecer uma compreensão abrangente do tema. No Capítulo 1, é apresentado o estado da arte em relação aos estudos da AD e o ensino de línguas. O Capítulo 2 é composto pelo referencial teórico da pesquisa, que traz os conceitos e pressupostos para o estudo, fornecendo o arcabouço conceitual para entender e interpretar os resultados da pesquisa. No Capítulo 3, é descrita a metodologia da pesquisa, incluindo as etapas do minicurso, os participantes, os procedimentos de coleta de dados. O Capítulo 4 apresenta os resultados, descrevendo as ações realizadas, os dados coletados e as conclusões derivadas dessa experiência. Por fim, a considerações finais, que encerram a dissertação e sintetizam os principais pontos abordados, destacam a importância da Audiodescrição e da Aprendizagem Cooperativa no ensino de línguas, trazem as implicações dos resultados, abordam as limitações do estudo e expõem as recomendações para futuras pesquisas.

2 ESTADO DA ARTE

Este capítulo apresenta o estado da arte das pesquisas que têm sido realizadas sobre a tradução e o ensino de idiomas e sobre a AD com fins didáticos.

2.1 Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras

Malmkjær (2010) demonstra que, até 2010, havia poucos estudos empíricos sobre o uso de tarefas de tradução no ensino de línguas. Nesse mesmo sentido, Laviosa (2014) faz um apanhado de algumas pesquisas empíricas, das quais destacamos os estudos experimentais de Marie Källkvist no Departamento de Inglês da Universidade de Lunk na Suécia, em 1995, e os de Anne Schjoldager, na Dinamarca, em 2000.

A primeira pesquisa envolvia uso da tradução em atividades de produção escrita como forma de avaliação, em que os participantes foram testados por meio de produção textual livre diretamente na língua alvo e na produção a partir da tradução de manuscritos produzidos primeiramente na língua materna e, em seguida, traduzidos para a língua de estudo. Já a segunda envolvia a “verbalização de imagens”, que consistia em contar uma história a partir de imagens de um livro infantil. Os achados dessas duas pesquisas demonstram a possível interferência da L1 (língua materna) na produção de L2 (língua estrangeira) no contexto em que o estudante tem um texto-fonte. Embora não conclusivo, é possível afirmar que, ao verbalizar as imagens, o aprendiz pode buscar estratégias mais avançadas e diferentes na L2, uma vez que não tem uma referência inicial, ou seja, o texto-fonte.

Laviosa (2014) apresenta ainda outras pesquisas realizadas a fim de testar a eficácia da tradução do ensino de línguas e conclui que

[...] os estudos empíricos revisitados até aqui produziram resultados convergentes que corroboram a reavaliação da tradução como um auxílio cognitivo para a aquisição de uma segunda língua e como forma de testar a competência linguística. Pode-se, então, argumentar que a tradução é um aditivo útil no conjunto de ferramentas do professor de línguas, à medida que ela aumenta a precisão gramatical e diversifica as habilidades desenvolvidas no aprendizado do idioma (Laviosa, 2014, p. 34, tradução nossa)⁸.

⁸ “[...] the empirical studies reviewed so far have produced convergent results that lend considerable support to the reappraisal of translation as a cognitive aid to second language acquisition and as a means of testing linguistic competence. It can reasonably be argued that translation is a useful addition to the language teacher toolkit, as it enhances grammatical accuracy and diversifies the range of skills developed through language learning” (Laviosa, 2014, p. 34).

Ao continuar contrapondo os argumentos que desabonam a tradução em sala de aula de LE, Laviosa (2014) faz um novo apanhado sobre os trabalhos publicados. Ela reforça que, com o advento dos métodos comunicativos no ensino de línguas, a tradução ficou marginalizada, devido, sobretudo, à sua associação ao Método da Gramática e Tradução. No entanto, segundo a autora, existem pesquisadores que propõem o uso positivo dessa ferramenta em sala de aula. Entre eles, está Cook (2010), que aborda diversos aspectos que favorecem a “reabilitação” da tradução para esse objetivo. Essa reabilitação a que o autor se refere pressupõe o fato de desprezo dado à tradução no âmbito da pedagogia das línguas por muitos professores e estudiosos do ensino de línguas que advogam pelos métodos comunicativos e naturais (Malmkjaer, 2010, p. 185).

Recentemente, Arcênio (2020) demonstrou que o uso de tarefas de tradução em sala de aula pode aumentar a aquisição de vocabulário. Os resultados da pesquisa, que foi realizada com estudantes de uma escola pública cearense, mostraram que houve um ganho de 16% no vocabulário dos estudantes, “indicando que as atividades tradutórias a partir do gênero digital meme contribuíram para a ampliação do repertório lexical dos alunos, além de terem promovido uma maior motivação e envolvimento com o aprendizado da língua.” (Arcênio, 2020, p. 8). A pesquisa também demonstrou que, ao usar um gênero multissemiótico, houve uma maior motivação por parte dos estudantes em realizar as tarefas tradutórias.

Vale (2021) também encontrou resultado positivo na aplicabilidade da tradução em sala de aula ao pesquisar o desenvolvimento do léxico por alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública também cearense. A pesquisa, que foi feita usando o gênero tirinha como base para atividades de tradução em um ambiente *online*, possibilitou concluir também que o engajamento e a motivação dos estudantes também influenciaram positivamente nos resultados.

2.2 Pesquisas em Audiodescrição com fins didáticos

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma análise do estado da arte em pesquisas que aliam a AD à aplicação didática no ensino de idiomas. Esta revisão abrangente tem como objetivo mapear e analisar o conhecimento existente, identificar lacunas na pesquisa e estabelecer uma base sólida para nossa pesquisa.

As pesquisas que envolvem a TAV e a TAVa no contexto de aprendizagem de língua estrangeira são realizadas há, pelo menos, três décadas, segundo Lertola (2019). No

entanto, o foco maior dessas é o uso da legendagem e da dublagem. Nesses modos, a tradução passa a operar além do campo intersemiótico, nos campos da tradução intralinguística e interlinguística, uma vez que a legendagem pode ser em uma mesma língua ou não, e a dublagem é, principalmente, entre línguas distintas.

2.2.1 Pesquisas empíricas em âmbito internacional

Em um contexto internacional, Lertola (2019) sintetiza as pesquisas empíricas experimentais da aplicação da TAV no ensino de língua estrangeira, totalizando 37, das quais, 9 são sobre AD entre os anos de 2013 e 2018. Essas pesquisas realizadas majoritariamente na Europa refletem o uso da AD na aplicação de atividades de língua estrangeira para estudantes universitários. Abaixo, reproduzimos o quadro-resumo dessas pesquisas.

Quadro 1 – Estudos experimentais em AD em ordem cronológica.

Autor e data de publicação	Foco da pesquisa	Língua-Alvo (L2) ⁹	Participantes	Ambiente de Aprendizagem	Material audiovisual	Software de AD	Tipo de Análise
Moreno; Vermeulen (2013)	Competência léxica e fraseológica	Espanhol	52 graduandos de nível B2 na Bélgica	Face à face	Filme	N/A	Quali e quanti
Moreno; Vermeulen (2014)	Habilidades integradas no aprendizado	Espanhol	13 universitários Erasmus falantes de espanhol e 12 universitários falantes de holandês na Bélgica	Face à face	Filme	N/A	Quali
Moreno; Vermeulen, (2015a)	Produção oral (VISP)	Inglês	16 universitários Erasmus nível B1 na Bélgica	Face à face	Filme	VISP (aplicativo de celular)	Quali
Moreno; Vermeulen (2015b)	Habilidades para Produção oral (VISP)	Inglês	10 graduandos Erasmus espanhóis nível B1 e 10 graduandos belgas na Bélgica.	Online	Filme	VISP (aplicativo de celular)	Quali e quanti
Moreno; Vermeulen (2015c)	Habilidades para Produção oral (VISP)	Inglês	12 graduandos espanhóis (2 na Espanha e 10 estudantes Erasmus na Bélgica) e 10 graduandos belgas. Todos de nível B1.	Online	Filme	VISP (aplicativo de celular)	Qualitativa
Cenni; Izzo	Potencial da	Italiano	20 graduandos	Face à face	Filme	N/A	Quali

⁹ Compreendemos, nessa pesquisa, L2 e línguas Estrangeiras como sendo o mesmo fenômeno.

(2016)	AD		nível B2 na Bélgica				
Talaván; Lertola (2016)	Habilidades para Produção oral	Inglês	30 universitários nível B1 em Inglês para fins específicos na Espanha	Online	Propaganda turística	<i>ClipFair</i>	Quali e quanti
Navarrete (2018)	Habilidades para Produção oral	Espanhol	6 estudantes universitários na Inglaterra	Face à face	Doc	<i>ClipFair</i>	Quali e quanti
Calduch; Talaván (2018)	Habilidades para Produção escrita	Espanhol	15 universitários B1/B2 na Inglaterra	Face à face	Filme	<i>ClipFair</i>	Quali e quanti

Fonte: Traduzido e adaptado de Lertola (2019, p. 51)

Dessas pesquisas, chama-nos a atenção o estudo de Moreno e Vermeulen (2013), que se caracteriza como um dos primeiros a vislumbrar o papel didático da AD no ensino de línguas. As pesquisadoras se perguntavam se aplicar atividades de produção de AD na sala de aula de língua estrangeira (espanhol, nesse caso) seria adequado para aumentar as competências fraseológicas e lexicais dos estudantes. A pesquisa foi feita em 2012 por ocasião do projeto ARDELE (*Audiodescripción como Recurso Didáctico en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*), com 52 estudantes belgas da Faculdade de Linguística Aplicada da Universidade de Ghent (Bélgica), falantes nativos de holandês e estudantes de espanhol como segunda línguas (Nível B2). Os participantes foram divididos em três grupos (de acordo com o par de línguas estrangeiras que estudavam na época, inglês e espanhol, francês e espanhol, alemão e espanhol) e tiveram um conjunto de aulas, que ocorreram paralelamente. Receberam instruções básicas sobre AD, como, por exemplo, usar verbos no presente e descrever apenas os sons que pessoas com deficiência visual não compreenderiam.

Na segunda aula, foram solicitados de fazer individualmente a AD de um dos trechos do filme escolhido. Na segunda parte dessa aula, os participantes trabalharam em grupos de três ou em pares para revisarem as ADs dos outros colegas. “[...] Depois de destacar os principais erros destes textos, os alunos tiveram que comentar as diferentes versões, compará-las e, por fim, escolher a mais adequada e justificar a sua escolha” (Moreno; Vermeulen, 2013, p. 10, tradução nossa¹⁰).

O resultado dessa pesquisa mostrou que as habilidades escritas dos participantes melhoraram significativamente, enquanto eles intercambiaram os papéis de audiodescritores e

¹⁰ “[...] After highlighting the main errors in these texts, students had to comment on the different versions, compare them, and finally choose the most adequate one and justify their choice” (Moreno; Vermeulen, 2013, p. 10).

de revisores, nas tarefas propostas. Foi possível observar também que todos os estudantes participaram na produção e compreensão oral. De acordo com as pesquisadoras, as competências fraseológicas e lexicais foram promovidas, uma vez que os participantes prestaram mais atenção em elementos linguísticos que pudessem ser úteis às PCdV. O estudo mostrou ainda algumas questões abertas para pesquisas futuras, como a importância da AD para o desenvolvimento das competências interculturais e socioculturais, além da importância de estudos como esse para o aumento da conscientização do poder da comunicação, uma vez que, ao fazer a AD, muitas pessoas podem ser levados a audiodescrever o que interpretaram ao invés do que realmente se vê.

Outro estudo desse levantamento que se aproxima da nossa proposta é o de Cenni e Izzo (2016). Os pesquisadores usam a AD como ferramenta no aprendizado de italiano (Nível B2) de 20 estudantes falantes nativos de holandês do curso de Linguística Aplicada da Universidade de Ghent (Bélgica) e buscam saber a validade da AD para o aprendizado de língua estrangeira e as dificuldades linguísticas mais comuns. Como no estudo anterior, o professor introduz a AD na primeira aula, o que acreditamos ser parte essencial para assegurar a motivação dos participantes para a realização das tarefas. Segundo os autores:

Primeiramente, os professores apresentaram a AD, fornecendo uma breve contextualização teórica e ilustrando as diretrizes baseadas nas propostas do projeto *Blindsight*. Em particular, a atenção dos alunos esteve voltada para alguns aspectos: [...] objetividade (a AD deve permitir livre interpretação por pessoas com deficiência visual), linguagem, que deve ser precisa, mas não técnica, e uso de tempos verbais (sempre no presente). Os alunos também receberam um pequeno material extra para que pudessem se orientar durante os exercícios (Cenni; Izzo, 2016, p. 47, tradução nossa¹¹, grifo dos autores).

A tarefa de escrita da AD da cena escolhida, diferentemente de Moreno e Vermeulen (2013), foi feita em grupos de dois ou três estudantes na primeira e na segunda aulas, não havendo trabalho individual em nenhum momento da pesquisa. Depois que os participantes fizeram o carregamento dos textos para a plataforma da universidade, o professor fez a correção dos textos, observando principalmente “[...] sobre problemas lexicais e morfosintáticos e limitando as observações relacionadas à não aplicação das diretrizes da

¹¹ “Innanzitutto, i docenti hanno presentato l'AD, fornendo un brevissimo contesto teorico e illustrandone le linee guida sulla base delle proposte del Blindsight project.¹¹ In particolare, si è concentrata l'attenzione degli studenti su alcuni aspetti: il fatto che l'AD non debba interrompere dialoghi o altri effetti sonori rilevanti per la storia, l'oggettività (l'AD deve consentire la libera interpretazione da parte dell'ipovedente), il linguaggio, che dovrebbe essere preciso ma non tecnico, e l'uso dei tempi verbali (sempre al presente). Agli studenti è stato poi fornito anche un breve handout per permettergli di orientarsi nel corso dell'esercitazione” (Cenni; Izzo, 2016, p. 47).

AD” (Cenni; Izzo, 2016, p. 48, tradução nossa¹²). Na terceira aula, os estudantes discutiram os textos produzidos a partir da correção entre os pares. Ou seja, cada grupo recebeu outro texto para analisar e refletir, assim como em Moreno e Vermeulen (2013).

Na segunda fase desse estudo, o professor entregou a correção que ele fez com as sugestões de melhoramento da escrita e a AD oficial das cenas para que os grupos pudessem analisar e comparar com suas próprias produções. Na última fase desse estudo, o professor aplicou um teste com frases em holandês para que os estudantes traduzissem para o italiano. Como resultado do estudo exploratório, os pesquisadores concluíram positivamente que AD poderia fazer parte das tarefas e técnicas de ensino para a aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que ela se mostrou válida e estimulante durante o estudo.

Cenni e Izzo (2016) enfatizam que os métodos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira na era em que estamos tem como finalidade primordial a comunicação. Nesse sentido, defendem que o conhecimento estrutural da língua em estudo deve ser acompanhado do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a comunicação adequada, favorecendo o uso de atividades que se aproximem de experiências reais e autênticas. Nesse ponto, é extremamente válida a justificativa dos autores ao perceberem a AD como uma ferramenta que se junta a outras para dar possibilidade aos estudantes videntes de encararem o aprendizado do idioma de forma mais significativa, pois, ao ser usada de forma real, o seu uso se torna válido, não só com função comunicativa, mas como função social também. Cabe acrescentarmos que a AD possibilita diversos usos em sala de aula, desde o da compreensão até a produção escrita e oral, passando pelas questões socioculturais e mediadoras, como é demonstrado em outros estudos, em especial os descritos por Lertola (2019).

A partir desse levantamento, observamos que as pesquisas usaram majoritariamente materiais audiovisuais com imagens em movimento, tais como filmes e documentários e que o objetivo principal mais evidente foi o desenvolvimento de habilidades para a produção oral, com exceção dos trabalhos de Moreno e Vermeulen (2013) e Cenni e Izzo (2016). É interessante observar ainda que algumas das pesquisas usaram ferramentas ou *softwares* criados para auxiliar no uso da TAV em sala de aula como o *ClipFair* e o *VISP (Videos For Speaking)*. Esse cenário de pesquisas experimentais mostra a lacuna que existe

¹² “[...] sui problemi lessicali e morfosintattici e limitando le osservazioni legate alla mancata applicazione delle linee guida dell'AD (per le linee guida dell'AD si veda il paragrafo precedente)” (Cenni; Izzo, 2016, p. 48).

nas pesquisas em torno da AD de imagens estáticas no contexto de ensino de línguas, principalmente aquelas imagens encontradas nos livros didáticos.

Ainda no contexto internacional, o Projeto TRADILEX foi desenvolvido entre os anos 2020 e meados do ano 2023 por pesquisadores do Grupo de Pesquisa TRADIT (*Traducción Audiovisual Didáctica*), reunidos pela Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED). O projeto buscou estudar o uso didático das modalidades de TAV e TAVa para o aprendizado e ensino de línguas. Seu principal objetivo era de determinar o grau de aprendizagem de uma segunda língua quando uma ou várias modalidades de TAV são usadas pedagogicamente como ferramenta didática. Para que se chegue a esse objetivo, “[...] uma proposta metodológica minuciosa será articulada, incluindo tarefas completas que fazem uso de diversos modos TAV (como legendagem, dublagem ou audiodescrição) a fim de melhorar a competência comunicativa de forma integrada e diferenciada” (TRADIT, 2022). O projeto TRADILEX é o mais recente desenvolvido pelo grupo TRADIT, o qual tem como principal representante a pesquisadora Noa Talaván. O grupo é responsável também por desenvolver a plataforma *Clipfair*, que foi utilizada em diversas pesquisas já mencionadas por Lertola (2019).

No escopo do TRADILEX, Talaván e Lertola (2022) apresentaram um modelo de plano de aula desenvolvido para ser usado como modelo na aplicação de tarefas de tradução audiovisual com objetivos de aprendizado de língua estrangeira. Nesse trabalho, as pesquisadoras descrevem detalhadamente cada fase do plano de aula, incluindo exemplos e relações entre os modos de TAV e as habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta, fala e mediação). Esse trabalho é relevante nesse levantamento, pois tem servido de base para que outros pesquisadores possa replicar as pesquisas do TRADILEX com objetivo de corroborar ou refutar possíveis resultados.

É relevante mencionar ainda o trabalho de Couto-Cantero, Sabaté-Carrové e Pérez (2021), as quais desenvolveram um modelo preliminar de avaliação das habilidades linguísticas de forma integrada. O modelo tem sido aplicado durante a execução do projeto TRADILEX e possibilitará uma melhor compreensão de como avaliar as habilidades linguísticas integradas no contexto de uso da TAV. O instrumento elaborado pelas pesquisadoras e sua equipe contém informações gerais tais como o nível (de acordo com o QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), duração, conteúdos, e, seguida, contém quatro partes divididas em duas seções com as atividades de recepção e produção oral, recepção e produção escrita. Embora nossa pesquisa tenha como foco a produção escrita, é relevante mencionar que, em atividades com a audiodescrição, são raros os

momentos em que o/a aprendiz usa habilidades isoladas. A proposta do projeto TRADILEX é exatamente usar os modos de TAV para o desenvolvimento integrado das habilidades.

A partir dos modelos desenvolvidos, diversas pesquisas foram feitas e publicadas. Dentre os mais recentes, destaca-se a pesquisa de Lara e Llera (2022). Nesse estudo, a partir do modelo adotado pelo projeto TRADILEX, as pesquisadoras observaram a audiodescrição como ferramenta didática na aula de língua estrangeira. Os 11 estudantes que completaram as cinco tarefas de audiodescrição tiveram que fazer um questionário inicial (demográfico), um pré-teste de múltiplas habilidades (leitura, escrita, escuta e fala), 6 tarefas de AD, um pós-teste de múltiplas habilidades, e um questionário final. Os resultados mostraram que “[...] há sinais de melhora nas habilidades de produção, o que poderia confirmar a relação entre a AD e o ensino de línguas estrangeiras” (Lara; Llera, 2022, p. 14, tradução nossa¹³).

Utilizando o enfoque metodológico de Talaván e Lertola (2022), Pozo e Tinedo-Rodríguez (2023), realizaram uma pesquisa com 52 estudantes, que fizeram uma série de tarefas de audiodescrição em um curso semipresencial, com duração de seis módulos. Durante o curso, os participantes fizeram tarefas de tradução intra e interlinguística e de audiodescrição no par inglês-espanhol. Dentre os parâmetros utilizados estão a precisão vocabular na descrição de conceitos abstratos, e a correta interpretação da imagem em relação a elementos de devem ou não ser descritos. Os resultados apresentados são “encorajadores e defendem a integração da audiodescrição não só nos currículos de Tradução e Interpretação, mas também naqueles ligados ao ensino de línguas” (Pozo e Tinedo-Rodríguez, 2023, p. 48, tradução nossa¹⁴).

Por fim, Fernández-Costales, Talaván e Tinedo (2023) apresentam os resultados do projeto TRADILEX, o qual se apresenta como mundialmente inovador em termos de pesquisa em tradução audiovisual e o ensino de línguas. Os autores apresentam a efetividade de uma proposta didática com 30 planos de estudos, analisados por meio da intervenção com 566 participantes de oito universidades espanholas. Os dados obtidos no estudo demonstram que houve melhora significativa nas habilidades comunicativas dos participantes, bem como a avaliação e percepção positiva sobre a intervenção didática em questão. Apesar de o projeto ter trabalhado com as habilidades comunicativas de forma integrada e os resultados não se definirem por modo separados da TAV, é importante salientar a contribuição pioneira dos

¹³ “[...] there are signs of improvement in the students’ production skills, which could confirm a relationship between the use of AD and FLL” (Lara; Llera, 2022, p. 14).

¹⁴ “[...] alentadores y abogan por la integración de la audiodescripción no solo en el plan de estudios de Traducción e Interpretación sino también en aquellos vinculados a la enseñanza de lengua” (Pozo; Tinedo-Rodríguez, 2023, p. 48).

modelos de planos didáticos, sequências, avaliação, e modelos de análise que este projeto ofereceu à comunidade de pesquisadores que foquem quaisquer um dos modos de TAV.

Outro projeto experimental que foi desenvolvido pelo grupo TRADIT foi o AUDIOSUB, realizado por Talaván, Lertola e Moreno (2022). Nesse projeto, 25 estudantes de graduação em estudos ingleses em uma universidade espanhola foram submetidos a uma pesquisa para testar o potencial didático da AD e legendagem. Esses trabalharam colaborativamente por dois meses e meio fazendo audiodescrição e legendagem de pequenos vídeos. Através de questionários pré-testes e pós-testes, que envolviam tarefas de produção escrita e oral, e da observação do processo, os resultados revelaram considerável melhora tanto na produção escrita quanto na produção oral.

Fora do contexto do TRADIT/TRADILEX, mas ainda em âmbito internacional, Bardini (2021) fez uma pesquisa em que aplicou a AD no ensino da língua catalã como língua materna. A pesquisa foi feita com 80 estudantes dessa língua em uma escola de ensino médio catalã, os quais foram divididos em quatro grupos de 20 estudantes. Os estudantes tiveram cinco sessões de oficinas em AD em formato híbrido, nas quais participam de palestras sobre AD, análise de roteiros, criação e gravação de roteiros, e sincronização com o vídeo escolhido. Os dados foram coletados através de pré-testes (avaliação demográfica e audiodescrição de uma imagem); pós-testes (autoavaliação, questionário teórico sobre AD, e audiodescrição da mesma imagem do pré-teste); produção final da AD do vídeo e entrevista final semiestruturada. Os resultados demonstraram que a produção final da AD da imagem superou a primeira tarefa em uma taxa de 60% das produções válidas. Entre as variáveis que melhoraram nas produções está o poder de síntese e de detalhamento, organização textual, menos suposições, textos mais bem escritos em um aspecto geral. Outros resultados envolvem a grande satisfação em participar da pesquisa e o aumento da consciência das diferentes necessidades das pessoas com deficiência.

2.2.2 Pesquisas em âmbito nacional

No Brasil, segundo Rezende (2018), as pesquisas sobre AD iniciaram em 2002, com o artigo de Maria Cristina Loiola Martins (Vendo filmes com o coração: o projeto vídeo-narrado) (Martins, 2002), que, apesar de pioneiro, era apenas exploratório devido ao caráter iniciante dos estudos nessa área. Rezende (2018) menciona ainda os trabalhos pioneiros de Eliana Franco, responsável pela criação do grupo de Pesquisa TRAMAD (Tradução, Mídia e

Audiodescrição) da Universidade Federal da Bahia, e Vera Santiago Araújo, criadora do grupo LEAD¹⁵ (Legendagem e Audiodescrição) da Universidade Estadual do Ceará.

Entre 2009 e 2018, as pesquisas do Brasil foram, cada vez mais, harmonizando-se com o contexto internacional com lançamentos de livros, defesas de teses e dissertações. O ano de 2010 foi especial para a AD com “a implementação da Portaria 188 (Brasil, 2010), que estabelece as regras para a implantação da AD na TV aberta” (Rezende, 2018, p. 94). Embora, segundo Rezende (2018), a pesquisa e produção acadêmica nacional em torno da AD até 2018 tenha sido intensa, não foi mencionado nenhum trabalho que alie a AD ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, diferente do contexto internacional que já apresentava pesquisas nesse sentido desde 2013, como demonstrou Lertola (2018).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscamos as palavras-chave (1) “áudio-descrição” e (2) “audiodescrição”, encontramos os seguintes resultados, distribuídos por anos entre 2010 e 2023:

Tabela 1 - Dissertações e teses na base de dados da CAPES

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
(1)	0	2	2	0	0	0	1	3	0	2	1	1	1	0
(2)	1	8	10	3	9	9	9	12	14	24	23	12	27	6

Fonte: Elaborada pelo autor.

Barbosa (2022) fez uma pesquisa quantitativa mais minuciosa no número de pesquisas em AD entre 2010 e 2021. E, assim como a pesquisadora, apreendemos que, a partir de 2017, houve crescente aumento no número de pesquisas ao nível de mestrado e doutorado com a temática da AD. Além disso, segundo Barbosa (2022), 33% das pesquisas acadêmicas do seu estudo são focadas na AD relacionada à educação, com números entre 2014 e 2020, o que inclui

trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação exploraram a AD associado à temática de ensino em diversas áreas do conhecimento e séries escolares. Nessa categoria estão as pesquisas sobre: AD de materiais didáticos; AD de figuras utilizadas no processo de ensino e aprendizagem; AD de filmes e AD de teatros utilizadas como meio de aprendizagem (Barbosa, 2022, p. 46)

Dentre as pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que dialogam com nossa pesquisa e que também foram destacadas e organizadas por

¹⁵ No Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o nome oficial do grupo é Tradução e Semiótica, sendo LEAD uma das linhas de pesquisa. No entanto, o grupo é mais conhecido academicamente como Grupo LEAD.

temáticas por Barbosa (2022), cabe destacar a tese de Vergara-Nunes (2016). Essa é uma das primeiras pesquisas a abordar a temática da audiodescrição didática, que é entendida pelo pesquisador como o uso da AD em sala de aula como forma de mediação entre os conhecimentos de um material didático e a pessoa com deficiência visual. Vergara-Nunes (2016) traz uma série de recomendações, que podem auxiliar na elaboração da AD de imagens a fim de ajudar os aprendizes com deficiência visual a desenvolverem a aprendizagem em sala de aula. Sem seguir pelo caminho do ensino de idiomas, o trabalho demonstra que a AD pode ser utilizada para auxiliar o (a) estudante a aprender um conteúdo a partir de uma imagem e que essa tradução vai além da descrição objetiva. É interessante ressaltar esse ponto defendido pelo pesquisador, pois, ao usar a AD de forma didática, seja ela com o objetivo de auxiliar um estudante com deficiência ou auxiliar no aprendizado de um idioma, o professor precisa estar ciente do potencial criativo e não limitador que essa ferramenta pode ter.

Outra grande contribuição para a AD didática foi o trabalho de Oliveira (2018), que nos apresenta o resultado de uma pesquisa que visou elaborar e testar uma cartilha de audiodescrição didática para professores da educação básica. A dissertação apresenta a cartilha, que contém direcionamentos de como audiodescrever imagens, figuras, personagens, gráficos e mapas em um contexto inclusivo. Esse trabalho será mais bem detalhado no capítulo de fundamentação teórica, pois essa pesquisa nos ajudou na orientação dos procedimentos de AD que adotamos na elaboração dos roteiros durante as oficinas do minicurso.

As pesquisas de Coltro (2019) e de Nascimento (2019), que buscam analisar o uso da AD no contexto de sala de aula e para a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão. Coltro (2019) elaborou um jogo para pessoas cegas com a presença da audiodescrição com o objetivo de facilitar o aprendizado dos conteúdos de ciências pelos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O jogo foi denominado BOCA-GAME (BOCA = Biblioteca de Objetos Comunitários em Audiodescrição; GAME = jogo) e era composto por um tabuleiro, fichas e outros objetos criados especificamente para esse jogo. A AD de todos os materiais do jogo foi disponibilizado em formato MP3 para ser usado durante o jogo. A autora do jogo e pesquisadora também desenvolveu uma cartilha que pudesse ajudar outros professores que quisessem também criar um BOCA-GAME. De acordo com ela, a pesquisa satisfaz os objetivos de criar um recurso de Tecnologia Assistiva para o ensino do componente curricular Ciências.

Já na pesquisa de Nascimento (2019), foi testado o uso da AD para o ensino de conteúdos de biologia para estudantes do Ensino Médio. O estudo se deu a partir da produção

da AD de imagens de células eucariontes. Todo o processo metodológico de criação dos roteiros de AD foi direcionado pelos direcionamentos de Ribeiro (2011). Entre os elementos levados em consideração estavam o estudo da obra a ser audiodescrita, a elaboração de notas preliminares sobre dados metatextuais da obra, tais como contexto histórico, propriedades da imagem, entre outras. No terceiro momento proposto, fez-se a AD partindo dos elementos constituintes da imagem, e relacionando-os semanticamente de forma coesa e coerente. Como resultado, a pesquisa demonstrou que há possibilidades além do ensino tradicional que podem ajudar na inserção de pessoas com deficiência visual e o uso da AD no ensino é uma dessas possibilidades.

Essas pesquisas demonstram que a presença da AD em sala de aula visa primordialmente a inclusão de pessoas com deficiência visual. Destaca-se o papel da AD nesses contextos com o objetivo de tornar possível que essas pessoas possam aprender igualmente aos videntes, partindo do pressuposto que os elementos visuais ajudam na compreensão de conteúdos, muitas vezes, abstratos, como é o caso de alguns conceitos das ciências naturais ou matemática.

No que diz respeito ao uso da AD em aliança com os elementos visuais e verbais que compõem o livro didático, que é uma das ferramentas mais usadas por professores em sala de aula, duas pesquisas na base de Teses e Dissertações dialogam como o contexto da nossa pesquisa. Barros (2020) fez um levantamento de sobre a presença de textos visuoverbais em livros de Língua Portuguesa e a abordagem da AD nesses manuais. Constatou que 58% dos textos do livro em questão eram compostos por textos contendo informações verbais e imagens ao mesmo tempo. Constatou ainda a presença de mais de 20 gêneros visuoverbais ou apenas visuais. Além desses achados, o manual do professor não apresentava nenhuma indicação de como trabalhar com as imagens em uma perspectiva inclusiva. Essa pesquisa corrobora o fato de os livros didáticos trazerem abundância de informação visual que não são exploradas pelos professores nem no contexto acessível, nem no contexto pedagógico.

A pesquisa de Silveira (2019) levou em consideração a AD de charges e cartuns de um livro didático de Língua Portuguesa à luz da gramática do design visual. Apesar de não ter sido feita em um contexto de sala de aula, essa pesquisa oferece parâmetros que podem ser usados na audiodescrição das imagens durante nossa pesquisa, considerando que o livro didático que usamos possui os gêneros charges e cartuns. Foi compreendido que “iniciar as descrições pela localização dos elementos da imagem [...] oferece maior conforto espacial

para o público com deficiência visual, minimizando as lacunas na apreciação e interpretação do código visual” (Silveira, 2019, p. 75).

Outra contribuição importante para a metodologia de audiodescrição de imagens estáticas em materiais didáticos foi dada por Farias Júnior (2022). Em sua tese, o pesquisador defende que é preciso que os professores¹⁶ comecem a utilizar a AD com fins didáticos na construção de materiais para que possam, de fato, contribuir para o processo de aprendizagem eficaz. Além das discussões pertinentes sobre a importância da acessibilidade no contexto de ensino, a tese traz uma série de exemplos e modelos de AD de diversos gêneros de imagens, o que pode auxiliar na escrita de AD de outras imagens.

Além de teses e dissertações, é possível encontrar artigos publicados no Brasil que abordam a AD na sua vertente didática. Alguns trabalhos relevantes que dialogam como nossos objetos de pesquisa são:

Eich, Schulz e Pinheiro (2017) refletem sobre a importância de os livros didáticos de língua inglesa trazerem a AD das ilustrações para que os estudantes cegos possam realizar as tarefas autonomamente da mesma forma que os estudantes videntes. A discussão das autoras é relevante para corroborar o fato de os livros de língua estrangeira, na sua maioria, virem permeados de elementos imagéticos, multimodais, que, muitas vezes, não são valorizados pelos professores no decorrer dos planejamentos de aulas. Os autores também apontam que muitas das imagens presentes no livro didático não estão lá apenas para ilustrar, mas também para auxiliar na compreensão dos demais textos verbais. A partir da pesquisa, pôde-se concluir que os elementos visuais são de grande importância para a compreensão e realização das tarefas. Para as autoras, a audiodescrição “potencializa a participação e o entendimento do aluno que [...] terá uma experiência semelhante à do aluno vidente (Eich; Schulz; Pinheiro, 2017, p.456).

Na pesquisa de Silveira e Bonilla (2018), além de ser traçado um percurso histórico do livro didático na educação brasileira, as autoras refletem sobre a relação entre a Gramática do Design Visual e AD, trazendo a lume a necessidade de maior reflexão e discussão sobre profundidade da audiodescrição proposta pela Nota Técnica 21 do MEC (Brasil, 2012), que prevê a AD das imagens nos livros didáticos digitais.

O trabalho de Pavão e Pavão (2020) busca discutir as potencialidades da AD na intervenção das dificuldades de aprendizagem; o de Coltro e Dezinho (2019) levou a AD para sala de aula de ciências na forma de jogos que possibilitam o aprendizado de ciências por

¹⁶ O trabalho realizado pelo pesquisador focou em professores e materiais didáticos do ensino superior.

alunos cegos; e a pesquisa de Cozendey e Costa (2018) mostrou a AD como um recurso importante para a compreensão de conteúdos educacionais nas diversas matérias da escola tanto para pessoas cegas ou com baixa visão como para pessoas sem nenhuma limitação visual.

Apesar de as pesquisas estarem cada vez mais crescentes, como foi evidenciado por Barbosa (2022), por Rezende (2018) e por nossos próprios achados, em nenhum dos levantamentos, foi possível identificar pesquisas que abordem o uso da AD como ferramenta pedagógica no ensino e na aprendizagem de idiomas por estudantes que não apresentam algum grau de deficiência visual. Evidenciamos que as pesquisas brasileiras focam na presença ou na ausência da AD nos materiais didáticos, ou no uso didático dela em contextos de sala de aula de diversas disciplinas para pessoas com deficiência visual ou com baixa visão.

Nessa lacuna, acreditamos que nosso trabalho tenha grande notabilidade, pois o ensino de idiomas é um campo riquíssimo para se testar hipóteses e metodologias, como já demonstrado nas pesquisas em âmbito internacional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo visa apresentar o referencial teórico que sustenta a presente pesquisa. Serão abordadas as principais teorias e conceitos que fundamentam o estudo, proporcionando uma base sólida para a compreensão dos resultados e discussões realizadas posteriormente. Serão destacados os principais marcos teóricos e modelos que permeiam o tema central desta pesquisa, estabelecendo uma conexão clara entre os conceitos teóricos e a problemática específica abordada. Por meio dessa abordagem, buscamos não apenas preencher uma lacuna no conhecimento existente, mas também avançar nas discussões teóricas e fornecer uma base sólida para a análise dos dados empíricos coletados.

3.1 Audiodescrição (AD)

A AD é definida por Fryer (2016) como um comentário verbal que, ao fornecer informações visuais, ajuda a pessoas com deficiência visual (total ou parcial) a terem acesso a objetos midiáticos audiovisuais. Já Costa (2014) nos ajuda a complementar o conceito, afirmando que a AD se define como um tipo de tradução intersemiótica¹⁷, consistindo em traduzir para palavras (texto verbal), as imagens, cenas e objetos (texto não-verbal) de um determinado suporte, tal como ilustrações em livros didáticos, filmes, programas de TV, peças teatrais, obras de arte de museus, óperas, espetáculos em geral e eventos científicos.

Ademais, a AD é um recurso de acessibilidade, sendo um dos modos da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), que, segundo Araújo e Alves (2017), é uma subárea da Tradução Audiovisual e engloba também a legendagem para surdos e ensurdecidos e a janela de interpretação de língua de sinais. Motta e Romeu Filho (2010), ao abordar a AD como recurso de acessibilidade, afirmam que

[...] amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal,

¹⁷ De acordo com Plaza (2010), a tradução intersemiótica pode ser chamada também de transmutação e tem sua primeira referência explícita na conceituação de Roman Jakobson, o qual define esse tipo de tradução como “sendo aquele tipo de tradução que ‘consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais’, ou ‘de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura” (Plaza, 2010, p. xi). Plaza (2010) amplia esse conceito, acrescentando a possibilidade inversa da tradução, ou seja, de signo não-verbal para o 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; Romeu Filho, 2010, p. 11).

A audiodescrição nesta pesquisa refere-se à atividade de tradução intersemiótica para a língua verbal escrita (língua inglesa) de fotografias, charges, gráficos, cartuns, desenhos, cartazes, entre outros tipos de imagens ou textos multimodais que incluam texto não verbal na sua composição). Os textos multimodais e imagens usadas nesta pesquisa se encontram no livro didático *Moderna Plus* (Almeida, 2020).

3.1.1 AD com fins didáticos

Vergara-Nunes (2016) foi um dos primeiros pesquisadores brasileiros a pesquisar o uso da AD de forma didática, ou seja, como forma de mediar o conhecimento entre os materiais didáticos visualmente carregados de imagens e os estudantes com deficiência visual. Para o pesquisador, o uso da audiodescrição didática pode proporcionar aos estudantes “conhecimentos culturais que pudessem auxiliar aos aprendizes na compreensão das imagens com intenção de dar-lhes subsídios para que compartilhassem com os demais membros os aspectos das imagens apresentadas” (Vergara-Nunes, 2016, p. 149).

Em sua pesquisa, o pesquisador oferece aos sujeitos de sua pesquisa dois tipos de audiodescrição das imagens, que ele chama de “audiodescrição padrão” e “audiodescrição didática”. A primeira refere-se a uma AD mais neutra e curta e a segunda a uma AD com interpretações e informações extras. Dessa forma, podemos dizer que a AD com fins didáticos não precisa seguir rigorosamente os padrões de AD profissional, deixando margem para, sempre que possível e necessário, agregar informações ao roteiro.

A AD didática tem o objetivo de fornecer uma possibilidade de interpretação altamente direcionada para o aluno, assegurando um entendimento específico e claro do conteúdo em questão. Enquanto isso, a AD de uma obra de arte transcende os fatos básicos, mergulhando na essência da obra, buscando capturar suas nuances emocionais e conceituais. Enquanto a primeira se concentra em fornecer informações precisas e facilmente compreensíveis relacionadas com o ensino, a segunda se aventura na exploração da mensagem subjacente, do simbolismo e da técnica da obra, convidando o ouvinte a uma apreciação mais profunda e subjetiva.

Além disso, ele também ofereceu as versões em espanhol das AD produzidas e pôde observar que alguns dos sujeitos de sua pesquisa preferiam ouvir a AD primeiro em

português para compreender do que se tratava a imagem, depois em espanhol, para aprofundar os conhecimentos na língua, e outros preferiam o oposto, para poderem desafiar a si mesmo em relação à compreensão oral em espanhol e depois conferir se haviam compreendido bem.

Vergara-Nunes (2016) defende que, quando usada nas aulas de língua estrangeira de nível iniciante e com objetivos de acessibilidade, a AD das imagens seja feita na língua materna do estudante. No entanto, o pesquisador também defende que, quando os estudantes já tiverem algum conhecimento no idioma, a AD com fins didáticos possa ser feita já na língua de estudo. Nesse caso, essa ferramenta teria dupla utilidade: acessibilidade e material para o aprendizado do idioma, servindo como fonte de *input* para a compreensão auditiva. De acordo com o pesquisador, “Trabalhos futuros deverão aprofundar os estudos sobre a língua a ser adotada na audiodescrição com fins didáticos em uma aula de língua estrangeira e sua influência como insumo para a prática de compreensão auditiva e de acessibilidade aos conteúdos didáticos” (Vergara-Nunes, 2016, p. 152).

3.1.2 AD e o ensino de línguas estrangeiras

Apesar de as pesquisas brasileiras em torno da AD com fins didáticos serem mais voltadas para o fomento à acessibilidade em sala de aula, Vergara-Nunes (2016), também defende o uso da AD com estudantes sem deficiência visual, pois “ajuda na atenção, na capacidade de síntese, na ampliação do vocabulário (Vergara-Nunes, 2016, p. 195). Acreditamos, dessa forma, que a AD possa servir muito além do seu uso como tecnologia de acessibilidade, servindo também de insumo pedagógico nas aulas de língua estrangeiras para estudantes que enxergam.

Os aprendizes de um idioma necessitam de recursos que possam fazer a mediação entre os conhecimentos linguísticos e os contextos de usos reais, e, nesse sentido, a audiodescrição pode servir tanto para o desenvolvimento de habilidades receptivas (a audição e leitura) como as produtivas (a escrita e a fala). Adaptando os propósitos enumerados por Walczak (2016), a AD em ambiente de sala de aula, portanto, pode servir a dois propósitos: 1. o de ajudar estudantes com alguma deficiência visual na compreensão das imagens que compõem o livro didático; 2. o de ajudar estudantes sem nenhuma deficiência visual no aprendizado de uma língua estrangeira. Nossa pesquisa concentra-se exatamente no segundo uso.

No contexto de ensino de idiomas, Barbosa e Irineu (2017) afirmam que

[...] a AD surge [...] com propósito de favorecer o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas dos alunos de LE (ler, escrever, falar e ouvir). Ao transformar o visual em verbal, o aprendiz que usa das técnicas de AD reforça os conteúdos linguísticos, assim como desenvolve a compreensão e produção oral e a compreensão e produção leitora (Barbosa; Irineu, 2017, p. 57).

Assim como já defendido anteriormente em relação à tradução funcionalista, Barbosa e Irineu (2017) defendem que a AD pode possibilitar o aluno desenvolver além das habilidades linguísticas, desenvolver também temas culturais e transversais, tais como acessibilidade e aceitação. No trabalho dos autores, é possível observar algumas relações entre os procedimentos de audiodescrição de um filme ou cena e as habilidades que podem ser desenvolvidas na língua estrangeira. O quadro abaixo reproduz as relações observadas:

Quadro 2 – Procedimentos de AD segundo Santana (2010) x habilidades em LE.

Procedimentos de AD	Habilidades de E/LE
- assistir ao filme;	- trabalhar a compreensão oral;
- elencar os personagens;	- trabalhar a pragmática de descrições e análises físicas e psicológicas;
- detectar no filme seu tempo e espaço;	- integrar o aluno para questões socioculturais presentes nas obras audiovisuais que marcam as representações da sociedade e da época;
- mapear o que é imprescindível de audiodescrever;	- refletir sobre a mensagem, o interlocutor e o receptor;
- criação do texto de AD;	- trabalhar produção textual;
- gravação e mixagem.	- trabalhar a produção oral.

Fonte: Barbosa; Irineu (2017, p. 58)

Nessa sistematização, embora voltada para a AD de filmes, podemos adaptar também à produção da AD de imagens estáticas presentes em livros didáticos. Por exemplo, em primeira análise, ao invés de assistir a filmes, é possível pesquisar a gravação pré-existente de audiodescrição de imagens como forma de trabalhar a compreensão oral, bem como, após a produção dos textos de AD, os alunos podem ler em voz alta para os demais. Isso também proporciona possibilidade de fomento à compreensão auditiva.

No tocante aos personagens, muitas imagens, especialmente as fotografias, tirinhas e cartuns, apresentam também personagens/pessoas. É possível trabalhar as descrições físicas e, através da audiodescrição criativa (Talaván, 2023), imaginar a descrição psicológica dos personagens ou incluir elementos humorísticos e paródia. Ao buscar identificar nas imagens o tempo e as características do espaço, também é possível adentrar na situação histórico-cultural em que a imagem em si se insere ou no que ela está representando. Para fazer a AD, os alunos precisam receber um direcionamento sobre a prática da audiodescrição em si, assim como fizeram Moreno e Vermeulen (2013) e Cenni e Izzo

(2016). Nesse ponto, os estudantes vão trabalhar aprender quais elementos são essenciais em uma AD e quais podem ser dispensáveis, e isso poderá levar a uma compreensão ao nível dos elementos da linguagem (a mensagem, o interlocutor e o receptor) e, a partir daí, fazer as escolhas linguísticas adequadas.

Em último estágio, podemos dizer que a produção em si do roteiro ou texto de audiodescrição confere ao aluno a oportunidade de praticar as habilidades escritas na língua estrangeira. Para tanto, é possível que os estudantes usem diferentes estratégias, dependendo do nível, desde escrever o roteiro primeiro em língua materna e depois traduzir para a língua estudada, fazendo uso também da tradução interlingual até produzirem diretamente na língua. É possível também trabalhar as etapas de produção textual em língua estrangeira: planejamento, rascunho, edição (reflexão e revisão) e versão final (Harmer, 2004). Em um trabalho cooperativo, como o que propomos, a versão final pode ser um produto criado a partir da leitura e produção de diversos membros dos grupos de estudantes.

Segundo Guedes (2010, p. 123, *apud* Barbosa e Irineu, 2017, p. 58), ao incluir a AD no processo pedagógico, é possível “ilustrar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem”, além de:

- minimizar ou eliminar as barreiras presentes nos meios de comunicação que se interpõem no acesso à educação;
- propiciar que alunos com deficiência visual, com dislexia e outros tenham acesso aos conteúdos, ao mesmo passo que os demais do grupo escolar;
- Permitir que toda ilustração, imagem, desenho, mapa e demais configurações bidimensionais, presentes nos livros didáticos, fichas de exercícios, provas etc, também sejam disponíveis em audiodescrição;
- atentar para a descrição de objetos que fazem parte do cotidiano escolar, como a disposição dos móveis na aula, o acervo da biblioteca, os espaços para diversão e outros ambientes de uso coletivo;
- perceber a transversalidade do recurso, por exemplo, ao estimular que, com uso de uma atividade coletiva de audiodescrição, os alunos possam desenvolver descrições por escrito;
- considerar a importância de democratizar as informações e conhecimentos construídos na aula para toda a comunidade escolar;
- reforçar o respeito à diversidade humana, praticando e divulgando ações no âmbito da acessibilidade entre os alunos com ou sem deficiência;
- criar programas e projetos que atraiam o público, a fim de capacitar-lhes para a execução da AD (Guedes, 2010, p. 123 *apud* Barbosa; Irineu, 2017, p. 58).

Barbosa e Irineu (2017) concluem, a partir da pesquisa realizada com estudantes de língua espanhola, que a AD possibilita ao professor de língua estrangeira, além de fomentar o estudo linguístico, incluir nas aulas a tradução intersemiótica; favorecer o estudo intertextual, intercultural e multicultural; discutir valores, dentre eles a dignidade, acessibilidade, tolerância e inclusão. Ademais, os pesquisadores citam os Parâmetros Curriculares Nacionais para enfatizar e corroborar que a AD favorece o trabalho sobre temas

transversais, possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas (no caso específico do estudo, a compreensão oral).

3.3.3 AD de imagens estáticas

Nascimento (2017) afirma que o processo de audiodescrição começa pela elaboração do roteiro. Para a autora, “Este processo requer muita atenção, devemos ter conhecimento de toda a obra para que as escolhas tradutórias estejam coerentes e o vocabulário adequado a faixa etária do estudante usuário do livro” (Nascimento, 2017, p. 11). Esse roteiro ao qual a autora se refere será exatamente o texto que os participantes deste estudo terão que escrever no decorrer da pesquisa.

Existem algumas orientações para a elaboração de roteiros de audiodescrição. Por exemplo, a Nota Técnica número 21 do MEC (Brasil, 2012), que tem como objetivo orientar a criação de descrição de imagens em livros digitais que seriam lidos pelo MecDaisy. Há também o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Naves *et al.*, 2016), que busca orientar a produção de material audiovisual de forma que sejam acessíveis no Brasil.

Segundo Motta (2016), para fazer a AD de imagens estáticas, podemos tomar por base os princípios da AD de imagens dinâmicas. Dentre esses princípios, estão objetividade, a tradução dos elementos visuais em palavras e o cuidado em não apresentar uma interpretação da imagem. No entanto, Vergara-Nunes (2016) afirma que, para que essa ferramenta exerça sua função didática, é possível acrescentar na AD, informações agregadas, “sem subestimar o público a que se destina ou desvalorizar suas capacidades de interpretação do conteúdo para a criação de seu próprio conhecimento” (Vergara-Nunes, 2016, p. 169). Em relação ao conteúdo que se deve colocar nos roteiros, Motta (2016) orienta que, de forma geral, sejam pensados nos seguintes elementos: que, quem, como, quando, onde, de onde.

Assim, baseado em Brasil (2012), Naves *et al.* (2016), Motta (2016) e Nascimento (2017), compilamos algumas características gerais do roteiro de AD de imagens estáticas:

- Leitura da imagem como um todo;
- Descrição do que se vê;
- Identificação correta da imagem;
- Descrição do ambiente;
- Localização dos elementos na imagem;

- Descrição do geral para o específico, de cima para baixo e da esquerda para a direita;
- Descrição física de personagens nas imagens em que houver;
- Escolha adequada de vocabulário;
- Utilização de verbos no presente;
- Construção de períodos mais longos, porém coesos e coerentes;

Motta (2016) sugere ainda que:

O primeiro passo para a elaboração da audiodescrição de imagens estáticas é fazer um desmantelamento dos elementos imagéticos, tendo em mente alguns aspectos como: assunto, artista/fotógrafo/autor, local e época, enquadramento e composição. Na leitura de uma obra de arte, por exemplo, além dos materiais empregados, outros elementos são levados em consideração, como: o ponto, a linha, o contorno, a direção, a cor, a textura, a dimensão, a escala, o movimento, a profundidade, o contraste e a simetria; assim como o conhecimento sobre técnicas no desenho, pintura e gravura (Motta, 2016, p. 39).

Segundo a autora, os elementos da imagem precisam fazer com quem a pessoa que tenha acesso à AD possa (re)construir mentalmente a imagem descrita. Isso pode ser feito com a boa articulação das palavras e harmonia no texto. Ela sugere evitar repetições e fazer uso de elementos linguísticos como sinônimos, advérbios e adjetivos, para “pintar a cena, a colorir o texto (Motta, 2016, p. 39).

Como nossa pesquisa é centrada na produção textual de roteiros de AD nas aulas de língua estrangeira pelos próprios estudantes, é importante que, antes de propor as tarefas de produção, o professor oriente os estudantes sobre os fundamentos da AD, conforme o fizeram Moreno e Vermeulen (2013), e Cenni e Izzo (2016), e oriente minimamente como os estudantes devem proceder na estruturação dos textos. Ademais, o livro didático pode apresentar diversos gêneros de imagens, dessa forma, torna-se relevante conhecer os direcionamentos para a AD de alguns tipos de imagens. Para isso, usaremos a cartilha de AD didática elaborada e testada por Oliveira (2018) como um dos suportes teóricos nesse sentido.

Nessa cartilha, a pesquisadora apresenta audiodescrições de alguns tipos de imagens que podem estar presentes no cotidiano da sala de aula, tais como mapas, tabelas, gráficos, charges, fotografias, entre outros. Para cada exemplo de AD, a autora fornece um breve resumo do que ela considerou importante para compor o texto de AD. Por exemplo, ao audiodescrever uma fotografia, ela considerou:

- a) de onde a foto foi tirada (vista aérea);
- b) onde foi tirada;
- c) o plano (geral, médio)
- d) a perspectiva (perto, longe);

- e) o ambiente;
- f) o que/quem foi fotografado;
- g) as cores;
- h) o posicionamento;
- i) a temporalidade (dia, noite);
- j) a luminosidade

(Oliveira, 2018, p. 138)

É interessante ressaltar que, caso a resposta de uma tarefa esteja em uma imagem, a pesquisadora alerta para o fato de observar se o texto da AD não antecipa as respostas, pois esse não seria o objetivo da AD didática. No entanto, no caso da nossa pesquisa, a AD vai ser feita como tarefa complementar ao que o livro didático propõe. Dessa forma, no nosso contexto, não será necessário ter essa preocupação, uma vez que o aluno vai escrever a AD após ter respondido à tarefa proposta.

Nos exemplos dados por Oliveira (2018) e nas orientações de Motta (2016), os itens a serem considerados na AD muitas vezes são correspondentes aos conteúdos que são normalmente estudados por estudantes de língua estrangeira, tais como descrição física, cores, roupas, objetos, preposições básicas. No entanto, há grande carga lexical que não é comum de ser ensinada em salas de aulas regulares, tais como o plano da imagem, luminosidade, enquadramento de câmera, elementos gráficos (em tirinhas e cartuns, por exemplo). Nesses casos, é mister que o professor forneça aos alunos subsídios para que eles possam usar como modelos na forma de material complementar.

3.2 Ensino de línguas estrangeiras e Tradução

Desde os primórdios, a humanidade utiliza a tradução como ferramenta de contato com culturas. Os estudos dessa ferramenta vêm ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico, bem como a discussão do seu papel pedagógico no ensino de línguas, como afirma Malmkjaer (2010). A autora afirma que muitos professores acham produtivo o uso da tradução na sala de aula de língua estrangeira, apesar de ter havido uma corrente contra seu uso nesse sentido.

Malmkjaer (2010), ao questionar os argumentos contra o uso da tradução na pedagogia do ensino de línguas, aponta, de forma positiva, que, nas universidades, a tradução é usada com frequência para testar as habilidades produtivas dos estudantes, e que o uso dela não se assemelha ao que é feito no treinamento de tradutores profissionais, quando essa habilidade é treinada em uma perspectiva com fins nela mesma. Malmkjær (2010) aponta os seguintes argumentos contra o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras:

[...] A tradução é independente e radicalmente diferente das quatro habilidades que definem a competência linguística: ler, escrever, falar e ouvir, e toma o tempo que deveria ser gasto para aprendê-las. Tradução não é natural também, e leva os estudantes a pensarem erroneamente que existe uma correspondência perfeita entre os itens lexicais das línguas. Tradução encoraja os estudantes a terem sempre a língua materna em mente, o que produz interferências e interrompe o pensamento na língua que está sendo aprendida (Malmkjaer, 2010, p. 186, tradução nossa¹⁸).

Por outro lado, é possível contrapor os argumentos em desfavor da tradução, tal como a própria autora o faz. No caso da ausência de prática das quatro habilidades comunicativas, é possível argumentar que, no exercício de tradução em sala de aula, especialmente em um ambiente em que se usa a Aprendizagem Cooperativa (Melnichuk; Osipova, 2017), o aprendiz tem a oportunidade de fazer diversas leituras, escrever em diversas ocasiões, discutir com os pares e também praticar a escuta em um processo como um todo. Branco (2011) também relaciona o uso das quatro habilidades comunicativas à Abordagem Funcionalista da Tradução, em que o foco também é comunicação, assim como na Abordagem Comunicativa.

Sobre a suposta ausência de naturalidade no processo tradutório, tanto Malmkjær (2010) como Branco (2011) apontam argumentos contra essa visão. A primeira autora, citando Harris e Sherwood (1978), aponta que o estudante desenvolve, naturalmente, a consciência de que não existe correspondência perfeita entre as línguas, exceto em alguns poucos casos, e que as interferências com as quais o aprendiz tiver contato vão ajudá-los a estar sempre atentos ao usarem a língua-alvo. Já a segunda autora aponta que, tanto na Abordagem Comunicativa como na Tradução Funcional, a linguagem ocorre em torno da situação de fala, levando o aprendiz a usar a língua de acordo com a necessidade semântica. O professor, nesse caso, pode integrar forma e função em atividades comunicativas em seus planos de aula (Branco, 2011).

Branco e Santos (2017) apontam que o estudante frequentemente utiliza a língua materna para compreender as estruturas da língua que está aprendendo. As autoras demonstram que, com o passar do tempo, o estudante cria a consciência de que as estruturas entre as línguas nem sempre são equivalentes. Dessa forma, a tradução ganha aspecto positivo quando utilizada na sala de aula, uma vez que “a tradução entre línguas pode ocorrer em

¹⁸ “Translation is independent of and radically different from the four skills which define language competence: reading, writing, speaking and listening, and it takes up time which could have been spent learning them. Translation is also unnatural, and it misleads students into thinking that there is one-to-one correspondence between languages. Translation encourages students to keep their native language in mind, so it produces interference and interrupts thinking in the language being learnt. Translation is a very bad way to test language skills, because you cannot compose freely and naturally in L2 if L1 is constantly there in the form of an ST” (Malmkjaer, 2010, p. 186).

situações e atividades específicas, sem causar prejuízo ao desenvolvimento do trabalho de sala de aula, desde que bem preparada e com objetivos claros, tanto para o professor quanto para o aluno” (Branco, 2009, p. 190).

Segundo Pontes (2014, p. 18), a tradução no contexto de ensino de língua estrangeira volta a ter relevância na contemporaneidade, devido, entre outras razões, ao “recente, mas rápido desenvolvimento dos Estudos de Tradução e Interpretação como disciplina autônoma”. Dessa forma, torna-se imprescindível explorar os diferentes tipos de tradução e seus usos no ensino de línguas, tais como a exploração de outras modalidades tradutórias, como a audiodescrição.

Além disso, segundo Pontes (2014, p. 18), no contexto atual, “[...] os materiais didáticos publicados, na sua maioria, não incluem atividades de tradução e quando o fazem se limitam a atividades de tradução direta, desconsiderando o contexto de produção do texto de origem”. Isso leva os professores a, muitas vezes, complementarem ou elaborarem seus próprios materiais. No caso do uso da AD, os professores precisariam apenas elaborar tarefas específicas, que pudessem ser aplicadas com as imagens presentes nos livros didáticos.

Em um cenário mais ideal, “[...] Os livros didáticos deveriam considerar a tradução [*e seus diversos desdobramentos, como as modalidades de TAV, por exemplo*], definitivamente, como procedimento didático no caso das aulas de língua estrangeira e não limitá-la a um conceito ou conteúdo conceitual dos estudos específicos de tradução” (Pontes, 2014, p. 18, acréscimo nosso). Dessa forma, seria possível usar a tradução como ferramenta que propicie o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas (ler, escrever, ouvir e falar), que são parte intrínseca do aprendizado de um idioma, como destaca Romanelli (2009) citado por Saldanha, Laiño e Melo (2017).

De forma a complementar os argumentos em favor da tradução na sala de LE, é primordial destacar o papel da compreensão da tradução funcionalista, que “apresenta uma visão ampla da atividade tradutória, já que contempla outros elementos como fundamentais nesse processo” (Saldanha, Laiño e Melo, 2017, p. 34). A partir dessa visão funcionalista, é possível atrair a atenção dos estudantes, desafiar e instigar ao aprendizado, fugindo, assim, “dos exercícios enfadonhos que não vão muito além do ‘leia e traduza’” (Saldanha, Laiño e Melo, 2017, p. 34).

A tradução funcionalista nasce a partir da Linguística Funcionalista (que surge nos anos 70 em oposição às abordagens formalistas). O processo tradutório é visto como uma “interação intercultural mediada” (Nord, 2009, p. 211) e que,

Na concepção de Nord (2012: 16) um texto é uma interação comunicativa que se efetua através de uma combinação de elementos verbais e não verbais. Logo, todo texto se situa dentro de um sistema de determinados elementos interdependentes (fatores extratextuais) que configuram a função textual” (Pontes; Pereira, 2016, p. 349).

Nesse sentido, traduzir não é visto apenas como transpor palavra por palavra, mas traduzir funções comunicativas, que são “transculturais, embora, a forma de manifestação textual dependa tanto do sistema linguístico, quanto das normas e convenções específicas de cada cultura” (Pontes e Pereira, 2016, p. 349). Os autores apresentam ainda os tipos de erros de tradução que Nord (1996) pontua: erros pragmáticos, erros culturais e erros linguísticos. Apesar de serem voltados à formação de tradutores, Pontes e Pereira (2016) apresentam uma proposta de aplicação na didática do ensino de língua desses conceitos de “erros” na perspectiva da tradução funcionalista.

Considerando tais especificidades, propomos que a perspectiva da Tradução Funcionalista para o Ensino de Línguas pode fomentar uma reflexão sobre a LE e a LM no processo translativo, pois, ao explorar o modelo de análise pré-translativo de Nord (2012), serão analisados os aspectos extratextuais e sua relação com os aspectos intratextuais, tanto do TB quanto do TM, permitindo o contraste entre as diferentes situações comunicativas dos textos e as possíveis adaptações, necessárias para se alcançar um texto funcional na situação-em-cultura meta (Pontes; Pereira (2016, p. 357).

Em consonância com essa proposta de Pontes e Pereira (2016), Saldanha, Laiño e Melo (2017) defendem o uso de diferentes gêneros discursivos, o que nos abre a possibilidade de incluir, nos planos de aulas, atividades de AD com tirinhas, propagandas, cartazes, memes, cartuns, que são gêneros com presença forte de imagens e textos em conjunto. Ademais, o fator cultural, sendo também crucial no uso da tradução com uma perspectiva funcionalista no contexto de sala de aula, pressupõe que sejam questionados fatores como público-alvo e suporte de divulgação. Ao usar a AD, por exemplo, o estudante precisa pensar na finalidade assistiva dessa ferramenta, levando em consideração o possível público que pode ter acesso ao texto que está sendo gerado a partir da imagem. Para tanto, o professor pode incluir na sequência didática momentos de reflexão e questionamentos metalinguísticos, culturais e não-verbais (Saldanha; Laiño; Melo, 2017, p. 34).

3.3 As imagens nos livros didáticos

É perceptível que as imagens são parte do cotidiano de quase todas as pessoas hoje em dia. As mídias e as redes sociais estão repletas de conteúdos imagéticos que carregam

sentidos e objetivos diversos. É possível usar imagens para expressar ideias, contar histórias, transmitir mensagens e, até mesmo, vender produtos e serviços.

Segundo Motta (2016),

Vivemos em um mundo caoticamente visual, cercado por imagens produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, internet, além daquelas que são clicadas freneticamente por milhares de usuários de celulares que passam a compartilhá-las nas redes sociais. Na escola, as imagens dinâmicas, estáticas e animadas fazem parte das atividades didáticas, tais como: filmes, cartazes, eventos, livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos (Motta, 2016, p 34)¹⁹.

É possível perceber que são usadas em campanhas publicitárias, em apresentações, em sites, em mídias impressas, em jogos. Às vezes, acreditamos que podem ser usadas para criar emoções, despertar interesse e até incentivar ações. Elas também ajudam a criar narrativas que, muitas vezes, são compartilhadas, comentadas. E, conforme Motta (2016),

Ler imagens tornou-se, pois, imperativo no mundo contemporâneo. Ler imagens para entender melhor as inúmeras mensagens, tanto explícitas como implícitas, para conhecer e entender seus significados; ler imagens para compreender melhor o significado do próprio texto que é ilustrado; ler imagens para ser os olhos daquele que não enxerga e poder, dessa forma, fazer chegar até ele os elementos imagéticos transformados em palavras (Motta, 2016, p. 34).

Nesse sentido, os livros didáticos têm procurado produzir materiais cada vez mais ricos em elementos visuais (Motta, 2016). Segundo Eich, Schulz e Pinheiro (2017), antes, os livros didáticos traziam poucas imagens, que serviam, na maioria das vezes, apenas para ilustrar e exemplificar conteúdo. Atualmente, no entanto, as imagens podem ser usadas como mecanismo de aprendizado ou para explicar conceitos mais complexos. Além disso, os livros didáticos têm utilizado cada vez mais recursos multimodais e audiovisuais para ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos permitem que os alunos se envolvam com o conteúdo de maneira mais profunda, o que pode fazer com que eles fiquem mais interessados no que estão aprendendo.

3.2.1 As funções das imagens no livro didático e suas relações com os textos

Segundo Araújo (2011), os LDs são o meio mais comum de acesso a outro idioma através dos textos contidos neles. Consoante Motta (2016), a crescente presença das imagens nesses suportes didáticos requer dos professores uma revisão de suas práticas pedagógicas, de

¹⁹ Segundo a autora, “Classificam-se em imagens estáticas: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, esquemas, mapas, infográficos e outros; imagens dinâmicas: imagens cinematográficas e televisivas; e imagens animadas: imagens digitais com movimento” (Motta, 2016, p 34).

forma a utilizar melhor esse recurso amplamente presente na sala de aula. Nos livros didáticos, “as imagens não são apenas decorativas, elas ilustram, provocam reflexões e emoções, estimulam, motivam, promovem a curiosidade e completam o entendimento do texto” (Motta, 2016, p. 34).

Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que as imagens têm basicamente três funções em livros de caráter mais humanístico: decoração, ilustração e informação, como os desenhos, fotos e pinturas. Por outro lado, quando se trata de livros mais técnicos e científicos, elas possuem a função de representar conteúdos curriculares, como os mapas, gráficos, diagramas. No caso dos livros de língua estrangeira, percebemos que as várias funções para as imagens transitam entre os objetivos de decorar, ilustrar e informar, bem como os de representar conteúdos mais técnicos.

Consoante as funções das imagens no livro didático, Motta (2016) afirma que

a imagem no livro didático pode ter a função de ornamento, ou seja, serve para enfeitar a página e deixar o texto mais atraente; ou de elucidação como tabelas, gráficos e desenhos esquemáticos. É útil também para comentários e ampliação do conhecimento quando as imagens dialogam com o texto; e para documentação e registro como as fotografias, por exemplo (Motta, 2016, p. 35).

Além dessas funções, Carney e Levin (2002), por sua vez, apresentam seis funções para imagens em materiais didáticos: decorativa, reiteracional, representacional, organizacional, interpretativa e transformacional, havendo, assim, para cada função, um grau de impacto na aprendizagem dos estudantes.

Segundo Carvalho (2016) essas funções de imagem podem ser divididas em dois grupos: das que exercem pouco ou nenhum impacto na aprendizagem e o grupo das funções que têm impacto moderado a substancial. No primeiro grupo estão as imagens que possuem função **decorativa**, as quais “[...] melhoram a atratividade do texto – simplesmente decoram a página, tendo pouca ou nenhuma relação com o texto. [...] Esse tipo de imagem não fomenta o aprendizado. (Ex.: uma imagem de um pinheiro ao lado da descrição de trilha) (Carvalho, 2016, p. 96). E as imagens com função **reiteracional**, que ocorre quando a imagem traduz intersemioticamente o que o texto verbal traz. A reiteracionalidade é uma forma de comunicação que funciona como um reforço ao texto, “provendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto e oferecendo uma segunda visão das informações que já se encontram no texto. Essas imagens contribuem muito pouco para o aprendizado” (Carvalho, 2016, p. 96).

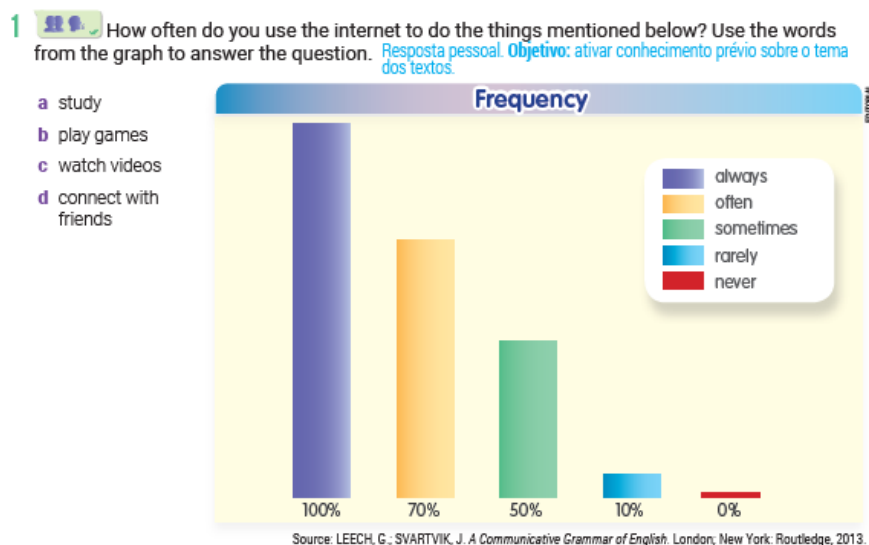
No segundo grupo estão as demais funções. Na **representacional**, “As imagens [...] exibem parte ou o conteúdo completo presente no texto verbal” (Neves; Araújo, 2020, p. 3). São usadas para representar os elementos contidos na mensagem verbal, como ilustrar um

conceito, exemplificar um evento ou ajudar a compreender a ideia. Também podem ser usadas para destacar a importância do conteúdo e para atrair a atenção do leitor. É importante observar que, quando exercem essa função, as imagens não são capazes de transmitir uma mensagem completa em uma perspectiva de um conjunto multimodal maior, pois elas dependem do texto verbal para fornecer o contexto. Carvalho (2016) afirma que “É o tipo mais comum de uso das imagens. (Ex.: uma imagem que retrate fielmente uma cena descrita em um livro de Harry Potter). Esse tipo de imagem contribui moderadamente para o aprendizado” (Carvalho, 2016, p. 97).

Já a função **organizacional** ajuda a estruturar o texto de forma sistemática, ajudando na compreensão do conteúdo. “A imagem torna a informação textual mais clara e organizada, mais integrada. (Ex.: um mapa ilustrado de uma trilha). Esse tipo de imagem contribui de forma moderada a substancial para o aprendizado” (Carvalho, 2016, p. 97).

Segundo Carvalho (2016) e Neves (2018), a função **interpretativa**, , permite esclarecer um texto possivelmente mais difícil de compreender. Elas mostram visualmente o assunto abordado, fornecendo informações e permitindo ao leitor ter uma compreensão mais clara do conteúdo. Isso é especialmente útil para assuntos complexos ou técnicos. A imagem deve conter o processo presente no texto verbal. “Esse tipo de imagem ajuda o aluno a aprender conceitos mais abstratos. (Ex.: uma imagem do sistema arterial mostrando como funciona a pressão em nossas veias). Esse tipo de imagem contribui de forma moderada a substancial para o aprendizado” (Carvalho, 2016, p. 97). Um exemplo de função interpretativa no livro didático está representada abaixo na Figura 01.

Figura 01 – Exemplo de função interpretativa no livro *Moderna Plus*



Fonte: Almeida (2020, p. 48).

Descrição da figura 1: A imagem representa uma questão de inglês, em que o comando da questão está no topo e lê-se em inglês: How often do you use the internet to do the things mentioned below? Use the words from the graph to answer the question. Ao lado, em cor azul, indicando uma observação para o professor, lê-se em português: Resposta pessoal: Objetivo: ativar conhecimento prévio sobre o tema dos textos. No lado esquerdo há 4 opções elencadas de cima para baixo. a study; b play games; c watch vídeos; d connect with friends. Logo ao lado das opções, há um gráfico de barras verticais coloridas, com o título “Frequency”. Abaixo da primeira barra de azul-escuro, há o texto 100% na parte inferior; para a segunda barra, um pouco menor, amarela, o texto diz 70%, a terceira, um pouco menor, verde, o texto é 50%, a penúltima barra, bem pequena, azul-claro, contém texto 10% e a última, uma minúscula barra vermelha, contém texto 0%. Ao lado das barras, há a legenda de cores: azul escuro, Always; amarelo, often; verde, sometimes; azul claro, rarely; vermelho, never. Abaixo da imagem completa do gráfico, há um texto em letras bem pequenas em que se lê: Source: LEECH, G; SVARTIK, J.A Communication Grammar of English: London, New York, Routledge, 2012.

Na Figura 1, observamos a imagem de um recorte do livro *Moderna Plus* (Almeida, 2020, p. 48), em que há uma questão em que os estudantes deverão falar sobre a frequência com a qual fazem algumas atividades enumeradas. Para ajudar na resposta, o livro traz uma imagem de um gráfico com a relação entre a frequência das atividades e o vocabulário necessário. Nesse sentido, baseando-se nos conceitos das funções das imagens, podemos dizer que essa imagem, em relação ao enunciado da questão, exerce uma função interpretativa, pois, como explica Neves (2018), “as ilustrações devem descrever o sistema ou processo considerado no texto escrito”, nesse caso a frequência.

A função **transformacional** das imagens corresponde à retomada do texto através de correspondência entre imagem-texto, o que facilita o aprendizado do estudante. Esse tipo de função é muito comum nas seções ou atividade de vocabulário dos livros didáticos (Neves, 2018).

Em um suporte em que há a presença massiva de textos e imagens, é possível assumir que existam algumas relações entre eles. Sobre as relações que podem existir entre um texto e uma imagem, Motta (2016) traz as noções elaboradas por Santaella (2012), em que essas podem ser de:

Redundância: a imagem é simplesmente uma repetição das informações contidas no texto, não contribuindo para ampliar a compreensão e sendo, portanto, inferior ao texto.

Ex.: o mesmo livro é editado pela segunda vez sem ilustrações.

O exemplo dado pela autora refere-se a duas edições diferentes de um mesmo livro, sendo que em uma edição há ilustrações e, na outra, não. A ausência das ilustrações em uma das edições mostra sua pouca importância. Mesmo quando são redundantes, as imagens podem levar a uma melhor capacidade de memorização dos assuntos contidos no texto.

Informatividade: a imagem acrescenta informações que não estão presentes no texto e que podem ser superiores ao texto. Ex.: ilustrações em enciclopédias sem as quais é difícil entender o texto; livros de pinturas.

Complementaridade: a imagem é tão importante quanto o texto, utilizando neste caso os diferentes modos de expressão de ambas as linguagens, as duas fontes de informação para a compreensão de uma mensagem. O texto pode apresentar lacunas que são preenchidas pela imagem e vice-versa, de forma que o conceito de complementaridade pode ser confundido com informatividade.

Discrepância ou contradição: a imagem parece contradizer o texto. A interpretação de ambos, imagem e texto, gera um novo significado, levando o leitor a refletir sobre sentidos até mesmo surpreendentes. Isso pode ser observado em propagandas, piadas visuais e caricaturas. As legendas podem ajudar na compreensão das imagens discrepantes (Motta, 2016, p. 36-37)

Na Figura 2, podemos verificar a existência de algumas relações entre os textos e as imagens:

Figura 2 – Questão de compreensão textual usando *memes*.

I Now read the memes with this objective in mind:
 ► to recognize the memes' functions.

Ao ler os memes, preste atenção em como o texto escrito e a imagem se relacionam para produzir sentido.

1
2
3

ART: ORIGINAL PHOTOS: 1- MOLLUM & THOMPSON; 2- ANASTASIOU; 3- HANAUER. ARTIST: TUCHPIND

II
MEMES NEVER DIE

ART: ORIGINAL PHOTO: WARMEN BERG; THE MATRIX COLLECTION: ANASTASIOU

Fonte: Almeida (2020, p. 49)

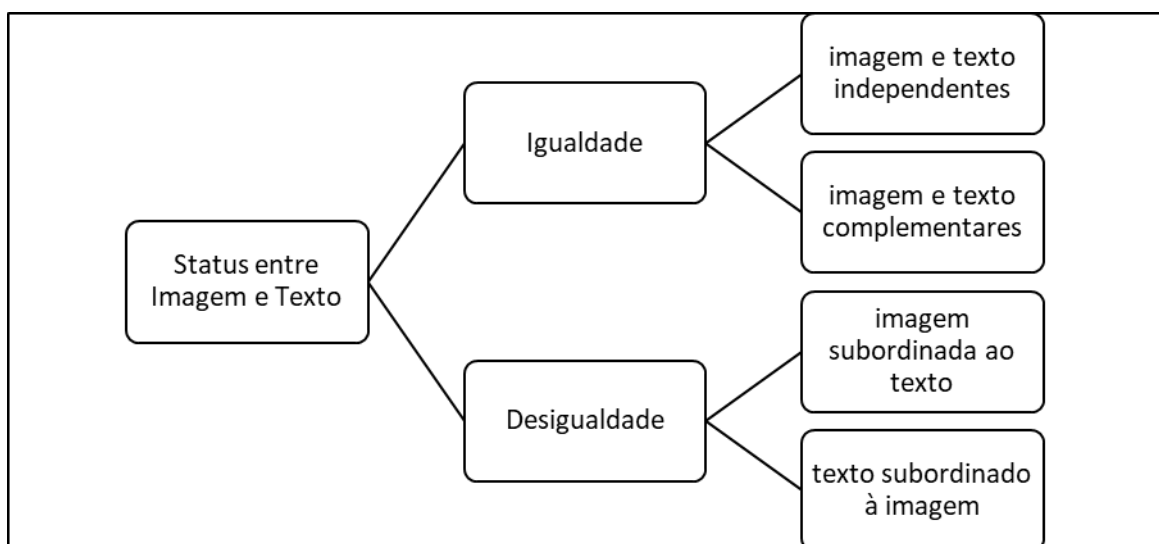
Descrição da figura 2: No lado esquerdo superior, está o enunciado da questão em inglês, que diz “Now read the memes with this objective in mind: to recognize the memes' functions.” No lado superior direito há um pequeno quadro de fundo verde com um texto em português em que se lê: “Ao ler os memes, preste atenção em como o texto escrito e a imagem se relacionam para produzir sentido”. Abaixo do enunciado está o primeiro meme: três telefones celulares conversam entre si: o telefone da esquerda é um celular do tipo “tijolão”, comum no início dos anos 90, grande, preto e com uma antena. Acima dele, há um balão de fala que diz “In my time (reticências)”. O celular do meio é do tipo Nokia Onze Zero Zero, comum no início dos anos 2000, pequeno, de cores cinza, branco e bege, com cantos e teclas arredondadas e, na tela, o desenho de olhos e uma boca formando uma cara feliz. Em seu balão de fala, lê-se: Shh. Respect your grandpa. O celular da direita é um smartphone moderno, cuja tela ocupa todo o espaço, sem teclado nem botões; de cor preta, tem o desenho de um rosto na parte superior, representando indiferença, tédio, desprezo ou desdém. Em seu balão de fala, lê-se: Ok. Ok. O Segundo meme está do lado direito da figura, abaixo do quadro verde. É a foto do personagem Morpheus, do filme Matrix, representado pelo ator Laurence Fishburne, que é negro e careca. Na cena, o personagem está sentado em uma poltrona vermelha, vestindo um sobretudo preto, e segurando um objeto pequeno e marrom nas mãos. No topo da foto, está escrito em inglês em caixa alta: memes never die.

A Figura 2 mostra uma questão de compreensão textual, a qual usa alguns memes como base para questões de compreensão leitora. Podemos considerar algumas possíveis relações entre os textos e as imagens por nível de relacionamento. Por exemplo, entre o

enunciado da questão e os memes, podemos afirmar que a relação é de informatividade, uma vez que as imagens acrescentam informações pertinentes ao enunciado, sendo essenciais para a resolução da questão. No nível da composição do meme, como um texto multimodal, a relação presente é de complementaridade, uma vez que não é possível entender a parte verbal (textual) nesse gênero do discurso sem a parte não-verbal (imagens) e/ou vice-versa.

De forma mais aprofundada, Martinec e Salway (2005) afirmam que a relação entre uma imagem e um texto em um determinado suporte, tal como o livro didático, pode ter duas relações, as de *status* e as lógico-semânticas. No primeiro caso, assim como ocorre nos textos verbais em que as orações complexas possuem relações entre si, o mesmo pode acontecer na relação entre imagens e textos. Na figura 11 abaixo, está a síntese dessas relações.

Figura 3 – Relações de *status* entre texto e imagem



Fonte: Martinec e Salway (2005, p. 349).

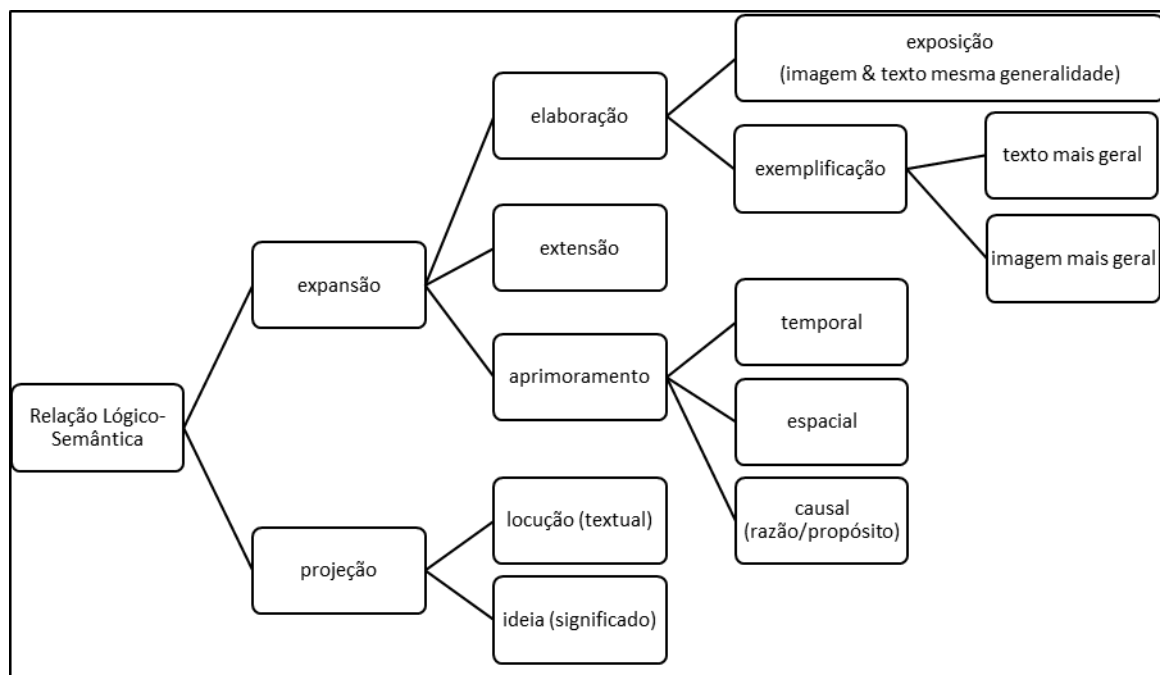
Descrição da figura 3: A figura é um organograma com retângulos hierárquicos organizados horizontalmente e ligados por linhas que representam a comunicação e a hierarquia entre os itens. Apresenta, à esquerda, a primeira hierarquia, com o texto “Status entre Imagem e Texto”. O segundo nível divide-se em dois. No primeiro, lê-se “Igualdade”, e este divide-se em mais dois itens: “imagem e texto independentes” e “imagem e texto complementares”. No segundo item, lê-se “desigualdade”, que se divide em “imagem subordinada ao texto” e “texto subordinado à imagem”.

Segundo Martinec e Salway (2005), em um mesmo produto comunicativo multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2006), as imagens e o texto podem ter relação de *status* de igualdade ou desigualdade. Quando há relação de **igualdade**, uma imagem inteira se relaciona a um texto inteiro, podendo haver uma relação de *independência* (a imagem não modifica o texto ou vice-versa e não combinam para formar um produto maior) ou *complementariedade*

(quando formam um produto maior através de um processo combinatório. Na ocorrência de uma relação **desigual**, a imagem pode ser subordinada ao texto ou vice-versa. Nesse processo, parte do texto se relaciona com a imagem ou a parte da imagem com o texto, sendo essa relação marcada por mecanismos de coesão.

No que diz respeito ao subsistema de relações lógico-semânticas construído por Martinec e Salway (2005) e representado na Figura 4, observamos a existências de outros tipos de relações entre texto e imagem. Os autores utilizam conceitos de Halliday para construir um modelo de análise em que existem as relações de **expansão** e **projeção**. A **expansão** está relacionada à *elaboração* (exposição, em que o texto e imagem possuem nível de generalidade igual; exemplificação, em que o texto pode ser mais geral quem a imagem, ou vice-versa); à *extensão* (ocorre quando o texto adiciona informação nova à imagem ou vice-versa) e ao *enriquecimento* (quando o texto qualifica circunstancialmente a imagem – ou vice-versa – em termos de tempo, razão/propósito e lugar). Enquanto isso, a **projeção** pode ser entendida como um método de transferência de significado de um contexto para outro na forma de locução (através de palavras) ou na forma de ideia (através dos significados). Esse tipo de relação, ocorre, segundo os autores, principalmente em histórias em quadrinhos e em combinações de diagramas e textos.

Figura 4 – Relações lógico-semânticas entre uma imagem e o texto.



Fonte: Martinec; Salway (2005, p. 358).

Descrição da figura 4: A Figura é um organograma com retângulos hierárquicos organizados horizontalmente e ligados por linhas que representam a comunicação e a hierarquia entre os itens. Apresenta,

à esquerda, a primeira hierarquia, com o texto “Relação Lógico-Semântica”. O segundo nível divide-se em dois: expansão e projeção. Expansão divide-se em elaboração, extensão e aprimoramento. Elaboração divide-se em Exposição (imagem & texto mesma generalidade) e exemplificação. Esse último divide-se em texto mais geral e imagem mais geral. Extensão não se divide. Aprimoramento divide-se em temporal, espacial, causal (razão/propósito). Projeção divide-se em locução (textual) e ideia (significado).

Entender essas relações no livro didático (LD) se torna relevante, pois muitas imagens apresentam conteúdos ricos de sentidos, mas são pouco aproveitadas pelo próprio material e, conseqüentemente, pelos professores. Estes que, na maioria das vezes, seguem à risca ou com pequenas alterações, o que é sugerido pelo material. Compreender que cada imagem possui certa relação com os textos, sejam textos como enunciados ou textos de conteúdos, pode facilitar a elaboração de atividades que vão além das previstas pelos autores dos LDs.

No contexto da escola pública, o LD, frequentemente, é o único suporte de acesso à língua e à cultura estrangeira. Carregado de elementos multissemióticos, esse material é distribuído gratuitamente para estudantes do Ensino Fundamental e Médio pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Araújo (2011) problematiza que, por ter um objetivo pedagógico, o livro didático tem uma função pedagógica e, por isso, está sujeito a regras institucionais para sua concepção. Isso significa que os elementos multissemióticos dos livros seguem padrões definidos, muitas vezes, com objetivos e conteúdos homogeneizados. Em decorrência disso, muitos profissionais que atuam em sala de aula com esses materiais tendem a seguir à risca o que o livro propõe, não explorando os elementos multimodais em sua completude e complexidade.

3.4 Aprendizagem Cooperativa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo mais recente da educação básica brasileira. É conhecida por estabelecer os princípios, diretrizes e fundamentos da educação básica brasileira, que são: respeito à diversidade, autonomia da escola, orientação das políticas públicas, formação integral do educando, direito à aprendizagem, direito à memória, direito à educação ambiental, direito à cultura, direito à tecnologia, direito à saúde, direito à cidadania, direito à equidade, direito à inclusão e direito à escolha. Além disso, constitui os objetivos gerais e específicos para cada área do conhecimento, assim como as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada uma delas. Esses objetivos são voltados para a formação de educandos críticos,

reflexivos, criativos e responsáveis, que possam contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. A BNCC tem como objetivo definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

Além disso, o documento

integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

É notório que a BNCC traz uma visão inovadora e inclusiva de como a educação básica deve ser organizada para atender às necessidades dos alunos e da sociedade. Ademais, procura promover a aprendizagem colaborativa e a avaliação do aprendizado. O documento inclui ainda metas de desempenho para os alunos, princípios pedagógicos e diretrizes para a formação de professores, o que também aponta para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada para o ensino, bem como o uso de tecnologias educacionais e recursos digitais para o ensino e aprendizagem.

A cooperação e a colaboração são atributos e objetivos que devem integrar as aulas da educação básica, segundo a BNCC. Em seu texto, lemos que uma das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade é “[...] promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares” (Brasil, 2017, p. 465).

Desse modo, a Aprendizagem Cooperativa é uma possibilidade que se encaixa nos objetivos e anseios da proposta educacional promulgada pela BNCC. A AC trata-se de conjunto de métodos educacionais que consistem em colocar estudantes em pequenos grupos para trabalharem juntos e alcançar um objetivo comum, maximizando seu próprio aprendizado e o dos outros colegas. Baseia-se na heterogeneidade do grupo, na interdependência positiva dos colegas de célula e também na responsabilidade individual de cada um como pessoa e como membro do grupo.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2002), a AC difere-se de um trabalho de equipe mais comum, pois as habilidades de cada membro são mutuamente complementares e todos endossam objetivos e um método de trabalho pré-estabelecido pelo qual se consideram mutuamente responsáveis: papéis e responsabilidades específicas de cada membro são assim atribuídas.

Leão (2019) conceitua a AC como “[...] uma proposta educacional de trabalho pedagógico cujo enfoque teórico pressupõe que os alunos sejam protagonistas na construção de suas aprendizagens, por intermédio das interações sociais desenvolvidas nas atividades grupais” (Leão, 2019, p. 56).

No que tange à comparação da AC com os grupos de trabalhos comumente encontrados em escolas, Leão (2019) também argumenta que “A proposta da aprendizagem cooperativa, outrossim, diferencia-se dos trabalhos em grupos comumente conhecidos, nos quais os membros não querem trabalhar juntos, então não se esforçam ou até obstruem a aprendizagem dos outros membros” (Leão, 2019, p. 57).

A AC é muito ampla e traz em seu espectro muitos aspectos que beneficiam os alunos em termos de aprendizado, interação e socialização. Johnson e Johnson (1999) apontam que a AC funciona em torno de cinco elementos ou princípios: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo. Os autores acreditam que esses cinco elementos são essenciais para que a AC seja efetivada. Afirmam também que os princípios acima são interconectados e indissociáveis.

Segundo Johnson e Johnson (1999), a Interdependência Positiva é o princípio básico da Aprendizagem Cooperativa. Essa estratégia de ensino é baseada na ideia de que o aprendizado ocorre mais eficazmente quando os alunos trabalham juntos em vez de separadamente. A interdependência positiva significa que os alunos precisam de uns aos outros para alcançar o objetivo de aprendizagem. Neste princípio, estudantes são encorajados a trabalhar em conjunto, ajudando uns aos outros e compartilhando conhecimento.

A Responsabilidade Individual é outro princípio da AC. O objetivo é incentivar os alunos a assumirem a responsabilidade por sua própria participação e progresso. O professor deve criar um ambiente em que cada aluno se sinta confiante em compartilhar seu conhecimento e contribuir para o grupo.

O terceiro princípio, Interação Promotora, incentiva os alunos a interagirem uns com os outros para aprender e compartilharem informações. O professor deve incentivar os alunos a usar a discussão, o debate e a troca de ideias para ajudar uns aos outros a entender as informações e adquirir novos conhecimentos.

Também fazem parte da caracterização da AC o princípio das Habilidades Sociais. É importante que os alunos desenvolvam habilidades sociais para que possam trabalhar de forma eficaz em grupo. Isso inclui desenvolver habilidades de comunicação, trabalho em célula, escuta ativa, respeito mútuo e responsabilidade. Estas habilidades são

importantes para o sucesso da aprendizagem por parte dos aprendizes. O professor deve propor que os membros da célula redijam um contrato de cooperação antes de fazer as atividades.

Por fim, no Processamento de Grupo, o professor guia os alunos para processar as informações e compartilhar o conhecimento. O professor deve ajudar a célula a refletir sobre o aprendizado e a entender como cada um contribuiu para o grupo. Nessa fase, é importante que os membros celebrem as conquistas, mas também discutam os possíveis pontos a melhorar em trabalhos futuros.

Existem diversas formas de materializar a AC em sala de aula. De forma geral, os estudantes são colocados para trabalhar em pequenas células de aprendizagem, com, em média, 3 ou 4 participantes. Cada membro precisa ter um papel ou função dentro do grupo (relator, coordenador de recursos, controlador de tempo etc.). O professor orienta sobre a tarefa e os objetivos a serem alcançados, como uma meta coletiva, por exemplo, e o grupo deve se organizar e trabalhar em conjunto para atingi-la. O professor pode escolher diferentes formas de incluir a AC nas aulas, seja por meio de estratégias como o *Jigsaw* (Johnson; Johnson, 1999), Aprender Juntos (Johnson; Johnson, 2000) ou por meio de estruturas cooperativas, como as desenvolvidas por Kagan (2015).

A técnica *Jigsaw* se inicia com a divisão dos alunos em grupos, de acordo com o número de tópicos a serem estudados. Cada grupo é responsável por um determinado tópico. Após essa divisão, cada aluno dentro de cada grupo assume o papel de especialista de um tópico específico. Os alunos recebem instruções sobre o tópico específico que eles são responsáveis e são incentivados a se prepararem para ensinarem os outros sobre o assunto. Em seguida, os alunos são redistribuídos entre os grupos, de forma que cada grupo contenha alunos especializados em todos os tópicos. Assim, cada membro do grupo passa a receber os conhecimentos sobre os temas dos outros membros, através de discussões e explicações.

Após o estudo dos conteúdos, os alunos são incentivados a trabalhar em conjunto, para que o produto final do grupo seja o resultado de um trabalho coletivo. Neste processo, os alunos são estimulados a cooperar e a trabalhar em célula para que o objetivo final seja alcançado. De acordo com Johnson e Johnson (1999), o *Jigsaw* é uma abordagem de ensino muito eficaz, pois permite que os alunos adquiram conhecimentos de forma ativa e cooperativa, favorecendo a integração entre os alunos e a construção do conhecimento. Além disso, promove o desenvolvimento das habilidades de trabalho em célula e aumenta a autoestima dos alunos ao ver que são capazes de criar algo de forma coletiva.

Já na técnica do Aprender Juntos, Rodrigues (2019) explica que:

[...] é um dos métodos que foi desenvolvido por David e Roger Johnson (1994) e que pode ser utilizado nas diferentes disciplinas curriculares. Os (as) alunos(as) são distribuídos por grupos heterogêneos de quatro ou cinco elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho. No final cada um dos grupos entrega apenas uma ficha, que será avaliada. Este método tem como objetivo promover nos(as) estudantes: “um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objetivos e aos elementos do grupo, o que levará a sentir-se compelido a dar o melhor de si próprio para o sucesso do grupo” (Bessa, 2002, p. 60 *apud* Rodrigues, 2019, p. 44).

O objetivo desse método é que os estudantes cooperem entre si para desenvolver habilidades cognitivas e comunicativas, bem como trabalhar em célula para solucionar problemas. Os estudantes são incentivados a serem responsáveis pela aprendizagem do grupo e ajudar uns aos outros a compreender os conteúdos abordados. O processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de uma estrutura sistemática que envolve quatro fases: preparação, atividade, discussão e reflexão.

Na fase de preparação, o professor dá instruções sobre a tarefa e apresenta os materiais necessários para a execução da atividade. Na segunda fase, os alunos trabalham em grupo para resolver a tarefa proposta. Na terceira fase, há uma discussão dos resultados obtidos pelo grupo. Por fim, na última fase, há uma reflexão sobre o trabalho realizado.

Segundo Johnson e Johnson (2000), o método Aprender Juntos é eficaz para o ensino de diferentes disciplinas, pois ajuda a desenvolver habilidades de trabalho em célula, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas. Assim, é útil para o processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimula a interação entre os aprendizes.

Por último, Spencer Kagan (2015) desenvolveu uma série de estruturas para que os professores consigam inserir a AC em qualquer momento da aula, desde pequenas discussões de aquecimento da até projetos mais completos. Essas estruturas incluem: Jogos de Roteiro, Jogos de Relacionamento, Jogos de Discussão e Jogos de Projeto.

Consoante Kagan (2015), os Jogos de Roteiro são estruturas curtas que ajudam os alunos a estabelecer parcerias, discutir um assunto ou elaborar respostas. Os Jogos de Relacionamento são estruturas mais longas que permitem aos alunos criar relações de confiança e estabelecer laços. Os Jogos de Discussão são estruturas que promovem a discussão entre os alunos sobre um determinado tópico. Por fim, os Jogos de Projeto envolvem projetos mais elaborados que exigem um trabalho de célula. Essas estruturas fornecem aos professores ferramentas para desenvolver a AC em qualquer momento da aula. Ao usá-las, os professores podem incentivar o trabalho em célula, o diálogo e o pensamento crítico, ao mesmo tempo que promovem a colaboração entre os alunos.

A escolha da AC para fazer parte desta pesquisa torna-se relevante uma vez que esse conjunto de metodologias dialoga com os preceitos e anseios das novas políticas públicas para a educação. Fornece subsídios para o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam uma formação integral, que forneça aos estudantes ferramentas para desenvolverem a autonomia para gerir a própria aprendizagem. Ademais, essas metodologias podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de resolver problemas, a capacidade de pensar de forma crítica, a capacidade de raciocinar e a capacidade de formar argumentos.

Como demonstrado por Wang (2013), usar a aprendizagem cooperativa para promover atividades de tradução pode ajudar na mudança dentro da sala de aula de um ensino centralizado no professor para um centralizado no aluno, tendo o professor um papel de moderador. O pesquisador também observa que a afetividade é essencial no trabalho em grupos cooperativos. Dessa forma, é importante fomentar a coesão grupal para que a interdependência positiva seja desenvolvida.

No que toca à produção de roteiros em AD pelos aprendizes de LE, assim como ocorreu em Moreno e Vermeulen (2013) e em Melnichuk e Osipova (2017), a realização de tarefas por meio da aprendizagem cooperativa pode ser mais instigantes por serem realizadas de forma cooperativa, possibilitando discussões sobre a leitura da imagem, além das escolhas linguísticas para a construção do texto escrito nas tarefas de tradução. Além disso, a AC pode contribuir para a formação de alunos mais conscientes e críticos, pois proporciona a eles a chance de desenvolver uma visão mais ampla dos assuntos tratados em sala de aula, bem como a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam e como podem aplicar o conhecimento adquirido em suas vidas.

Por fim, a AC também pode auxiliar na promoção de um ambiente de aprendizagem mais saudável, pois incentiva os alunos a trabalhar em conjunto, o que pode ajudar a construir uma cultura de respeito mútuo e de apoio entre os estudantes. Além disso, os alunos também têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e de convívio com os colegas, o que pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais agradável e produtivo (Melnichuk; Osipova, 2017).

3.5 Sequência didática usando a AD

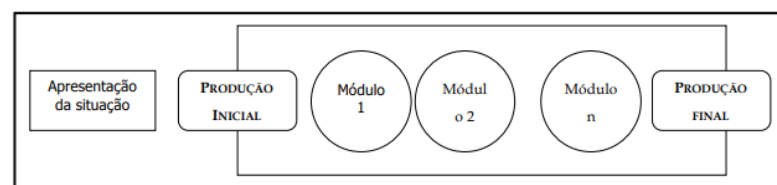
A proposta de uso da tradução audiovisual no ensino de idiomas é bastante nova, como já demonstramos anteriormente. Como pioneiras, Lertola e Talavan (2022) propõem

uma abordagem integrada das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar). Elas acrescentam e dão ênfase a uma quinta habilidade sugerida nas versões mais recentes do QEER, a habilidade de mediação, desenvolvida no processo de aquisição/aprendizado de uma língua estrangeira. A sequência didática proposta contempla quinze semanas de trabalho e são divididas em cinco modalidades de TAV, sendo um modo novo a cada três semana, legendagem, voice-over, dublagem, AD e Legendagem para Surdos e Ensurdidos, respectivamente. Para cada modo, os planos de aula foram elaborados em três níveis: básico, intermediário, avançado e criativo. Cada plano de aula é dividido em quatro fases: (1) aquecimento, que é destinado a tarefas de antecipação de informações e de vocabulário sobre o vídeo a ser trabalhado nas fases posteriores; (2) visualização do vídeo, que é acompanhado por tarefas de compreensão geral; (3) tarefas em TAV, que correspondem a atividades de recepção, produção e mediação e que são propostas de acordo com o modo TAV a ser trabalhado na aula, tendo-se como objetivo nessa fase o desenvolvimento lexical, gramatical e competência intercultural; e, por fim, (4) tarefa pós-interferência da TAV, em que são propostas atividades de recepção, produção ou mediação para complementar e extrair mais conteúdo do vídeo.

Apesar de haver esse modelo pioneiro, a nossa proposta de sequência didática precisa se diferenciar em alguns aspectos daquela vislumbrada pelas pesquisadoras. Em primeiro lugar, não trabalharemos com as habilidades integradas, de forma que focaremos apenas nas habilidades escritas dos estudantes. Em segundo lugar, nosso recorte para o uso apenas da audiodescrição de imagens estáticas nos leva a propor um sequenciamento de tarefas diferentes.

Para compor o minicurso desse estudo, usamos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), demonstrado na Figura 05:

Figura 05 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Traduzido e adaptado de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97).

Descrição da figura 5: A imagem é um retângulo, em cujo interior há uma sequência de elementos, o primeiro, isolado à esquerda é um retângulo onde se lê o texto: Apresentação da situação. Em seguida, outro retângulo com o texto “Produção Inicial”, em seguida há três círculos com os respectivos textos: módulo 1, módulo 2, e módulo n. Por fim, um

retângulo semelhante ao segundo com o texto Produção Final. Esses dois retângulos são ligados por linhas, formando um circuito.

Segundo os autores, a apresentação da situação corresponde ao momento em que o professor deve apresentar as tarefas que serão realizadas. Após, é feita a produção inicial, que visa medir a proficiência inicial dos estudantes. Em seguida, são propostas as tarefas e atividades, organizadas em módulos, e, ao final, é realizada uma produção final, cujo objetivo é fazer com que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e possibilite o professor medir o progresso alcançado.

Na sequência didática aplicada na nossa pesquisa, fizemos a apresentação da situação por meio da apresentação dos objetivos e plano do minicurso. Em seguida, como produção inicial, aplicamos um pré-teste e, após isso, aplicamos as tarefas do livro didático, adicionando as tarefas de AD. Ao final, aplicamos um pós-teste como produção final. Todos esses instrumentos serão mais bem detalhados no capítulo de metodologia.

Como afirmam Johnson e Johnson (2002), a aprendizagem cooperativa deve ser utilizada para fomentar o aprendizado, porém, a avaliação é individual. Dessa forma, a AC foi usada apenas durante a aplicação das tarefas nos módulos, sendo a produção inicial e a final feitas individualmente.

Outro aspecto presente na sequência didática proposta são as fases de sequenciamento da aula propostas por Harmer (2015): *ESA* - *engage* (engajar), *study* (estudar), *activate* (ativar). A ordem em que cada fase acontece depende dos objetivos do professor, podendo ser em ordem direta, em que se segue a ordem ESA; ordem de bumerangue, em que se inicia e termina com a mesma fase; ou ordem livre, em que o professor constrói a sequência da aula de forma a não seguir um padrão.

Na fase de engajar, propomos atividades que busquem fomentar o interesse dos estudantes para os objetivos da aula. Nesse momento é possível aplicar tarefas que também ajudem o grupo a desenvolver as habilidades sociais (Johnson; Johnson, 1999) indispensáveis para o trabalho em células cooperativas.

Na fase de estudar, são apresentados e exercitados conteúdos novos. Acreditamos que o trabalho cooperativo nessa fase pode ser realizado através de estruturas como o *Jigsaw*, que provoca o aprendizado mútuo por meio de atividades centradas no estudante, como sugere Harmer (2015).

Na fase de ativar, os estudantes são levados a se comunicarem na língua alvo. Dessa forma, nessa fase, são propostas as atividades de produção escrita. É importante ressaltar, conforme Harmer (2015), nesse momento os estudantes devem ser encorajados a

mobilizarem todos os conhecimentos que possuem na língua, não somente os estudados em um momento específico.

3.6 Avaliação de produção textual em língua inglesa

De acordo com Brown (2014), quando se trata da produção textual em um idioma estrangeiro, é fundamental ter uma compreensão clara do propósito subjacente ao texto que se está escrevendo. Isso inclui uma conscientização profunda sobre o gênero textual a ser empregado, pois cada gênero possui suas próprias normas e estruturas específicas que devem ser seguidas para uma comunicação eficaz. Ressaltamos, ainda, que ao propor a AD de uma imagem estática, é necessário ainda considerar o gênero da imagem, pois, segundo Oliveira (2018), cada imagem requer uma observação diferente dos elementos que compõe o conjunto imagético.

Brown (2014) afirma que, a habilidade de articular ideias de forma coerente e lógica, mantendo a continuidade e a conexão entre as diferentes partes do texto, é crucial. Isso requer não apenas o conhecimento dos mecanismos linguísticos disponíveis, mas também a habilidade de empregá-los de maneira apropriada e fluida para manter a consistência ao longo do texto. No caso das descrições, é necessário conhecer o vocabulário (principalmente adjetivos, verbos e substantivos) necessário que possibilite a descrição mais precisa dos elementos de uma fotografia, por exemplo.

Ao escrever em uma língua estrangeira, Brown (2014) sugere que é igualmente importante utilizar ferramentas linguísticas adequadas para assegurar que o texto seja coeso e compreensível. Isso engloba o uso apropriado de conectores, palavras de transição e técnicas de organização textual, tudo com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor e tornar a mensagem mais clara e fluida. No caso da AD, é importante que o texto siga uma ordem lógica de descrição, sequenciada por locuções locativas e o uso correto de pronomes, quando se referir a elementos já mencionados. No caso de imagens mais complexas, por exemplo, acreditamos, que a repetição adequada de palavras seja necessária para evitar ambiguidades e compreensões inadequadas.

Assim, a produção textual em uma língua estrangeira requer não apenas conhecimento linguístico, mas também uma compreensão profunda dos objetivos do texto, gênero textual adequado e a habilidade de empregar os recursos disponíveis de maneira coesa e coerente para uma comunicação efetiva.

Para avaliar uma produção textual em língua estrangeira, Brown (2014), sugere que sejam criadas rubricas que explorem os aspectos da produção textual como conteúdo, organização, vocabulário, sintaxe e mecânica textual. Ao criar rubricas que explorem esses aspectos, os avaliadores têm critérios claros e específicos para avaliar a produção textual em língua estrangeira. Isso proporciona uma avaliação mais objetiva e detalhada, permitindo entendermos melhor os pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento nas habilidades de escrita na língua estrangeira.

Wigle (2012), ao dissertar sobre o uso de rubricas no âmbito da produção de texto em língua estrangeira, apresenta alguns fatores que devemos ter em mente ao criar esse tipo de mecanismo de avaliação: quem vai usar a rubrica (criador de testes; avaliador, que é o nosso caso; o próprio escritor); os aspectos a serem avaliados e como serão divididos (em nosso caso, dividimos em quatro aspectos: dois relacionados ao gênero audiodescrição e dois em relação aos aspectos linguísticos); a pontuação que será adotada; a forma como a pontuação será analisada e reportada. Para esse último fator, a autora sugere dois pontos de vista: que a somatória da pontuação total seja usada para fins de tomada de decisão ou que a pontuação individualizada de cada aspecto avaliado, seja usada para um melhor e mais preciso diagnóstico das habilidades escritas de uma pessoa.

Consideramos, então, que a aplicação dessas rubricas deva considerar não apenas a análise global, mas também a individualização das pontuações para um diagnóstico mais preciso das habilidades de escrita na língua estrangeira. Dessa forma, enquanto buscamos mecanismos mais aprimorados para avaliar a produção textual, é importante manter uma abordagem holística e criteriosa, a fim de promover um desenvolvimento eficaz das habilidades de escrita nesta língua específica.

4. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever detalhadamente o percurso metodológico, a natureza e o contexto da realização da pesquisa, considerando-se o perfil dos participantes, o planejamento do minicurso, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados coletados.

4.1 Características da pesquisa

Esta pesquisa tem como característica principal ser uma pesquisa aplicada quanto à natureza e pesquisa-ação quanto aos procedimentos. Como forma de coletar os dados, foi ministrado um minicurso para estudantes do Ensino Médio que também fazem o curso de Inglês no Centro Cearense de Idiomas da Cidade de Baturité. Nesse minicurso, as tarefas do livro didático de Língua Inglesa *Moderna Plus* (Almeida, 2020) foram aliadas a tarefas de produção da audiodescrição em inglês das imagens presentes nesse material didático.

O planejamento desta pesquisa-ação foi organizado nas seguintes etapas:

1. Estudo bibliográfico para embasamento teórico e verificação do estado da arte;
2. Planejamento e execução de minicurso;
 - 2.1 Coleta inicial de amostra: aplicação de pré-teste para coletar amostras de produções textuais antes que os participantes recebam qualquer aula sobre AD;
 - 2.2 Intervenção: Série de aulas de leitura e produção de texto usando a AD, com exercícios práticos e exemplos;
 - 2.3. Avaliação pós-minicurso: aplicação de pós-teste para reunir novas amostras de texto dos mesmos participantes após receberem as aulas;
 - 2.4. Opinião dos participantes: aplicação de pesquisa de opinião sobre as aulas do minicurso, a percepção deles em relação à metodologia, material e melhoria no aprendizado;
3. Comparação e análise dos dados obtidos e contraposição com o referencial teórico
4. Conclusão e recomendações.

A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC) e aprovada segundo o Parecer 6.500.967 (ANEXO A). Cada participante precisou assinar um termo de assentimento, e os pais/responsáveis dos menores de idade assinaram um termo de consentimento.

4.2 Contexto dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com 8 (oito) estudantes do curso básico de inglês do Centro Cearense de Idiomas (CCI) da Cidade de Baturité. O CCI é uma política pública estadual que recebe estudantes oriundos das escolas de Ensino Médio públicas estaduais. Atualmente, existem vinte e um desses centros espalhados pelo estado do Ceará. Na macrorregião do Maciço de Baturité, existe um centro na cidade de Baturité que recebe alunos de 9 das 13 cidades da região. Os estudantes podem fazer um curso de até 6 semestres no total, o qual inicia no nível A1, podendo-se chegar até o Nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QEQR (2020).

Escolhemos esse contexto de pesquisa porque, além de atuarmos como coordenador e professor desse centro desde março de 2022, os estudantes selecionados para o minicurso estudam a língua inglesa de forma mais intensiva e são, ao mesmo tempo, alunos do Ensino Médio, pois, como já assinalado no referencial teórico, os estudantes do Ensino Médio recebem livros didáticos do PNLD, os quais possuem grande número de imagens que podem ser incluídas nos planos de aula por meio do uso da AD. Delimitamos a escolha dos estudantes para apenas os que estejam cursando o módulo 4, correspondente ao nível de transição entre os níveis A2 e B1 do QEQR, pois esses já devem possuir conhecimento da organização estrutural da língua inglesa capaz de possibilitar a escrita da audiodescrição das imagens propostas nas atividades.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, descrevemos os instrumentos utilizados na coleta de dados durante o minicurso: questionário de sondagem, avaliações, aulas filmadas.

4.3.1 *Questionário de sondagem*

O questionário de sondagem serve para conhecer o perfil dos participantes e foi elaborado com base nas orientações de Gil (2002). O presente questionário consta de 10 perguntas fechadas, as quais são mostradas no quadro 03:

Quadro 3 - Questionário de sondagem

- | |
|--|
| <p>1ª) Qual a sua idade?
 a) Entre 14 e 16
 b) Entre 17 e 18</p> |
|--|

- c) Entre 19 e 24
d) Acima de 24
- 2ª) Já participou de alguma aula/atividade em que o professor propõe a criação de textos a partir de filmes, fotografias ou vídeos?
a) SIM
b) NÃO
- 3ª) Você sabe o que é Audiodescrição?
a) SIM
b) NÃO
- 4ª) Você acha que as imagens do livro didático são importantes para o aprendizado da língua estrangeira?
a) SIM
b) NÃO
- 5ª) Como você avalia seu conhecimento geral em Língua Inglesa?
a) RUIM
b) REGULAR
c) BOM
d) EXCELENTE
- 6ª) Como você avalia sua habilidade de produção escrita em Língua Inglesa?
a) RUIM
b) REGULAR
c) BOM
d) EXCELENTE
- 7ª) Como você avalia seu conhecimento de vocabulário em Língua Inglesa?
a) RUIM
b) REGULAR
c) BOM
d) EXCELENTE
- 8ª) Nas aulas de inglês, quais são estratégias que os professores já utilizaram que você considera mais benéfica para o seu aprendizado?
a) Tradução de palavras e frases
b) Compreensão de objetos audiovisuais, como vídeos, filmes, etc.
c) Uso de jogos
d) Outras (especifique abaixo):
-
- 9ª) Você já participou de alguma aula ou atividade que incluía a Aprendizagem Cooperativa (AC)?
a) Sim, já participei.
b) Não, nunca participei
c) Não tenho certeza.
d) Não sei o que é Aprendizagem Cooperativa.
- 10ª) De qual tipo de atividade na aula de língua estrangeira você gosta mais?
a) Ler
b) Escrever
c) Falar
d) Ouvir

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse questionário foi aplicado de forma impressa no primeiro encontro e teve como objetivo caracterizar o perfil dos participantes.

4.3.2 Avaliações

Durante o minicurso, foram aplicados dois testes avaliativos²⁰ (pré-teste e pós-teste), além da avaliação feita pelos próprios alunos sobre o minicurso. A análise das respostas de cada avaliação será apresentada no próximo capítulo desta dissertação.


I – Pré-teste – Consistiu em um teste em que o participante teve que responder a três perguntas em inglês. A primeira versava sobre escrever um pequeno texto descrevendo a si mesmo; a segunda consistia em escrever um roteiro de audiodescrição para uma fotografia e, na terceira pergunta, o (a) estudante devia descrever a imagem de um gráfico. Os participantes não puderam consultar nenhuma fonte de pesquisa para a realização do teste.

Abaixo, segue o pré-teste que foi utilizado (Quadro 4).

Quadro 4 - Pré-teste

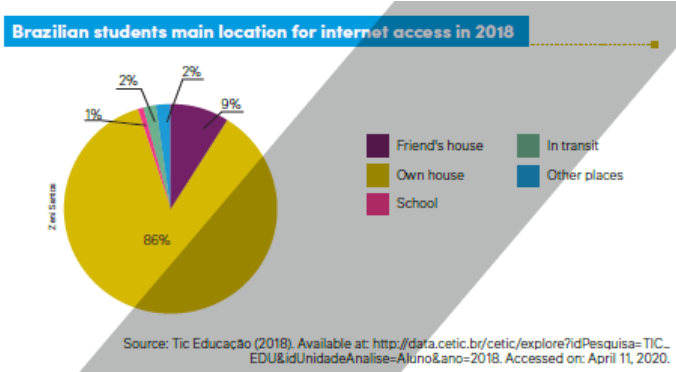
PRÉ-TESTE

1. Write a short text describing yourself.
2. Write description of the image below.



Fonte: Almeida (2020, p. 75)

3. How would you describe this picture for a blind person?



Location	Percentage
Own house	86%
School	9%
Friend's house	2%
In transit	2%
Other places	1%

Source: Tic Educação (2018). Available at: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC-EDU&idUnidadeAnalise=Aluno&ano=2018>. Accessed on: April 11, 2020.

Fonte: Almeida (2020, p. 66)

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁰ Os estudantes foram avisados que seriam avaliados.

O pré-teste foi aplicado no primeiro encontro e os estudantes foram instruídos a não fazerem consulta a nenhum material.

II – Pós-teste – Consistiu em um teste em que os participantes tiveram que responder a quatro perguntas em inglês. A primeira consistia em escrever uma auto audiodescrição; a segunda foi para escrever a audiodescrição de uma fotografia; na terceira, o(a) estudante devia fazer a audiodescrição de um cartoon. Os participantes não puderam consultar nenhuma fonte de pesquisa para a realização do teste.

Abaixo, trazemos as perguntas que foram propostas para o pós-teste.

Quadro 5 - Pós-teste

Post-test

1. Imagine you are in a live event, and you need to **audio describe yourself**. Write your script below.
2. Write the **audio description** of the picture below



Fonte: Almeida (2020, p. 45)

3. Write the ad of the picture below:



Fonte: Almeida (2020, p. 22)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O pós-teste foi aplicado no último encontro e os estudantes foram instruídos a não fazerem consulta a nenhum material, assim como no pré-teste.

III – Avaliação do minicurso – Esta avaliação serviu para conhecer um pouco da percepção dos participantes sobre o minicurso, sobre as tarefas, sobre seu próprio aprendizado. Constava de 6 (seis) perguntas abertas e semiestruturadas, as quais estão reproduzidas abaixo:

Quadro 6 - Avaliação do minicurso

AVALIAÇÃO DO MINICURSO
1. Como você avalia sua participação nas aulas e nas atividades do minicurso?
2. Qual sua opinião sobre as atividades realizadas?
3. Qual sua percepção sobre o trabalho em equipes cooperativas?
4. Você acredita que seu aprendizado na língua inglesa aumentou após o minicurso? Explique.
5. O que você acha do uso das tarefas que envolvam audiodescrição nas aulas de língua inglesa?
6. Quais aspectos do minicurso mais chamaram sua atenção?

Fonte: Elaborado pelo autor

A avaliação do minicurso foi aplicada no último encontro do minicurso. Os alunos tiveram um tempo para responder livremente e individualmente ao questionário de avaliação. As respostas também fazem parte da análise deste estudo.

4.3.3 Gravação das aulas

As aulas do minicurso foram gravadas com o consentimento por escrito dos participantes, protegendo-se rigorosamente a confidencialidade e a privacidade. Essas gravações foram importantes para que pudéssemos examinar as interações verbais, o engajamento dos alunos, as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas pelo professor, entre outros aspectos relevantes. As gravações foram feitas com a câmera de celular posicionada na parte de trás da sala de aula, de forma a garantir uma visão geral da aula e das interações.

4.4 Metodologia do minicurso

Para que essa pesquisa fosse feita no CCI, conversamos com a Diretora do Centro durante o mês de maio e ela aprovou a utilização do espaço para a realização das aulas, assinando, inclusive, um dos termos necessários para aprovação no comitê de ética. Em junho, divulgamos nos grupos de *WhatsApp* das turmas de módulo 4 do CCI que haveria um minicurso de produção textual em inglês e que as inscrições seriam feitas na própria secretaria do CCI. Foram 15 (quinze) inscritos que, em seguida, foram convidados a participar do minicurso. A previsão de início era em agosto, porém houve um atraso na aprovação do projeto pelo comitê de ética da UFC. Isso pode ter implicado na desistência de alguns estudantes, que levou a apenas 8 (oito) alunos comparecerem a todas as aulas, que ocorreram apenas em novembro, após a aprovação do projeto pelo Comitê.

O minicurso foi realizado de forma presencial e intensiva, durante os dias 20, 21, 22, 23, 24 e 27 do mês de novembro de 2023, das 18:30h às 21h, na sede do CCI, em Baturité. Teve um total de 6 encontros, com duração de 3 horas/aulas, totalizando 18 horas/aulas.

O cronograma apresentado no Quadro 7 mostra em detalhes a sequência didática, através do número dos encontros, os principais temas das aulas, os objetivos e as atividades envolvendo AD.

Destacamos que as duas aulas iniciais foram ministradas em português, a fim de repassarmos os objetivos da pesquisa e também os conceitos básicos sobre AD. As demais aulas foram ministradas em inglês.

Quadro 7 - Cronograma do Minicurso

AULA	TEMA DA AULA	OBJETIVOS	ATIVIDADES DE AD
1	Aula introdutória ao minicurso	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o minicurso; • Aplicar o questionário de sondagem; • Aplicação do pré-teste; 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiodescrever a si mesmo, uma fotografia e um gráfico.
2	Tema: A audiodescrição nos estudos da tradução	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a metodologia cooperativa e dividir os grupos. • Refletir sobre o conceito de AD; • Apresentar exemplos de AD em filmes, redes sociais, e outros suportes. • Analisar texto de audiodescrição de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o roteiro de audiodescrição de uma imagem e sugerir mudanças.
3	<i>Unit 1: Interacting</i> (Interação) Tema: Interações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as formas de interação entre as pessoas. • Ler e produzir AD de imagens em geral; 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiodescrever imagens de “post-its”, celular, pessoas fazendo ações do dia-a-dia.
4	<i>Unit 2: Laugh and Think about technology</i> (Rir e Pensar sobre tecnologia) Tema: Tecnologias no mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as tecnologias antigas e contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiodescrever objetos.

	contemporâneo		
5	<i>Unit 2: Laugh and Think about technology</i> (Rir e Pensar sobre tecnologia) Tema: Tecnologias no mundo contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> Ler e produzir AD de cartuns, gráficos, memes e objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Audiodescrever cartuns, gráficos, e memes;
6	Pós-teste e Avaliação do Minicurso	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar pós-teste e a Avaliação do Minicurso 	<ul style="list-style-type: none"> Audiodescrever a si mesmo, uma fotografia e um cartum.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Elaboramos os planos de aula²¹ com base no livro didático *Moderna Plus* (Almeida, 2020), adaptando as atividades, de acordo com nossos objetivos para cada aulas. Além disso, criamos atividades de audiodescrição com base nas imagens pré-existentes nas unidades escolhidas do livro. As imagens escolhidas estavam diretamente ligadas às tarefas já existentes no livro, o que pode ter possibilitado ampliar a experiência do estudante com o material didático. Esses planos foram elaborados de forma a contemplar as seguintes informações: título da aula; nível da aula segundo o QECR (2020), número de encontros previstos, conteúdos; gêneros para audiodescrição; objetivos de aula; habilidades desenvolvidas; materiais suporte; fases da aula, segundo Harmer (2015); Avaliação e Referências. No Quadro 8 é possível ver o modelo de plano de aula utilizado:

Quadro 8 - Modelo de Plano de Aula

TÍTULO <i>BLACK YOUNG LIVES MATTER</i>	
NÍVEL QECR	A2
ENCONTROS	1
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a compreensão auditiva para localizar, inferir e compreender informações globais. Conhecer e praticar o vocabulário de descrição de pessoas;
GÊNERO	Fotografia de pessoas
AUDIODESCRITO	
OBJETIVOS DA AULA	<ul style="list-style-type: none"> ativar conhecimento prévio sobre o gênero <i>websérie</i>; formular hipóteses sobre o texto a ser ouvido a partir de fotografia; refletir sobre a liderança e o protagonismo da juventude negra; audiodescrever fotografias
MATERIAL	Páginas 58 a 62 do livro Moderna Plus Inglês.
FASES	Atividade 1 (Engajar) Discussão aberta para refletir sobre a liderança e o protagonismo da

²¹ Os planos de aula foram elaborados de forma a contemplar as seguintes informações: título da aula; nível da aula segundo o QECR (2020), número de encontros previstos, conteúdos; gêneros para audiodescrição; objetivos de aula; habilidades desenvolvidas; materiais suporte; fases da aula, segundo Harmer (2015); Avaliação e Referências.

AVALIAÇÃO
REFERÊNCIAS

juventude negra relacionando filmes e séries à vida real.
Atividade 2 (Estudar) Pré-escuta: Formular hipóteses sobre o áudio a partir da imagem.
Atividade 3 (Estudar) Ouvir e responder às perguntas
Atividade 4 (Ativar) Criação, edição e revisão do roteiro de audiodescrição da imagem usada na atividade em grupos cooperativos.
Atividade 5 (Engajar) Leitura dos textos de audiodescrição.
A avaliação desse encontro será na forma de <i>peer-review</i> (revisão entre pares)
ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. Moderna Plus : inglês: manual do professor / Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já explicitado no referencial teórico, o livro didático é uma fonte rica de elementos visuoverbais que possuem potencial para serem explorados nas aulas. Escolhemos usá-lo, porque acreditamos que a pesquisa possa fornecer, futuramente, embasamento para um melhor aproveitamento desse material amplamente distribuído nas escolas. As imagens escolhidas para compor as atividades de AD são as que podem ser caracterizadas como informativas ou ilustrativas, na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (2006), e podem ter as funções representacional, organizacional, interpretativa e transformacional (Carney; Levin, 2002).

As atividades de produção das ADs foram realizadas em grupos cooperativos, nos quais os participantes puderam dialogar e buscar estratégias em conjunto para solucionar problemas, como a falta de vocabulário específico ou dificuldade com estruturação do texto.

4.5 Detalhamento do minicurso

Nesse tópico, descreveremos os principais detalhes do que aconteceu durante o minicurso. Como foi descrito no cronograma (cf. Quadro 7), o minicurso foi feito em seis aulas, duas das quais foram dedicadas à apresentação do minicurso, pré-teste e pós-teste. Uma foi dedicada à apresentação da Audiodescrição como um dos modos da Tradução Audiovisual, e três aulas foram dedicadas ao estudo da língua inglesa, usando o material didático proposto.

4.5.1 Aula 1 - Introdução ao Minicurso

Esse primeiro encontro corresponde ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam de Apresentação da Situação, no seu modelo de sequência didática. Nele, reunimos os participantes e apresentamos os objetivos da pesquisa, de forma que explicamos o cronograma, os objetivos, a metodologia das aulas e as avaliações. Em seguida, pedimos que respondessem ao questionário de sondagem (cf. Quadro 03). Em seguida, entregamos o Pré-Teste (cf. Quadro 04) para que pudessem respondê-lo. Ao final, recolhemos o material com as respostas.

4.5.2 Aula 2 – Introdução à Audiodescrição

Para iniciar essa aula, pedimos que os estudantes se dividissem em quartetos para engajá-los (Harmer, 2015) e, ao mesmo tempo, prepará-los para trabalhar em grupos cooperativos²². Utilizamos a estrutura cooperativa Entrevista em 3 Passos²³, com perguntas pessoais em inglês como, *What's your name?*, *Where are you from?* *What is your favorite kind of pizza?* etc.

Para essa atividade, entregamos para cada estudante uma cópia dessas perguntas, e, após fazer a atividade de entrevista em 3 passos, pedimos que cada um pudesse compartilhar com a classe toda algumas das informações aprendidas sobre os colegas naquela atividade. Foi notório como, mesmo alguns já se conhecendo das aulas do CCI, muitas informações ainda foram surpresas e alguns encontraram afinidades. Isso é importante para a criação de laços afetivos, que pode favorecer o trabalho em cooperação.

Como segundo passo para o trabalho em células cooperativas, propomos que cada grupo redigisse um contrato cooperativo, no qual, escolhessem as regras que deveriam seguir, os principais papéis que cada um teria na célula (coordenador, relator, controlador de tempo etc.). Segundo Johnson e Johnson (1999) e Kagan (2015), esse contrato serve como fator importante na manutenção da interdependência positiva e da responsabilidade individual.

Quando todos os grupos já haviam criado seu contrato de cooperação, iniciamos a fase de estudo (Harmer, 2015), por meio de uma exposição sobre a AD. Começamos

²² Esse tipo de atividade é classificado por Kagan (2015) de “Team Builder” ou “Formação de Times”; é importante para que os estudantes se conheçam e possam construir um sentimento de comunidade dentro da célula cooperativa (Kagan, 2015).

²³ Entrevista em 3 passos é uma estratégia elaborada por Kagan (2015) e consiste em colocar estudantes em pares, em que cada um irá entrevistar o outro. Em seguida, um par junta-se com outro par e cada membro compartilha o que aprendeu sobre o outro colega. Segundo Kagan (2015), essa estrutura pode possibilitar, além de os membros se conhecerem, a escuta ativa.

perguntando se sabiam o que é audiodescrição e se já haviam visto nas plataformas de streaming a opção de áudio com AD. Percebemos que o conceito era novo pra todos, mas alguns já tinham visto essa modalidade, mas nunca usaram por desconhecer a finalidade.

Usamos alguns slides (APÊNDICE A) para explicar os conceitos de AD e apresentamos exemplos na plataforma *Netflix*, e no *Youtube*. Alguns participantes mencionaram que já haviam trabalhado com a dublagem de vídeos nas aulas do CCI e que talvez a AD pudesse ser apresentada aos professores para que eles também pudessem inserir nas aulas. Explicamos que nosso objetivo no minicurso era trabalhar com imagens estáticas, e por isso, apresentamos exemplos de AD na rede social *Instagram*, em que é possível encontrar, por meio de algumas hashtags (por exemplo, #pracegover), fotos audiodescritas. Sugerimos como tarefa de casa que, cada um que tivesse alguma rede social, buscasse imagens com AD, para que pudessem começar a se apropriar dessa modalidade de tradução.

Os estudantes comentaram que nunca haviam parado pra pensar o quanto as mídias ainda são inacessíveis a todas as pessoas e que pequenas ações, como legendar um vídeo ou colocar o texto em AD ajuda bastante às pessoas com alguma deficiência.

Para iniciar o estudo em inglês, entregamos uma cópia da AD de uma imagem do livro didático *Story Central* (Choy; Lambert, 2015, p. 27, *apud* Eich; Schulz; Pinheiro, 2017, p. 456,) para cada grupo, como mostrado na Figura 6:

Figura 6 - Atividade com imagem

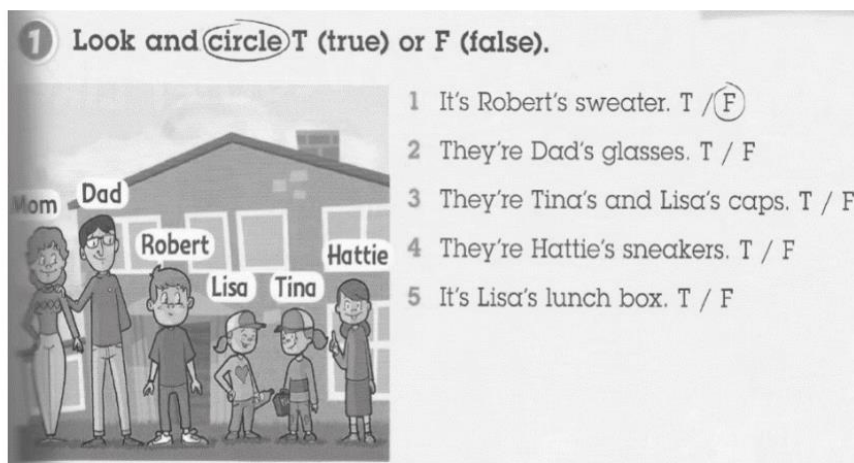


Figura 5. *Story Central* 2 p.27⁸

Fonte: Eich; Schulz; Pinheiro (2017, p. 456)

Descrição da figura 06: A Figura 6 mostra uma imagem retiradas do artigo de Eich, Schulz e Pinheiro (2017). Na imagem, há o comando de uma questão em inglês, em que se lê 1 Look and circle T (true) or F (false). Do lado esquerdo, há um desenho de uma família em frente a uma casa, em que os personagens estão lado a lado. Sobre as cabeças, há o nome correspondente a cada um. Do lado

esquerdo, há as frases que os alunos vão julgar como verdadeiras ou falsas. Na parte inferior, há a fonte da figura, onde se lê: Figura 5. Story Central 2 p. 27.

A atividade proposta consistia em analisar a imagem e contrapor ao texto da descrição proposto pelas autoras, que estava em português. Ao final, cada célula tinha que apresentar uma versão em inglês da descrição da imagem, que poderia ser semelhante ou diferente da que foi entregue. Os objetivos foram que os participantes pudessem discutir sobre o texto e ter um primeiro contato com esse tipo de texto, primeiramente, na língua materna, e em seguida, produzissem um texto semelhante na língua estrangeira. Não pedimos diretamente que traduzissem para o inglês o texto que foi entregue.

Com os textos em inglês finalizados, solicitamos que um grupo trocasse com o outro, para que, como Moreno e Vermeulen (2013), a correção em pares pudesse ser aplicada pela primeira vez. As duas células produziram textos diferentes, em que, um ficou mais próximo ao texto em português e outro mais resumido. Várias razões podem ser apontadas para que as produções tenha sido diferentes. Em primeiro caso, as células podem ter interpretado as instruções de maneira diferente, fazendo, assim, com que uma possa ter se concentrado mais na fidelidade ao texto original, enquanto a outra optou por um resumo mais conciso, priorizando os pontos principais. Por outro lado, as células podem ter diferentes estilos de trabalho, o que pode ter influenciado na abordagem da produção dos textos. Além disso, a proficiência linguística e as habilidades de compreensão e produção podiam variar entre as células. Como o trabalho em grupos cooperativos em sala de aula necessita de tempo mais específico para cada atividade, isso pode ter influenciado a profundidade da análise ou o esforço dedicado à produção textual.

4.5.3 Aula 3 – Interações sociais

Nessa aula, usamos, pela primeira vez, o livro didático *Moderna Plus* (Almeida, 2020). A unidade 1, cujo tema é *Interacting* (Interagindo), visa o estudo do gênero textual “anotações” para refletir sobre as interações sociais na vida do dia a dia. Os alunos foram incentivados a investigar e compreender a prática da AD ligada às imagens do material didático durante o desenvolvimento das atividades propostas nesta aula. A partir das imagens introdutórias da unidade e em seus grupos, os estudantes começaram a discutir os detalhes da comunicação moderna. Essa tarefa teve como objetivo estimular a participação dos alunos, inspirando-os a pensar sobre as complexidades da comunicação visual e como ela está ligada à sociedade moderna.

Na sequência, os alunos fizeram uma atividade elaborada a partir de exemplos trazidos por Oliveira (2018) com o objetivo de direcionar a produção dos roteiros em AD. Nesse momento, utilizamos a técnica cooperativa *Jigsaw*, em que cada membro da célula recebeu um exemplo de AD junto com a imagem e pontuou os elementos usados no texto. Em seguida, cada um explicou para os demais membros da sua própria célula os elementos importantes descritos em cada imagem. E, por último, entregamos os “parâmetros” considerados por Oliveira (2018) para que os estudantes comparassem com suas próprias observações.

De posse do conhecimento básico para fazer a AD de alguns tipos de imagens, os estudantes foram solicitados a produzirem o roteiro de AD de uma das imagens que serviram para discussão inicial da aula, colocando, assim, em prática os conceitos discutidos anteriormente. Solicitamos apenas um roteiro por grupo, pois, dessa forma, seria possível que colocassem o aprendizado anterior em prática em um trabalho coletivo.

Após o tempo destinado, trocamos os textos entre as células para que pudessem editar, corrigir e/ou complementá-los mutuamente. Foi interessante observar que cada célula conseguiu acrescentar elementos não observados anteriormente pela outra célula. Com o trabalho cooperativo foi possível observar que os textos finais foram sendo mais bem elaborados. Observamos também que os estudantes estavam muito preocupados em escrever sobre todos os detalhes das imagens.

Demos seguimento às atividades de compreensão textual do material didático, e, em seguida, propusemos novamente a escrita de um roteiro de AD de uma das cinco fotografias presentes em uma das atividades.

O objetivo da atividade de compreensão era relacionar algumas dessas imagens com os textos anteriores, que eram notas ou lembretes. Analisando essas imagens, podemos dizer que o conjunto formado por elas exerce, segundo Araújo (2020), uma função representacional, pois traduz parte do conteúdo dos textos anteriores. De forma mais específica, as imagens marcadas com I, II, V possuem uma relação lógico-semântica expansiva com um dos textos anteriores, pois elaboram, de forma exemplificativa, elementos presentes no texto, sendo este mais geral do que as imagens. Em se tratando da atividade proposta pelo livro, percebemos que as imagens não são exploradas além do comando de relacioná-las ao texto. Nesse sentido, propusemos a atividade em que os estudantes deviam escrever o texto da AD de uma das imagens. Para a realização dessa atividade, orientamos que escrevessem o texto baseado nos elementos que Oliveira (2018) aponta como essenciais na AD de fotografias de pessoas. Isso permitiu mais ainda a aplicação prática das técnicas

estudadas na atividade inicial da aula, exigindo uma descrição detalhada e que capturasse os elementos visuais das cenas e os transmitisse de maneira acessível e inclusiva. Para promover interação e dinâmica entre os grupos, foi proposto um jogo de adivinhação envolvendo as células. Essa atividade consistia em um grupo ler o texto que escreveram para o outro adivinhar qual das imagens o grupo descreveu. Pudemos, não apenas estimular o engajamento entre os estudantes, mas também incentivar a comunicação e a colaboração por meio de atividades lúdicas e interativas.

Ao final, os textos criados passaram por um processo de revisão cooperativa pelos colegas, o que ofereceu uma oportunidade valiosa para a troca de experiências, por meio de *feedback* construtivo com o objetivo de melhorar as habilidades de descrição e análise de imagens de cada participante. Além disso, essa atividade pôde ajudar no processo de consolidação do aprendizado sobre a AD, principalmente no tocante à descrição de imagens com pessoas, e sua importância para a comunicação inclusiva.

Ao final dessa aula, pudemos perceber que os estudantes, apesar do nível pré-intermediário em inglês, apresentaram dificuldade em alguns aspectos linguísticos, como:

- a) usar vocabulário mais específico no tocante à localização de itens nas imagens;
- b) colocar os adjetivos na ordem correta quando há mais de um (Ex.: *long black hair*).
- c) usar expressões de posse corretamente (pronomes, adjetivos e caso genitivo)

Por isso, elaboramos um material complementar (APÊNDICE B) que foi explorado no encontro seguinte.

4.5.4 Aulas 4 e 5 – Tecnologia no mundo contemporâneo

As aulas 4 e 5 foram planejadas seguindo a unidade 3 do livro Moderna Plus (Almeida, 2020, p. 46-52). Como a unidade apresenta muitas imagens, decidimos usar dois encontros para cobrir todo o material.

Na quarta aula, para engajar os participantes, explicamos à turma que faríamos um passeio a um museu de tecnologias. Esse espaço havia sido preparado antecipadamente em uma sala extra, com objetos tecnológicos antigos, como disquetes, máquinas fotográficas, fitas k7, fitas de vídeos, CDs etc. Explicamos também que cada um deveria tirar algumas fotografias como se fosse em um museu de verdade. Delimitamos um tempo para a visita e,

ao retornar pra sala de aula, discutimos um pouco sobre os objetos e suas funcionalidades. Nesse estágio, apresentamos um material extra (APÊNDICE C) com vocabulário mais específico para descrever objetos. Utilizamos esse momento para incluir o material que havíamos preparado a partir das observações da aula anterior. Fizemos a leitura e tiramos as dúvidas em relação a conceitos e pronúncia.

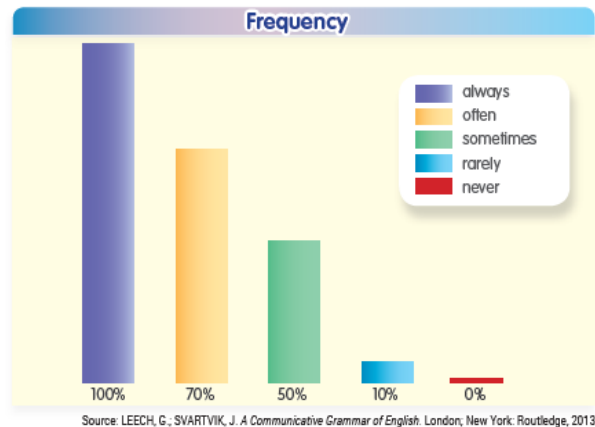
No terceiro momento, discutimos sobre as redes sociais e quais eram mais utilizadas pelos participantes. A maioria, como previsto, usava o Instagram para postar e ver fotos e vídeos. E, lembrando do que estudamos na segunda aula sobre a AD como forma de acessibilidade nas redes sociais também, entregamos um *template* (modelo) da rede social Instagram a cada participante. Solicitamos que cada um escolhesse uma das fotos tiradas durante a visita para “postar” na rede social. Imprimimos as fotos durante a própria aula; logo em seguida, os participantes foram instruídos a produzirem o texto do roteiro da AD que seria lido pelo leitor de tela. Salientamos que essa tarefa deveria ser completada individualmente, apesar de ainda estarem em células. Cada aluno pôde usar alguma *hashtag* para indicar a audiodescrição, como, por exemplo, *#pracegover* ou *#pratodosverem*, que haviam sido apresentadas na segunda aula. Essa estratégia foi pensada visando promover a sensibilidade dos participantes para o uso da AD não só como atividade de sala de aula, mas também como forma de proporcionar acessibilidade nas redes sociais.

Para finalizar essa parte da aula, expusemos as produções nas paredes da sala para que os demais participantes pudessem apreciar e ler os textos de AD. Foi um momento de interação e avaliação.

Dando seguimento à aula, finalizamos com um momento de discussão sobre os meios de comunicação e de informação. Por fim, para finalizar a primeira aula sobre essa unidade, fizemos uma revisão do vocabulário sobre objetos por meio da descrição coletiva das imagens da presentes na abertura da unidade do material didático.

A quinta aula deu continuidade ao plano elaborado. Inicialmente, fizemos um jogo para engajar, que consistia em cada participante da célula deveria escolher um objeto e descrever para os demais, e em seguida os membros do outro grupo deveriam descobrir qual objeto seria. Fizemos um momento de interação em que os estudantes tinham que conversar entre si e tentar responder a uma pergunta do material sobre a frequência com a qual usavam a internet para: estudar, jogar, ver vídeos, e falar com amigos. Após a discussão, tiramos dúvidas em relação ao uso dos advérbios de frequência. Para o momento de ativar, propusemos que fizessem a AD da ilustração sobre os advérbios de frequência (Figura 07) e, em seguida, corrigimos coletivamente.

Figura 7 – Atividade sobre advérbios de frequência



Fonte: Almeida (2020, p. 48).

Descrição da figura 07: Na figura, há um gráfico de barras verticais coloridas, com o título “Frequency”. Abaixo da primeira barra de azul-escuro, há o texto 100% na parte inferior; para a segunda barra, um pouco menor, amarela, o texto diz 70%, a terceira, um pouco menor, verde, o texto é 50%, a penúltima barra, bem pequena, azul-claro, contém texto 10% e a última, uma minúscula barra vermelha, contém texto 0%. Ao lado das barras, há a legenda de cores: azul-escuro, Always; amarelo, often; verde, sometimes; azul-claro, rarely; vermelho, never. Abaixo da imagem completa do gráfico, há um texto em letras bem pequenas em que se lê: Source: Leech, G; Svartik, J.A Communication Grammar of English: London, New York, Routledge, 2012.

Em seguida, continuamos a aula na seção de leitura da referida unidade do livro didático, como mostrado na Figura 08. Nessa página do material, há seis memes, os quais os alunos deveriam ler e realizar as atividades de interpretação propostas. Discutimos com os estudantes que, internamente, na composição dos memes há uma relação intrínseca entre o verbal e os elementos visuais, como já abordamos na seção 3.2.1. Contudo, o manual didático faz uso superficial desse material visual, explorando apenas o assunto geral. Assim como ocorreu nas atividades das demais aulas, estimulamos que os estudantes explorassem as imagens de forma mais substancial por meio da audiodescrição.

Figura 08 – Página com memes



Fonte: Almeida (2020, p. 49).

Os alunos desenvolveram duas atividades distintas: na primeira, receberam o roteiro, em português, de AD dos dois primeiros memes (Figura 08), os quais eles tinham que traduzir para o inglês. O texto em questão está transcrito no quadro 09.

Quadro 09 – AD dos memes I e II da atividade da página 49.

A imagem mostra dois memes. O primeiro meme é composto por três telefones celulares que conversam entre si: o telefone da esquerda é um celular do tipo “tijolão”, comum no início dos anos 90, grande, preto e com uma antena. Acima dele, há um balão de fala que diz “In my time (reticências)”. O celular do meio é do tipo Nokia Onze Zero Zero, comum no início dos anos 2000, pequeno, de cores cinza, branco e bege, com cantos e teclas arredondadas e, na tela, o desenho de olhos e uma boca formando uma cara feliz. Em seu balão de fala, lê-se: Shh. Respect your grandpa. O celular da direita é um smartphone moderno, cuja tela ocupa todo o espaço, sem teclado nem botões; de cor preta, tem o desenho de um rosto na parte superior representando indiferença, tédio, desprezo ou desdém. Em seu balão de fala, lê-se: Ok. Ok. O Segundo meme está do lado direito da figura. É a foto do personagem Morpheus, do filme Matrix, representado pelo ator Laurence Fishburne, que é

negro e careca. Na cena, o personagem está sentado em uma poltrona vermelha, vestindo um sobretudo preto, e segurando um objeto pequeno e marrom nas mãos. No topo da foto, está escrito em inglês em caixa alta: memes never die.)

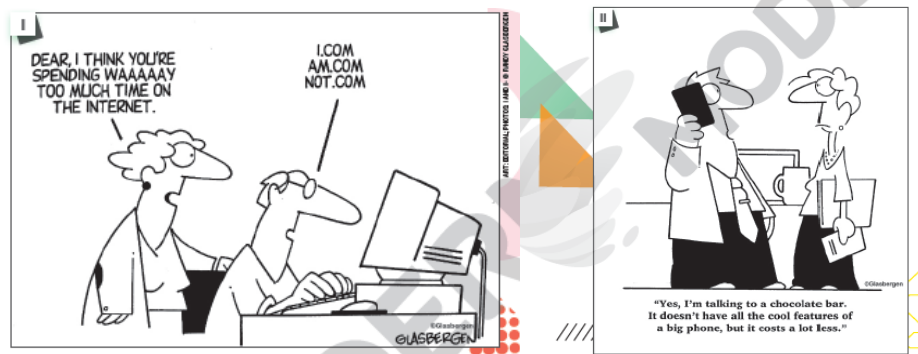
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudantes tinham que uma tradução mais próxima à cultura de chegada. Fizeram melhorias nos textos e tiveram o cuidado de procurar detalhes que não tinham sido incluídos no texto em português, como a identificação do objeto segurado pelo personagem no segundo meme (uma caixa metálica). Acreditamos que, com a prática das aulas em atividades sequenciais, já foi possível observar o cuidado com os detalhes.

Na segunda atividade, pedimos que cada célula escolhesse outro meme da mesma página (Figura 08) para criar a AD. Após a produção, os estudantes trocaram os textos entre células para que fossem feitas as correções e observações. Nessa fase, os estudantes expressaram que podiam compreender melhor os memes após a criação ou edição das AD, uma vez que estavam observando cada detalhe com mais profundidade.

Como última parte da aula, o material fornecia a leitura e compreensão de dois cartuns (Figura 09), ambos tratavam do uso da tecnologia em nosso dia-a-dia, assim, como os memes da Figura 08.

Figura 09 – Cartuns



Fonte: Almeida (2020, p. 51).

Como o tempo da aula estava escasso, decidimos não fazer as tarefas de compreensão textual e trabalhamos apenas na elaboração conjunta dos roteiros de AD dos dois cartoons. Cada célula ficou responsável por audiodescrever uma das imagens. Ao final, fizemos a leitura e correção dos textos observando principalmente os elementos típicos desse

gênero, como descrição física dos personagens, dos contornos e perspectiva; além da frequente presença de textos de falas ou pensamentos.

4.5.5 Aula 6 – Conclusão do minicurso

Iniciamos a sexta e última aula relembrando aos estudantes que eles estavam participando de uma pesquisa, cujo objetivo seria de avaliar o uso da AD nas aulas de inglês, usando-se o livro didático como suporte. Em seguida, entregamos a folha do pós-teste a cada um e explicamos apenas que deveriam fazer individualmente, sem consulta a nenhum material. Demos 60 minutos para que pudessem realizar a tarefa. Após o tempo esgotado, recolhemos o material e entregamos a segunda folha com a proposta de avaliação do minicurso. Pedimos para que se expressassem em português, e demos um tempo de 60 minutos. Após o tempo, fizemos o processamento de grupo, quem teve como objetivo colocar as células cooperativas para conversar livremente sobre o trabalho que realizaram juntos durante o curso. Essa é uma fase importante da aprendizagem cooperativa, pois proporciona aos estudantes analisarem os pontos fortes e pontos a melhorar no trabalho cooperativo.

4.6 Plano de análise dos dados

Os dados obtidos nos instrumentos de coleta de dados foram analisados nas perspectivas quantitativa e qualitativa, seguindo o modelo de análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual sugere que sejam feitos três macro-momentos cronologicamente seguindo a ordem: “a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 124).

A pré-análise consiste em uma etapa inicial e fundamental no processo de análise de conteúdo. Nesse momento, fizemos a organização e preparação dos dados para a análise propriamente dita. Primeiramente, fizemos a organização dos documentos, em seguida, fizemos identificação e classificação de acordo com as fontes (sondagem, testes, avaliação, gravação das aulas). Em seguida, fizemos uma leitura exploratória inicial. A partir de então, criamos um plano de análise quantitativa e qualitativa.

Para o desenvolvimento da análise quantitativa e qualitativa, criamos uma rubrica (Quadro 10) para avaliar as produções a partir das características gerais do roteiro de AD de imagens estáticas, das orientações de Oliveira (2018) e dos procedimentos de avaliação textual em Weigle (2002) e Brown (2004).

Quadro 10 - Rubrica de avaliação das produções textuais

CRITÉRIOS	DETALHAMENTO	PONTUAÇÃO
C1 - Qualidade e coerência da descrição	Descrição limitada ou vaga, falta detalhes	1
	Apresenta alguns elementos descritivos, mas precisa de mais especificidade.	2
	Descrições claras e vivas, capturam efetivamente aspectos visuais-chave.	3
C2 - Características da descrição	Localiza os elementos na imagem e/ou identifica a imagem de forma vaga ou incompleta.	1
	Localiza os elementos de forma geral e/ou identifica a imagem de forma parcial.	2
	Localiza os elementos corretamente, descrevendo-os em planos e identifica corretamente a imagem.	3
C3 - Proficiência linguística	Muitos erros de escrita e/ou uso limitado de vocabulário.	1
	Alguns erros e/ou uso moderado de vocabulário.	2
	Poucos ou nenhum erro e uso rico e adequado de vocabulário.	3
C4 - Coesão textual	Frases soltas, com poucos ou nenhum conectivo.	1
	Frases moderadamente conectadas com uso de conectivos.	2
	Frases e períodos corretamente conectados e com uso adequado e variado de conectivos.	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a correta pontuação, criamos a seguinte escala:

1. Necessita melhoria (1 ponto): Esta pontuação indica que o desempenho do participante em um critério específico está abaixo do esperado.
2. Adequado (2 pontos): Essa pontuação sugere que o desempenho do participante atende aos requisitos básicos do critério, mas ainda pode ter espaço para melhoria.
3. Competente (3 pontos): Uma pontuação de 3 representa um nível superior de realização ou competência em um critério específico da rubrica.

Após a somatória das notas em cada critério (C), o resultado pode ser avaliado segundo a seguinte escala: de 1 a 4 pontos, consideramos que o participante necessita melhorar de forma consistente na produção textual descritiva; de 5 a 8, consideramos que o participante apresenta nível moderado na produção de um texto descritivo, podendo aprofundar a competência através de mais prática; de 9 a 12, avaliamos que o participante consegue fazer uma descrição coerente e coesa, usando os mecanismos linguísticos condizentes com o gênero proposto. Será atribuída nota 0 em um critério ou mais critérios caso o participante não tenha desempenho nenhum naquele item avaliativo.

Essa escala de pontuação nos permitiu categorizar os níveis de desempenho com base em critérios específicos dentro da rubrica. O trabalho de análise qualitativa e quantitativa

ocorreu seguindo a sequência: leitura do texto a ser avaliado; atribuição de pontos; comparação dos textos e determinação do nível em que se encaixa melhor; somatória dos pontos; interpretação dos resultados, na qual buscamos identificar o desempenho do participante antes e depois do minicurso. Como parte dessa análise, fizemos também a análise discursiva de cada texto produzido, a fim de visualizarmos as características de cada produção e compará-las com as expectativas (pré-teste) e com as orientações do minicurso (pós-teste)

Para a análise do uso da Aprendizagem Cooperativa, que consiste em nosso segundo objetivo específico de pesquisa, fizemos a observação das aulas, através das gravações e da avaliação final do minicurso. Os resultados obtidos e as discussões correspondentes serão apresentados no próximo capítulo desta dissertação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, fazemos a análise detalhada e discussão dos resultados obtidos a partir dos dados coletados. Primeiro, é apresentada uma retrospectiva dos encontros do minicurso. Segundo, são apresentados os principais resultados da análise dos dados. Em seguida, esses achados serão discutidos e interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa.

5.1 Questionário de Sondagem

A partir dos dados coletados no questionário de sondagem (Quadro 03), pudemos traçar um perfil dos participantes da pesquisa. Na Tabela 2, encontram-se os resultados obtidos. Para facilitar a compreensão da tabela e garantir o caráter anônimo na pesquisa, nomeamos cada participante apenas com as letras do alfabeto (A, B, C etc.) e as perguntas foram numeradas de 1 a 10:

1. Qual a sua idade?;
2. Já participou de alguma aula/atividade em que o professor propõe a criação de textos a partir de filmes, fotografias ou vídeos?;
3. Você sabe o que é Audiodescrição?;
4. Você acha que as imagens do livro didático são importantes para o aprendizado da língua estrangeira?;
5. Como você avalia seu conhecimento geral em Língua Inglesa?;
6. Como você avalia sua habilidade de produção escrita em Língua Inglesa?;
7. Como você avalia seu conhecimento de vocabulário em Língua Inglesa?;
8. Nas aulas de inglês, quais são estratégias que os professores já utilizaram que você considera mais benéfica para o seu aprendizado?;
9. Você já participou de alguma aula ou atividade que incluía a Aprendizagem Cooperativa (AC)?;
10. De qual tipo de atividade na aula de língua estrangeira você gosta mais?

Tabela 2 - Resultado do Questionário de Sondagem

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	14 A 16	SIM	NÃO	SIM	REG	REG	RUIM	JOGOS	SIM	LER
B	14 A 16	NÃO	SIM	SIM	REG	REG	BOM	AUDIOV	SIM	FALAR
C	14 A 16	SIM	SIM	SIM	BOM	REG	BOM	TRAD	SIM	FALAR
D	14 A 16	NÃO	NÃO	SIM	REG	RUIM	RUIM	JOGOS	SIM	ESCREVER
E	14 A 16	SIM	SIM	SIM	BOM	BOM	BOM	AUDIOV	SIM	OUVIR
F	14 A 16	SIM	NÃO	SIM	BOM	REG	REG	TRAD	SIM	LER
G	14 A 16	NÃO	SIM	SIM	BOM	BOM	BOM	JOGOS	SIM	FALAR
H	14 A 16	NÃO	NÃO	SIM	BOM	BOM	BOM	JOGOS	SIM	ESCREVER

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tivemos oito participantes na pesquisa, os quais estavam 100% dentro da faixa etária de 14 a 16 anos de idade, correspondendo, assim, ao período escolar do Ensino Médio. A faixa etária evidenciou uma certa homogeneidade no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento e educacional dos participantes, podendo facilitar a análise dos resultados coletados e a compreensão de suas experiências.

A segunda (2. Já participou de alguma aula/atividade em que o professor propõe a criação de textos a partir de filmes, fotografias ou vídeos?) obteve o seguinte resultado: dos 8 participantes, 4 (50%) responderam que sim e 4 (50%), não. O resultado mostra uma divisão equitativa sobre a experiência anterior com esse tipo de atividade, o que pode indicar uma possível variedade de abordagens metodológicas e práticas de ensino utilizadas pelos professores desses estudantes. Isso também pode refletir diferentes métodos de instrução adotados por diferentes educadores ou variações na disponibilidade de recursos visuais nas aulas. Essa divisão equitativa pode ser útil para entender o impacto dessas atividades na percepção e habilidades dos alunos em relação à criação de textos baseados em mídia visual.

Ao serem perguntados se conheciam a Audiodescrição (3. Você sabe o que é Audiodescrição?), obtivemos resultado semelhante, em que 50% responderam sim e os outros 50% responderam não. Esse resultado nos sugeriu que metade dos participantes já possuía algum conhecimento ou experiência anterior com a AD, enquanto a outra metade podia não estar familiarizada com essa ferramenta de acessibilidade. Isso nos levou a refletir a diversidade de experiências e exposições dos alunos a recursos de acessibilidade ou tecnologias assistivas, assim como a presença ou ausência de discussões sobre inclusão e acessibilidade no contexto educacional. Essa divisão equitativa sinalizou a importância de fornecer informações e experiências sobre AD para todos os alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva sobre questões de acessibilidade.

Unanimemente, todos os participantes responderam que sim para a quarta pergunta (4. Você acha que as imagens do livro didático são importantes para o aprendizado da língua estrangeira?). Esse fato é significativo, pois sugere uma percepção unificada entre os alunos sobre o valor pedagógico das imagens como recursos de apoio ao ensino de idiomas. Como não abrimos a questão para respostas mais elaboradas, não foi possível identificar a priori se esse consenso indicava que os estudantes reconhecem o papel das imagens no processo de aprendizagem, para facilitar a compreensão, auxiliar na contextualização ou tornar o material mais atraente.

Os resultados da quinta pergunta (5. Como você avalia seu conhecimento geral em Língua Inglesa?) mostraram que 62,5% (5 participantes) consideravam seu nível bom e 37,5% (3 participantes) consideravam regular. Já na pergunta seguinte (6. Como você avalia sua habilidade de produção escrita em Língua Inglesa?), queríamos saber sobre a habilidade em produção escrita dos participantes. O resultado foi um pouco mais variado, em que 50% (4 participantes) se consideravam regular, 37,5% (3 participantes) se consideravam bons e 12,5% (1 participante) se consideravam ruins na produção escrita em inglês.

A sétima pergunta (7. Como você avalia seu conhecimento de vocabulário em Língua Inglesa?) obteve um resultado que variou novamente, em que 62% (5 participantes) consideravam bom seu conhecimento de vocabulário, 25% (2 participantes) consideravam ruim e 12,5% (1 participante) consideravam regular. Essa variação nas autoavaliações destaca a diversidade de habilidades e confiança dos participantes em diferentes aspectos do idioma inglês, incluindo o conhecimento geral, a produção escrita e o vocabulário. Essa heterogeneidade nas autopercepções influenciou nas estratégias de ensino, destacando a importância de abordagens diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos em diferentes aspectos do aprendizado. Dentre essas estratégias, estão os materiais de suporte que oferecemos durante o minicurso, o uso de jogos e a aproximação dos estudantes com a realidade tecnológica em que vivem, como o uso de redes sociais. Acreditamos, ainda, que grupos heterogêneos como esse podem ter mais rendimento se trabalharem em formato cooperativo, pois essa metodologia pressupõe grupos heterogêneos, para que a interdependência positiva, as inteligências múltiplas, responsabilidade individual e as habilidades sociais possam ser mobilizadas dentro das células.

A oitava pergunta (8. Nas aulas de inglês, quais são estratégias que os professores já utilizaram que você considera mais benéfica para o seu aprendizado?) teve o seguinte resultado: 50% (4) dos participantes escolhem o uso de jogos, 25% (2) escolheram a tradução e 25% (2), compreensão de objetos audiovisuais. Nesse contexto, a diversidade de

preferências sugere que diferentes abordagens pedagógicas são valorizadas pelos participantes, destacando a eficácia percebida de atividades lúdicas, tradução e uso de recursos audiovisuais no contexto do ensino de inglês. Essa variedade de estratégias preferidas pelos alunos também foi importante para que pudesse adequar nossos planos de aulas para engajar e promover a aprendizagem dos estudantes.

A nona pergunta inquiria sobre a participação dos estudantes em uma aula ou atividade que incluía a Aprendizagem Cooperativa (9. Você já participou de alguma aula ou atividade que incluía a Aprendizagem Cooperativa (AC)?). De forma surpreendente, todos já possuíam alguma experiência com essa metodologia. *A priori*, pensamos que seria uma novidade, no entanto, o resultado se mostrou o oposto.

A última pergunta (10. De qual tipo de atividade na aula de língua estrangeira você gosta mais?) era sobre a preferência dos participantes por qual das habilidades linguísticas. O resultado foi bem variado em que 3 participantes (37,5%) escolheram falar, 2 participantes (25%) escolheram ler, outros 2 participantes (25%) escolheram escrever, e, por fim, 13,5% (1 participante) escolheram ouvir. Essa distribuição variada de preferências destaca a importância de reconhecer as diferentes formas de aprendizado e comunicação para os alunos. Essa preferência pela fala sugere uma afeição dos alunos pelas interações verbais, práticas de conversação e atividades de expressão oral nas aulas de línguas estrangeiras. Em contrapartida, pode ser que a escuta não seja tão estimulada nas aulas, o que explicaria o resultado baixo.

Os resultados obtidos no questionário de sondagem revelaram uma heterogeneidade no grupo, principalmente em relação às preferências e habilidades no aprendizado de inglês, assim como às metodologias consideradas eficazes nesse contexto. Essa variedade de preferências e habilidades destaca a importância de uma abordagem diversificada, visando atender às necessidades individuais. Essa heterogeneidade também enfatiza a importância de uma educação inclusiva e adaptativa, capaz de atender às diversas habilidades e necessidades de aprendizado dos alunos em sala de aula. Nesse contexto, ao mesmo tempo que nosso foco era na produção escrita de roteiros de AD para imagens do livro didático, procuramos adaptar os planos de aula para que as atividades envolvessem também outras habilidades como ler, ouvir e falar, além do uso variado de estratégias metodológicas, como o uso de jogos, redes sociais, material audiovisual, entre outros. Também inserimos suportes para que os participantes que se sentiam mais fracos pudessem conseguir realizar as atividades de forma compatível com o nível esperado.

5.2 Dados do pré-teste e do pós-teste

Os dados obtidos através da aplicação do pré-teste no primeiro dia do minicurso e do pós-teste aplicado no último encontro estão transcritos e analisados nas próximas subseções.

5.2.1 Pré-teste

O Pré-Teste foi aplicado no primeiro encontro do minicurso e os textos obtidos foram transcritos e analisados segundo o plano de análise descrito no capítulo de metodologia.

Com relação à primeira questão, a qual pedia para que o participante fizesse uma autodescrição, as produções foram transcritas no quadro 11:

Quadro 11 - Transcrição das respostas da questão 01 do pré-teste

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>I'm a brown boy, with brown eyes, formal hair, I wear braces and I'm very calm.</i>
B	<i>My name is _____, and I live in Aratuba, Ceará. I really like to learn English. I don't have with who to practice my English, so I study alone and I'm learning slowly, but I don't care the important is learning. I live with my grandparents they are very important for me, I really love then. I'm single . I don't have pets, but my mom's cats and dogs always are in my house. I like to listening all kind of music, I like to read and to watch TV. I also like to travel, but, in this moment, I don't have money to do this.</i>
C	<i>So, I'm a young woman than like to learn, and divid that with my friends and my family. I like people, music and movement, sometimes I hope stay alone with my books and my particular silence. On this moment I'm try to learn a new language: the Spanish and I continue studying English language for I feel more safe. It's very hard describing yourself, our characteristics and behavior sometimes are confused, but I believe than I showed a few about me.</i>
D	<i>I am pacefull people and I lake jiu-jitsu and capoeira. I'm a student and I love my school, but I need (melhorar). I love cats, dogs and pigs. I from of the beautfull city. I live in a Village. I like long hair.</i>
E	<i>I am a highschool student born and grown in Ceará. My favorite subject is Mathematic, and in the future I will be a Math teacher. I'm 16 years now and since I was a kid I always like to study Math, English and Physics.</i>
F	<i>I am a small boy with high dreams, good mood, smart and loyal, I like music, i listen when i feel alone or bored, like sports and games, always try to focus in studies and make me a good person day for day, focus in my goals and my personal progress.</i>
G	<i>So i like to study a lot of english but about myself is i'm a good person i'm 16 year i like play games in the phone i also like to sleep so much. i like to help who need i'm friendly i guess that my biggest dream is to travel for another country to study there for example canada to win a scholarship to do college</i>

	<i>there. i'm learning english have been 3 year isn't easy but i know that i know i learned a lot of thing that sometimes i say "how i remember it" is amazing know it. well its it all..</i>
H	<i>My name is _____ and I'm 15 years old. I was born in Caxias, Maranhão. I lived in Sinop, Mato grosso for 11 years. I give been living in Batuité for four years. My friends say I'm understanding and give good advice. I play futsal and basketball. I have two guinea pigs. I live with my parents and my sister, my older brother lives in portugal.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante A escreveu um texto com sobre sua cor de pele, tipo de cabelo, uso de aparelhos dentários e um traço de sua personalidade. O participante usou poucas palavras, demonstrando uso limitado de vocabulário.

A participante B descreveu um pouco de sua vida e família, gostos e sobre sua prática de aprendizagem de inglês. Não descreveu nenhum aspecto físico, apesar de apresentar bom conhecimento de vocabulário sobre sua vida em geral.

A participante C, semelhante à B, descreveu um pouco da vida pessoal, com apenas uma frase descritiva do aspecto físico: *"I'm a young woman"* (Sou uma jovem mulher), a qual, ainda assim, é muito limitada.

A participante D descreveu a si mesma baseando-se em aspectos como gostos e aspectos de sua vida, como moradia e família. Escreveu a frase *"I like long hair"* (Gosto de cabelo grande), o que pode ser considerado vagamente como um aspecto físico.

De forma semelhante, o participante E, apesar de escrever em um nível linguístico superior, descreveu apenas seus gostos e um aspecto físico: *"I'm 16 years old"* (Tenho 16 anos).

O participante F descreveu-se como *"small boy"* (pequeno garoto) e seguiu descrevendo seus gostos pessoais e sonhos. Apresenta nível linguístico razoável, mas escreve as frases de forma desconectada.

O participante G escreveu sobre seus gostos, personalidade e sonhos. Apresenta nível linguístico regular em um texto moderadamente coeso.

O participante H falou sobre idade, onde nasceu e morou, sobre sua personalidade e família. Apresenta nível linguístico e lexical moderado, com frases sem a presença de conectivos.

Como esperado, esse resultado da primeira questão do pré-teste demonstra que os participantes interpretaram o comando da questão de maneira pessoal e diversa e escreveram aquilo que compreenderam ser importante em uma descrição pessoal. Enquanto alguns enfatizaram preferências pessoais, vida familiar e habilidades linguísticas, outros deram

ênfase a características físicas ou aspectos gerais de suas vidas. Parece haver uma variação na profundidade e na extensão das descrições, assim como na habilidade linguística de cada participante. Alguns textos foram escritos de forma mais coesa e mais bem estruturada do que outros, refletindo níveis variados de proficiência na escrita. Como o contexto da descrição não foi expresso no comando, essa diversidade de abordagens e estilos de escrita revela diferentes maneiras pelas quais as pessoas se veem e se expressam. Espera-se que, ao receberem orientação sobre contextos em que a AD se faz necessária, os textos elaborados no pós-teste apresentem mais características desse gênero.

Figura 10 – Fotografia da questão 02 do pré-teste



Fonte: Almeida (2020, p. 75).

Em relação à segunda questão, a qual pedia para descrever a fotografia da Figura 10, as produções foram transcritas no quadro 12:

Quadro 12 - Transcrição das respostas da questão 02 do pré-teste.

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>In the picture I can see a boy with a green shirt and hedphone, at a table with some plants around him, concentrating on something on his computer and with his cell phone by his side.</i>
B	<i>In the image above there is a young man, probally studying on the internet. He is sitting in front the laptop, using headphones. He can be listening to music or wacthing a video.</i>
C	<i>He is a young man using his laptop and his earphone in a clear place. He can be studying, watching a movie or only using the social media, but what he's seeing is look like interesting. He's a man conected, he shows it with the dispositives near him. He looks like about eighteen or twenty years old and likes technology.</i>
D	<i>I see one boy studying. He is using one computer and list video with your phone. He is at home.</i>
E	<i>He's a 17 years old boy, dressed with a cian T-shirt and a white headphone. He's sitting on a wooden chair while using a white notebook that's on top of a brown table. On his left side is a smartphone and a plant. On his right side</i>

	<i>is a white wooden window with some plants on the outside.</i>
F	<i>A boy traveling in internet with a computer.</i>
G	<i>Probaly he's studyng or earing a music watching a movie serie also doing a search in a site playing with your friends. He can is doing a lot of things. but he's sitting in your chair looking for a laptop using headphones with a green shirt.</i>
H	<i>There's a boy listening to music and playing on his computer. He's in a bright room with a vase of flowers in the background. On the table there's a cell phone, a computer, some papers, a digital watch and a lighting. The boy is wearing a green shirt and a white headphome. His hair is brown and his skin is fair.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante A, apresentando nível linguístico e lexical moderado, descreveu elementos gerais da imagem como a presença do garoto, sua roupa e alguns elementos principais da cena (plantas, mesa, celular, computador). Localizou de forma vaga apenas o celular e demonstrou conhecimento moderado na coesão textual. Um detalhe importante foi o uso da expressão “*I can see*” (Consigno ver), que deve ser evitada em um contexto de AD, por expressar uma habilidade que as pessoas com deficiência visual não têm. Esse é talvez seja uma expressão muito comum entre os videntes e que podemos orientá-los a repensar para garantir uma descrição mais inclusiva e precisa. Isso destaca a importância do treinamento e do conhecimento específico ao realizar ADs, especialmente para evitar usos de linguagem que possam excluir ou não atender adequadamente às pessoas com deficiência visual.

A participante B fez uma descrição breve e sem muitos detalhes físicos da pessoa na foto, porém localizou de forma geral alguns objetos, sem detalhar muito, e apresentou conhecimento linguístico-lexical e coesivo moderado. Utilizou a expressão “*In the image above there is...*” (Na imagem acima, há...) o que pode demonstrar certo conhecimento da participante em relação à AD ao usar uma expressão neutra para iniciar a descrição. A participante também modalizou a ação que o garoto poderia estar fazendo com no computador.

A participante C descreveu a imagem enfatizando as possibilidades sobre o que o jovem estaria fazendo e possíveis traços de sua personalidade, como, por exemplo, quando escreve “*He’s a man conected (sic) [...] likes technology*” (Ele é um homem conectado [...] gosta de tecnologia). A descrição contém alguns dos elementos da imagem, mas sem detalhamento. O texto apresenta nível linguístico-lexical adequado, apresentando vocabulário diversificado e coesão textual moderada, usando, inclusive, uma oração complexa.

A participante D fez uma curta descrição da imagem, de forma muito abrangente e com poucos detalhes. Começou o texto com “*I see*” (Eu vejo) e afirma que o garoto estava

em casa, o que é uma suposição, pois a figura não faz tal revelação. No entanto, compreendemos que, em um contexto didático, segundo Vergara-Nunes (2016), é possível descrever elementos que não estão necessariamente na cena para, talvez, elucidar melhor o contexto da imagem.

O participante E escreveu um texto bem detalhado, com vocabulário preciso, tal como “cyan/wooden” (ciano/de madeira) e estruturalmente coeso, usando preposições. Embora localize bem os elementos da cena com locuções prepositivas locativas como “*on his left side*” (do seu lado esquerdo), faltou identificar melhor a imagem, pois já começa descrevendo o rapaz, se identificar o tipo de imagem. No trecho “*On his right side is a white wooden window with some plants on the outside*” (Na sua direita está uma janela de madeira com algumas plantas do lado de fora), o participante tenta descrever o fundo da imagem, mas sem o devido conhecimento de vocabulário para descrever os planos.

O participante F escreveu apenas uma frase geral sobre a foto. O texto elaborado pelo participante se assemelha a uma legenda de fotografia, por ser sucinto. Isso pode ter acontecido por uma característica pessoal do participante em ser objetivo ou por limitação linguística.

O participante G descreveu a imagem especulando sobre as possibilidades do que o garoto estaria fazendo: estudando, ouvindo música, vendo um filme ou pesquisando algo na internet. Ao final, descreve a camisa do garoto. O texto desse participante se assemelha ao que Lertola (2023) chama de AD criativa, em que se descreve livremente o conteúdo de uma imagem, extrapolando, ou não, seu conteúdo visual.

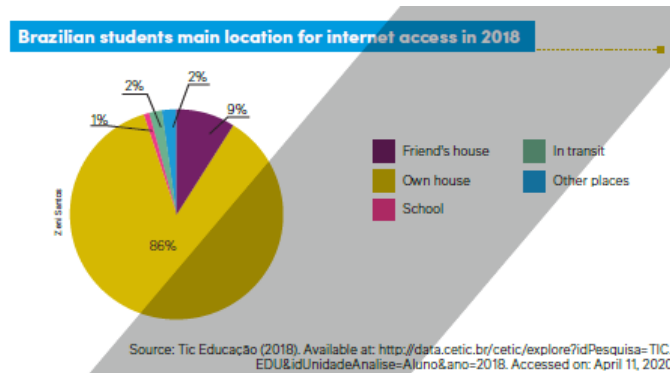
A participante H escreveu um texto coerente com a imagem, de forma precisa, fazendo boa localização dos itens presentes na cena. Faltou apenas uma identificação da imagem, como, por exemplo, dizer que se trata de uma fotografia colorida. Usou adjetivos para descrever os elementos, demonstrando bom conhecimento linguístico e lexical.

Em resumo, os participantes apresentaram diferentes níveis de habilidade na AD da imagem. Os pontos positivos incluem conhecimento lexical moderado a bom, uso adequado de conectivos e certa habilidade na coesão textual em alguns casos. Entretanto, há desafios em relação à identificação precisa dos elementos da imagem, com algumas descrições sendo mais abstratas, vagas ou supostas do que objetivas. O uso de expressões como “*I can see*” (Consigno ver) destaca a necessidade de orientar os alunos a evitar essas expressões. Percebi que alguns participantes conseguiram localizar melhor os elementos da imagem, enquanto outros precisam aprimorar essa habilidade. Considerando aspectos linguísticos, alguns participantes demonstraram conhecimento lexical mais amplo, enquanto

outros utilizaram menos vocabulário, produzindo ADs mais curtas e sem muitos detalhes. Dessa forma, há uma variedade de habilidades apresentadas pelos participantes, com pontos fortes e áreas de melhoria identificados nas ADs.

A terceira questão do pré-teste versava sobre a descrição de um gráfico (Figura 11).

Figura 11 – Gráfico para AD da questão 3 do pré-teste



Fonte: Almeida (2020, p. 66)

No comando, solicitamos que o participante descrevesse a imagem como se fosse para uma pessoa com deficiência visual. As ADs geradas a partir dessa questão estão transcritas no quadro 13:

Quadro 13 - Transcrição das respostas da questão 03 do pré-teste

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>Title: Brazilian students main location for internet acces in 2018. This image there is a graph, with the information: 86% from the graph corresponds to "own House". 9% from the graph corresponds friend's House", 2% from the graph correspond "in transit" and others. 2% correspond to "other places", and 1% correspond to "school".</i>
B	<i>This image is a grafic that shows where Brazilian students usually access the internet in 2018. 86% the students use the internet in their own house; 9% access the internet from a friend's house, 2% from school, other 2% in transit and 1% from other places where they can be.</i>
C	<i>Well, this is a grafic about "Brazilian students main location for internet access in 2018". It's in circle shape, colorful and show numbers (percentage) and informations using this numbers and colors. In the biggest space, painted of yellow it's about 'own house' and the smallest it's pink and tell us about 'school'.</i>
D	<i>I describe speaking the colors presents and the forms. I speak the numbers and I speling the grafic.</i>
E	<i>Statistics of "Brazilian students main location for internet in 2018." 86 percent answered their "own houses", 9 percent answered their "friend's</i>

	<p>house” 2 percent answered “in transit”, 1 percent answered “in their schools”, 2 percent answered other places. <i>Source: TIC Educação (2018).</i></p>
F	<p>One graphic called “pizza graphic” that show places when students access internet in 2018 (two thousand eighteen), the place that have most access in own house and that have a small percentual is school.</p>
G	<p>that we're doing a search about "the internet acess" in 2018 where 86 percent have internet in your own house. 9 percent in a friend house two percent have in other places and just one percent of the internet are at the school. its a really low percetual.</p>
H	<p>The graph shows the main places where brazilian students accessed the internet in 2018. The graph shows 5 different colors, a brown, a yellow, a red a green and a blue.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Red is 1% and represents the schools • Green is 2% and represents the use in transit • blue is 2% and represents the use of the internet in public places • brown is 9% and represents the friend's house • yellow is 86% and represents the own house <p>the place where Brazilian students have the most acess to the internet is their own house and the place with the least access is schools.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante A descreveu de forma geral a imagem, dando ênfase apenas no conteúdo explícito da parte da imagem que trata do gráfico. Não há menção às cores, ao formato, nem à fonte das informações. É também notória a presença de alguns problemas linguísticos e coesivos.

A participante B também dá ênfase no conteúdo do gráfico, reportando os valores de cada categoria. Da mesma forma que o participante A, não faz menção aos demais elementos que compõem a imagem, como formato, cores e fonte. No entanto, o nível material linguístico presente na descrição é moderado em relação ao nível e às informações da imagem.

A participante C faz uma descrição mais visual da imagem, embora generalista, informando sobre formato, cores e elementos do gráfico (números). Apresenta um resumo das informações interpretadas a partir da leitura do gráfico, não deixando claro as categorias e porcentagens. Também não menciona o texto da fonte, nem localiza os elementos. Observamos alguns problemas linguístico-lexicais.

A participante D escreveu algumas frases sobre o que descreveria caso estivesse em uma situação real. O texto produzido não se configura como uma AD, pois apenas aponta que elementos a participante consideraria num contexto real, tais como “*colors, forms, numbers*” (cores, formas e números). Provavelmente a participante não compreendeu bem o comando da questão, e não descreveu nenhum dos elementos por ela apontados.

O participante E fez uma mescla de descrição mais objetiva com a interpretação dos dados. Apresentou a fonte da informação, mas não mencionou que a fonte seria parte da imagem.

O participante F iniciou com uma informação visual sobre a imagem, mas seguiu o padrão dos participantes anteriores fornecendo uma interpretação dos dados do gráfico.

O participante G escreveu um texto interpretativo e, digamos, mais pessoal sobre imagem, de forma que usou expressões de primeira pessoa (*we're* – nós) e de valorização (*really low percentual* – percentual muito baixo) sobre o conteúdo.

A participante H fez uma descrição mais visual da imagem, detalhando cores e os valores que cada uma representa na concepção geral do gráfico. Além disso, fez uma interpretação geral dos dados, falando do resultado com maior e menor porcentagens.

Como a imagem é multimodal, há diversos elementos que alguns dos participantes deixaram de fora, considerando apenas os dados do gráfico. Na descrição de um gráfico, segundo Oliveira (2018), é necessário incluir elementos locativos dos dados e signos típicos desse gênero, por exemplo, a legenda.

Abaixo apresentamos o resultado da avaliação quantitativa desses textos, segundo a rubrica apresentada na Metodologia. Na rubrica (cf. Quadro 10), cada AD foi analisada sob quatro critérios: C1 - Qualidade e coerência da descrição; C2 - Características da descrição; C3 - Proficiência linguística; C4 - Coesão textual. Para cada critério, era possível atribuir até 3 pontos, dependendo do nível do texto em cada um. Poderíamos atribuir zero caso o participante não apresentasse nada daquele critério. A tabela 3 mostra o resultado dessa pontuação para cada questão do pré-teste, de forma que cada participante recebeu uma pontuação em cada critério. Para cada questão, fizemos a somatória da pontuação dos quatro critérios para avaliarmos uma nota geral de cada participante na referida questão. Na parte inferior da tabela, fizemos a somatória de cada critério.

Tabela 3 - Resultado da avaliação do pré-teste por meio da rubrica.

PART.	QUEST. 1					QUEST. 2					QUEST. 3				
	C1	C2	C3	C4	TOT.	C1	C2	C3	C4	TOT.	C1	C2	C3	C4	TOT.
A	1	1	1	1	4	2	1	2	1	6	2	0	2	2	6
B	0	0	2	2	4	2	2	2	2	8	2	0	2	2	6
C	1	0	2	2	5	1	1	3	2	7	2	1	2	2	7
D	1	1	1	1	4	1	1	2	1	5	0	0	1	1	2
E	1	1	3	2	7	3	2	2	3	10	1	0	3	1	5

F	1	0	2	1	4	1	0	2	1	4	1	0	2	2	5
G	0	0	2	2	4	1	1	2	2	6	1	0	2	2	5
H	1	0	2	1	4	3	2	3	2	10	2	1	2	2	7
TOTAL	6	3	15	12	36	14	10	18	14	56	11	2	16	14	43

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir do resultado da avaliação dos textos segundo a escala de pontuação da rubrica, observamos que, apesar de os critérios 3 e 4, que formam o conjunto de análise linguístico-lexical e coesivo, terem apresentado as melhores somatórias de notas, os critérios 1 e 2, que preveem algumas das habilidades necessárias para a escrita de um texto descritivo, mais especificamente no contexto da AD, foram inferiores. Esse resultado inicial demonstra que, apesar de os participantes terem nível moderado de escrita, as habilidades de escrita próprias da AD precisam ser desenvolvidas.

A baixa pontuação na primeira questão não significa necessariamente falta de habilidade na escrita de texto descritivo, mas, talvez, uma interpretação mais diferente do comando da questão. Entender o propósito específico de um comando é crucial para responder adequadamente. A falta de clareza nas instruções pode levar a interpretações diversas, resultando em abordagens distintas. A ausência de indicações claras sobre o tipo de descrição pessoal desejada pode ter impactado as respostas dos participantes. Alguns optaram por descrever aspectos visuais, outros detalharam características pessoais, enquanto alguns se concentraram em diferentes interpretações da instrução. Essa variação nas respostas destaca a importância de instruções claras para garantir uma melhor compreensão do que é esperado na produção textual.

A clareza visual das fotografias pode ter facilitado a identificação e descrição dos elementos presentes, resultando em respostas mais detalhadas e coesas. Isso sugere que os participantes talvez tenham mais experiência ou se sintam mais confortáveis ao descrever cenas visuais específicas, o que reflete nas pontuações mais elevadas nessa área da avaliação.

Sobre a AD do gráfico, acreditamos que os participantes acreditavam que o mais importante para que não estivesse vendo a imagem seria a leitura interpretativa dos dados, deixando de lado elementos como cores, legenda, fonte da informação e outras características visuais, que têm importância significativa na compreensão total da imagem, e esses detalhes visuais são essenciais para uma descrição abrangente e inclusiva. A AD, requer não apenas a transmissão dos dados contidos na imagem, mas um texto coeso e coerente que melhor

represente a imagem. Portanto, a descrição focada apenas nos dados pode não oferecer uma boa compreensão à pessoa com deficiência.

Embora os participantes tenham habilidades linguísticas e de coesão razoáveis, o letramento visual é importante e o conhecimento de como traduzir em AD imagens e suas particularidades. O resultado do pré-teste serviu para elaborarmos o plano de ensino do minicurso, no qual inserimos atividades de AD de todos os gêneros imagéticos apresentados nesse teste, incluindo outros que foram avaliados no pós-teste, o qual será analisado a seguir.

5.2.2 Pós-teste

O Pós-Teste foi aplicado no último encontro do minicurso e as ADs produzidas foram transcritas e analisadas segundo o plano de análise descrito no capítulo de metodologia.

A primeira questão solicitava que os participantes fizessem sua autoaudiodescrição como se estivessem em um evento ao vivo. As produções foram transcritas no Quadro 14:

Quadro 14 - Transcrição das respostas da questão 01 do pós-teste

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>I am a brown boy, with black hair, I have brown eyes, I am 16 years old, so I am still young, I have five feet inches in height, I like various types of martial arts and also motocross.</i>
B	<i>I'm a tall girl. My hair is short, straight and black. My eyes are brown. I'm a white person and slender. In this moment, I'm wearing a pink t-shirt, a jeans and a purple sandals.</i>
C	<i>This event is most important so, I am wearing a long and white dress with some colorful details. My wavy and brown hair are loose. I am using high shoes, my make is light, but my eyes are dark and my lipstick light red. I also use long shine earrings, a necklace with a small rock, a gold ring and watch. My fingers nails are long and red, and my toes nails are white. The place where I am, it might be a auditorium with some chairs and tables, here has many peoples, beautiful and educated. In the conners, in this place, there are flowers vases and little flowers vases under the tables too. The music is soft and we can to talk and to hear perfectly. The evening is agradable and the place has a light illumination.</i>
D	<i>I'm in a event in my village. I'm wear a black shirt, a blue pants and shoes. I use my long hair always. I see many peoples dancing. I see my friends and we are dialog. We are in square in front of the church. We are very happy together. In the finish we go to the house.</i>
E	<i>I'm a 16 years old boy with brown eyes, black short hair, beard and mustache. I'm using a grey smart-watch, red t-shirt wheat-colored pants and</i>

	<i>dark blue shoes. I'm 1.74 meters tall and I'm holding a red phone on my right hand.</i>
F	<i>Small boy, short black hair, black eyes, an earring in one ear, big arms for one teenager of your age sixteen years old.</i>
G	<i>The live event I went dressed up very gorgeous with white shoes and pants and a beige shirt. The event was about a travel to go out Brazil and visit Canada. I was so happy and had so many people there discussing. The event was a big place, had music playing and so much fun for us young. I've been chosen to travel to Canada representing my classroom.</i>
H	<i>I am at an event about sports. I am wearing a white t-shirt and black pants. There are famous players of basketball, soccer, volleyball, handball and American football. There are fans screaming and wanting autographs. In the background there are police and in the front there is a woman looking at the balls and shirts with autographs of some players. This event started at 8 a.m. and will finish at 2 p.m.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante A fez uma autodescrição incluindo gênero, cor de pele, de cabelo e de olhos, idade e altura. Além disso, incluiu informação pessoal de gosto. Para responder ao comando dado, o texto é suficiente, porém, segundo orientações da UNIFEST (s/d), a autoaudiodescrição poderia incluir também a vestimenta e localização da pessoa, o que não foi feito. Apesar de o comando da questão apontar para a localização do participante em um evento ao vivo, provavelmente não se atentou para essa necessidade. Vale ressaltar que, durante o minicurso, na aula inicial, em que apresentamos o conceito e utilização da AD, foram apresentadas as principais características da auto-AD, mas não foi enfatizada a necessidade de descrição do ambiente, o que consideramos uma lacuna em nosso plano de aula.

A participante B descreveu-se fisicamente, acrescentando, além dos elementos que o participante A incluiu, vestimenta, tipo físico e outras características do cabelo. Nesta AD faltou ainda a descrição do ambiente. Caso o professor queira utilizar essa ferramenta em sala de aula, para uma produção textual mais inclusiva, seria interessante incluir uma orientação específica sobre essa necessidade de adicionar informações sobre a disposição do ambiente, como a localização das cadeiras em relação ao palco, por exemplo. Além disso, detalhes sobre a disposição das pessoas no espaço podem tornar a descrição mais envolvente e contextualizada.

A participante C fez uma auto-AD completa, incluindo os principais elementos de sua descrição física e também a descrição do ambiente. Observamos a preocupação na localização de objetos e a apresentação de elementos sensoriais, como luzes e sons. Nessa produção, notamos a preocupação em usar um maior número de características para que o público possa ter uma noção detalhada da pessoa e do ambiente.

A participante D se descreveu de forma mediana, apresentando elementos básicos como descrição de roupas e o aspecto geral do local do evento. É possível perceber que a participante poderia ter incluídos outros elementos, já mencionados anteriormente, mas, por falta conhecimento lexical ou por questão de escolha pessoal, preferiu não o fazer. Além disso, usou a expressão “I see” (Eu vejo), o que pode ainda indicar uma certa dificuldade na compreensão do contexto da audiodescrição.

O participante E forneceu uma descrição detalhada de sua aparência física, incluindo detalhes sobre seus olhos, cabelo, barba e bigode, roupas, acessórios e até a altura. No entanto, a descrição não inclui informações sobre o ambiente em que se encontra. Apesar disso, consegue localizar os objetos que o rodeia, como o celular na mão direita.

O participante F fez uma autodescrição básica. No entanto, não utilizou a estrutura coesiva e linguística necessária para tornar o texto mais bem construído, tais como “*I am a small boy*” (Sou um garoto baixo), ao invés de apenas “*Small boy*” (Garoto baixo). Dessa forma, tornou o texto mais informal.

O participante G escreveu de forma mediana, apresentando características da roupa que vestia e um breve resumo do evento. Nessa produção, faltou a descrição física necessária para o melhor identificação do falante. A falta desses detalhes limitou a capacidade de quem ouve visualizar o participante e, portanto, prejudicaria, de certa forma, a plenitude da audiodescrição.

A participante H, assim como o participante G, descreveu brevemente a roupa que estava vestindo no evento e apresentou descrição mais enfática no evento em si. Nesses dois casos, pode ter havido uma confusão de interpretação do comando da questão por parte desses participantes ou a limitação da compreensão do objetivo da AD nesse tipo de evento. Ao apresentar dados sobre o evento em si, o audiodescritor tira o foco do ponto principal, que seria a correta identificação do locutor.

Em resumo, os textos produzidos conseguem transmitir uma visão geral dos locutores em um contexto real de uso da AD em um evento ao vivo. No entanto, talvez por falta de orientação específica, há a ausência de ênfase na descrição do ambiente por alguns participantes, o que sugere a necessidade dessas orientações de forma mais claras sobre o que é esperado em uma audiodescrição, especialmente ao considerar o contexto específico do evento ao vivo. A falta de instruções precisas pode ter levado a interpretações diversas sobre o foco principal da atividade, resultando em descrições mais voltadas para os dados do evento do que para a descrição pessoal e do ambiente em si.

A segunda questão solicitava que o participante se audiodescresse uma fotografia (Figura 12), semelhante ao que foi proposto no pré-teste. As produções foram transcritas no quadro 15:

Figura 12 – Fotografia da questão 02 do pós-teste



Fonte: Almeida (2020, p. 45)

Quadro 15 - Transcrição das respostas da questão 02 do pós-teste

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>a group of young people having four people, two of them being women and two men, they are looking intently for something in a book</i>
B	<i>In this image there are four people reading books or studying at the library. The first person, on the left, is a woman, she is white and her hair is red, she is holding a book with the man next to her. This man is white and he has blond hair, he is wearing a checkered blouse. The third person is a black man, he has black hair and beard. He is looking at the book that the second man is holding, he's wearing a red coat and he's seated. The fourth person, the last one, is a woman. She has long and blond hair. She uses glasses and she is wearing a blue t-shirt. There are many books on the table and a lamp.</i>
C	<i>In the picture has four young people looking a book. On the left there's a yellow lamp under the desk, near its there are some books open and closed. Behind the desk there are the people. First, on the left, next to the lamp, a young and blond girl, she has long and gold hair, she is looking down and holding a left-hand corner of a book. Near her, there are a man, blond too, wearing a white T-shirt and a coat with little squares white and blue. He is holding a book with his two hands. On the left this man, there's other young man. He's black, has a beard, short black hair and he's wearing a red sweater. And last, there's a girl. She has a long and brown hair, she uses black glasses and wearing a blue T-shirt. The place where they are, it might be a library with some yellow lamps under the desks.</i>
D	<i>The picture show four teenagers, two boys and two girl. They are studing in a library. There is a lamp and many books on the desk. They are working in team. They're reading one book together. The first girl has log hair, near her there is a boy that wear blouse, next has</i>

	<i>other boy wear blouse in color wine, near has other girl, she has a long hair, use glasse and wear a blue shirt.</i>
E	<i>In this colored image, there are four teenagers inside a library. From left to right, there's a young girl with orange long hair, dressed with a white dress with black spots. On the middle there's a young boy with brown hair, white T-shirt and a blue coat with dark blue and brown stripes. On the middle right there's a young boy with black hair, beard and mustache, dressed with wine-colored T-shirt. Above him, there's a girl with blonde hair. She uses black glasses and she's dressed with a blue T-shirt. All of them are around a table, reading a book with a green cover. On the table there are four other books with colored markers in some pages. Two of these books are on the left and two are on the middle right. There's also a pile to books on the right bottom corner.</i>
F	<i>Four teenagers looking and reading books. Left to right, one girl with long red hair, in your side one man with short brown hair dressing a white shirt. On right side, a black man with short black hair, dressing a brown T-shirt, the last person is a girl with glasses and weak yellow long hair dressing a blue shirt.</i>
G	<i>The image show four young people reading a book. the background look a library containing so many books. The image has two girls and two boys. The left girl have brown hair and use a white blouse; the middle boy have a brow hair too and is using a couch. The right boy also is using a vine couch and he has back hair, a mustache / beard and the last one girl is using a blue shirt and a black glasses.</i>
H	<i>This is a library. There are four students reading a book. The hair of the girl in the left is long and orange. The girl in the upper right corner haves straight brown hair and she's using a blue shirt. The boy in the right of her are using a shirt brown. The man in the right of him are using a black and white shirt and your hair is brown light.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Oliveira (2018), a AD de fotografias de pessoas deve conter a descrição de: gênero, faixa etária, cor de pele, tipo/cor de cabelo, estatura, peso, formato/cor dos olhos, lábios, nariz, indumentária, plano e informações extratextuais. Durante o minicurso, orientamos os participantes sobre isso, uma vez que o vocabulário necessário, normalmente corresponde aos primeiros níveis de aprendizado no idioma estrangeiro.

O participante A descreveu de forma limitada a fotografia, redigindo apenas sobre os aspectos gerais, incluindo a identificação apenas dos gêneros e a ação que estariam fazendo. A falta de detalhamento sobre características físicas pode limitar a compreensão da imagem para quem está ouvindo a descrição. Para uma AD completa e inclusiva, seria importante que o participante tivesse incluído uma variedade maior de detalhes conforme as orientações fornecidas durante o minicurso.

A participante B conseguiu descrever todos detalhes da fotografia. Além disso, seguiu uma descrição lógica, criando um roteiro que favorece a compreensão. No entanto,

faltou a identificação da imagem como uma fotografia e também não escolheu seguir a divisão em planos.

A participante C faz uma descrição da imagem iniciando pelo primeiro plano que são os objetos mais aparentes da cena. Em seguida, apresenta as pessoas, fazendo uma localização e descrição precisa de cada pessoa. Também é possível perceber a preocupação em descrever os detalhes e características de cada pessoa. Além disso, assim como a participante B, o material linguístico-lexical e coesivo utilizado é suficientemente adequado para a compreensão do interlocutor, com poucos problemas lexicais, como a imprecisão da expressão “*little squares*” (pequenos quadrados) para descrever o padrão do tecido da roupa em que o mais preciso seria a expressão “checked” (quadriculado).

A participante D, apesar de apresentar nível linguístico-lexical moderado, descreve a imagem de forma mediana, elencando os principais itens da cena e uma descrição superficial dos personagens. Percebe-se uma falta de sequenciamento, talvez por falta de experiência na produção textual desse tipo de texto.

O participante E, com quase nenhum problema linguístico-lexical, faz uma descrição completa da imagem, localizando bem os elementos, identificando a imagem, e descrevendo as principais características de cada personagem. O uso correto de marcadores locativos sugere uma apreensão melhor das orientações dadas no minicurso, em que apresentamos o vocabulário necessário para descrever o posicionamento de elementos em uma imagem.

O participante F, assim como o participante A, não introduziu o texto com a identificação de fotografia, descrevendo-o de forma mais sucinta, evitando usar preposições para localizar as pessoas da imagem. O participante também não descreve os elementos contextuais da fotografia, como o plano de fundo e os objetos presentes na cena. Não sabemos se por falta de vocabulário ou por desconhecer o que é necessário para o roteiro de uma AD de fotografia.

O participante G escreve uma AD similar ao do participante F, mas acrescenta informações do plano de fundo, que seria o ambiente em que a foto foi tirada, uma biblioteca. No texto, o participante confunde casaco (*coat*) com “*coach*” (sofá, ônibus). Possivelmente influenciado pela pronúncia e escritas parecidas, e é uma confusão comum nesse nível de aprendizagem.

A participante H produz uma AD sucinta, contendo os principais elementos da imagem. Assim como a maioria dos demais participantes, não identifica a imagem como uma fotografia colorida, por exemplo. Além disso, ela também enfatiza a descrição das pessoas,

deixando o ambiente de fora do detalhamento. Essa falta de contextualização pode limitar a compreensão e a visualização completa da imagem para quem depende da AD para entender a cena.

Ao analisar as audiodescrições realizadas pelos participantes em relação à fotografia proposta, observamos uma variedade de abordagens e níveis de detalhamento. Alguns participantes conseguiram transmitir informações relevantes sobre as pessoas na imagem, mas desprezaram a descrição do ambiente, enquanto outros focaram em detalhes contextuais, mas deixaram lacunas na caracterização das pessoas. O conhecimento técnico sobre os elementos essenciais da AD esteve presente em diversas descrições, porém houve dificuldade em sintetizar e equilibrar a descrição das pessoas e do ambiente.

Essa atividade evidencia a importância de uma orientação mais clara sobre os aspectos fundamentais a serem incluídos na AD de uma fotografia, como a identificação da imagem como uma fotografia, a descrição dos planos e elementos contextuais, além da caracterização das pessoas presentes. Essa atividade estimulou os alunos a se esforçarem a enxergar os elementos que compõem uma fotografia, além de buscarem produzir um texto em inglês para expressar isso. No entanto, acreditamos que é importante que os alunos tenham conhecimento sobre a AD de fotografia levando em consideração a pessoa com deficiência visual. Dessa forma, os alunos serão sensibilizados a entender como funciona a AD de fotografia e até evitarão expressões do tipo “*I can see*”, além de entender planos e um roteiro mais compreensível.

Apesar das limitações na produção das ADs em inglês, observamos que houve grande avanço na estruturação do texto descritivo de fotografia, em relação à mesma atividade do pré-teste. É perceptível que os participantes estavam mais conscientes da necessidade de detalhar os elementos para que a pessoa que ouvisse o texto pudesse desenvolver uma imagem visual e conseguisse, a partir daí, tirar suas próprias conclusões sobre o conteúdo da fotografia.

A terceira questão solicitava que os participantes audiodescrevessem um cartum (Figura 13) .

Figura 13 – Cartum da questão 03 do pós-teste



Fonte: Almeida (2020, p. 22).

As ADs foram transcritas no quadro 16:

Quadro 16 - Transcrição das respostas da questão 03 (Cartun)

PARTICIPANTE	TEXTO
A	<i>A boy in a green shirt sitting on a chair in front of a table with a tube computer, the boy is typing on the computer keyboard while a man watches from behind the boy, below the scene there is a space with the following message "MOM SAYS I CAN ONLY USE THE COMPUTER THREE HOURS A DAY. IT TAKES LONGER THAN THAT JUST TO DELETE MY SPAM"</i>
B	<i>In this image there are two men in a room like a office. The wall of this room is light yellow and in this room there is a desk with a desktop on top that. There is also a pen holder with two pens or pencils. The desk is brown, the computer is gray and the pen holder is yellow and red. Like I say, there are two men in the room. The first one is a teenager and he is setting at the black hair, big eyes and a big nose. He is wearing a green blouse. Behind him there is other man, he is standing and he is looking at the computer. This man has black hair, big eyes and big nose like the first one. He is wearing a shirt with a tie, and he is using a watch on the left arm. At the bottom of this image there is a little text, it says. "mom says I can only use the computer there hours a day. It takes longer than that just to delete my spam"</i>
C	<i>The one-panel cartoon, by Glasbergen, is colorful. It is showing a man and your son in front of a computer. On the left to right there's a yellow glass closed with a red tamp, next to its has a blue rectangle. These objects are under the desk behind the computer. The computer is old and gray and the boy is typing its. The boy has wavy and black hair, big eyes and nose, her mouth is open, her neck is long. He is sitting on a black chair, wearing a green T-shirt and her hands are under the keyboard. Behind the boy there's a man, he might her father, he has wavy and black hair too, big eyes and nose. He is wearing a light blue shirt and a cyan tie with small yellow balls. In her left arm there is a watch. There isn't nothing in the background of the cartoon, only a yellow wall. Under the picture is writing the sentence: Mom says I can only use the computer three hours a day. It takes longer than that</i>

	<i>just to delete my spam!"</i>
D	<i>The picture show two means in a office. The first mean is sitting in black chair in front the computer. He has black har, big eyes and wear green blouse. Near the computer has a yellow glass. Behind the first mean, is the second mean. He is stund up. He has black hair, big eyes and big nose. He use a watch, he wear a white blouse and a blue tie with bolls yellow. The two means is looking for a computer. Under the picture there is a frase: "Mom says I can only use the computer three hours a day. It takes longer than that just to delete my spam!"</i>
E	<i>In this one-panel colored image, made by Glasbergen, there are, from left to right , a wooden table, a young boy and a man. On top of the table there are a yellow cup with pencils inside, a big gray computer and gray keyboard. The boy has black short hair, round rose, and he's dressed with a green T-shirt . He is sitting on a black chair. Behind him is the man that seems to be the boy's father. The man has black hair, round nose and is using a gray watcher. He's dressed with a clear-blue t-shirt and a blue tie with yellow spots. Below the image there's a quotation that says 'mom says I can only use the computer three hours a day. It takes longer than that just to delete my spam!' written in uppercase.</i>
F	<i>In this image, appears two characters, a boy with short black hair and dressing a green shirt, he is using a computer. Behind of him, a bald man, dressing a cyan polo shirt with a tie blue and with yellow circles. In back ground, have a white wall. In lower corner, say "Mom says I can only use the computer three hours a day. It takes longer longer than that just to delete my spam!"</i>
G	<i>The image show a cartom by Glasbergen. The yellow background on the carton has two people a son and a father. The son is sitting look at the screen. He wear a green shirt and have wavy hair. The father is behind him look at the computer screen too and the center of bottom is writting "mom says I can only use the computer three hours a day, it takes longer than that just delete my spam!</i>
H	<i>The one-panel, by Glasbergen,, there are two peoples a son and a father of him. The boy is using a green shirt and hair of him is black. The father's boy is using a light blue shirt and a blue tie. The boy is on computer. On the table, there is a bottle yellow. In the bottom of their there is a phrase write "Mom says I can only use the computer three hours a day. It takes longer than that just to delete my spam!" with letter black and in upper-case.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Oliveira (2018), a AD de um cartum inclui os seguintes elementos: gênero, cores; personagens; posição, descrição dos personagens; como estão vestidos; o que fazem; expressão corporal; ambiente; título (se houver); identificação do autor (se houver); veículo de circulação; quantidade de quadros.

O participante A descreve o garoto da imagem de forma simples, mencionando apenas sua camisa e o que ele está fazendo. Menciona também o que o outro homem do cartum está fazendo, sem descrevê-lo. Ademais, transcreve o texto presente na imagem. A AD desse participante fornece as informações necessárias para a compreensão geral do cartum,

faltando alguns elementos, como caracterizar o computador como velho ou antigo, o que o tornaria mais lento. Essa falta de clareza poderá fazer com que a pessoa com deficiência visual não consiga recuperar o sentido humorístico do gênero.

A participante B descreve a imagem mais detalhadamente, com a identificação dos objetos e dos personagens. As ações são bem descritas, mas faltaram elementos típicos da AD de cartuns, como a identificação do gênero, autor e meio de divulgação. Ao revisar as gravações das aulas, percebemos que os dois participantes, A e B, não estavam em sala no momento da quinta aula, em que foi realizada a atividade de AD dos cartuns, pois haviam saído mais cedo. Dessa forma, nenhum dos dois recebeu as orientações sobre quais elementos seriam mandatórios na composição desse texto.

A participante C faz uma descrição completa do cartum, mencionando gênero, autor e descrevendo com maestria os personagens e suas ações, além de, incluir o texto presente na imagem e posicioná-lo corretamente.

A participante D, mesmo com sua aparente limitação linguística, consegue apresentar os principais elementos do cartum, e posicioná-los de forma mediana. A identificação correta da imagem é algo que não percebemos no texto.

O participante E descreve detalhadamente e com maestria linguística a imagem proposta, fazendo uso consistente dos mecanismos coesivos de posicionamento dos elementos da cena. Um detalhe que nos chamou a atenção foi o uso da palavra “image” (imagem) para introduzir a AD. Como orienta Oliveira (2018), a AD deve ser iniciada pelo gênero da imagem, nesse caso, cartum.

O participante F descreve os principais elementos da cena, mas não identifica o gênero cartum nem o autor.

O participante G identifica o gênero e seu autor e descreve moderadamente os elementos que a compõem, sem detalhar tanto como fizeram os participantes C e E.

A participante H produz um texto completo, apesar de faltar detalhamento na localização dos elementos da imagem. A pessoa com deficiência visual pode até conseguir construir uma imagem mental da cena, mas talvez falte uma organização sequencial da posição dos personagens e objetos.

Por meio da AD feita pelos participantes, foi possível perceber que houve uma variedade de desempenhos nos roteiros. Alguns participantes demonstram compreensão detalhada dos elementos essenciais, como personagens, ações e até mesmo elementos humorísticos. Por outro lado, a falta ou a omissão de detalhes relevantes pode comprometer a compreensão completa do cartum para quem depende da AD, o que destaca a importância da

atenção aos detalhes específicos de cada tipo de imagem, evidenciando a necessidade de orientações claras e abrangentes durante o processo de aprendizado. Além disso, a ausência de alguns participantes nas orientações pode ter influenciado diretamente no entendimento dos critérios fundamentais para a AD desse gênero, ressaltando a importância da participação integral nas aulas para a compreensão e aplicação correta dos conceitos aprendidos.

Abaixo apresentamos o resultado na nossa avaliação quantitativa desses textos, segundo a rubrica.

Tabela 4 - Resultado da avaliação do pós-teste por meio da rubrica.

PART.	QUEST. 1					QUEST. 2					QUEST. 3				
	C1	C2	C3	C4	TOT.	C1	C2	C3	C4	TOT.	C1	C2	C3	C4	TOT.
A	2	1	2	1	6	1	1	2	1	5	1	1	2	2	6
B	2	1	3	3	9	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
C	3	3	2	2	3	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
D	1	2	2	1	6	2	1	2	1	6	2	2	1	2	7
E	2	2	3	3	10	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
F	2	1	2	1	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
G	2	1	2	2	7	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
H	1	1	3	2	7	2	3	2	2	9	2	2	2	2	8
TOTAL	15	12	19	15	54	18	18	19	17	72	18	18	18	19	73

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados obtidos por meio da avaliação quantitativa do conteúdo dos textos elaborados no pós-teste revelam que houve significativo aumento na organização textual, bem como na consciência sobre a necessidade de atenção aos elementos próprios da AD.

A tabela abaixo mostra um resumo da soma das notas de cada critério no pré-teste e no pós teste.

Tabela 5 – Comparação entre o pré-teste e o pós-teste

	C1	C2	C3	C4
PRÉ-TESTE	31	15	49	40
PÓS-TESTE	51	48	56	51
DIFERENÇA	+20	+33	+7	+11

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao comparar os resultados do pré-teste com o pós-teste, percebemos quem no Critério 1 (Qualidade e coerência da descrição), os participantes conseguiram elaborar textos que dialogam mais com a estrutura própria da AD. Houve maior preocupação em incluir expressões que traduziam com mais vivacidade os elementos das imagens, como a descrição mais precisa do que aparecia nas composições visuais, como objetos, pessoas e aspectos meta-visuais. Houve, dessa forma, maior uso de material linguístico como substantivos, verbos e adjetivos, o que resultou em textos relativamente maiores.

Complementarmente, no Critério 2 (Características da descrição), houve um melhor uso de mecanismos linguísticos que identificam corretamente o posicionamento e localização dos elementos nas imagens, além da preocupação em identificar corretamente a imagem. Isso pode demonstrar um desenvolvimento na preocupação com o objetivo da AD em ser acessível para os interlocutores.

No pré-teste, houve, de forma geral, pouca preocupação em localizar bem os objetos e pessoas na cena. Já no pós-teste, pudemos perceber melhor essa preocupação. Isso evidencia a importância das orientações, não somente linguísticas, mas também de acessibilidade. Essa mudança notável no pré-teste para o pós-teste destaca a influência das orientações oferecidas no desenvolvimento das habilidades de audiodescrição.

A preocupação crescente em localizar adequadamente os elementos na cena após receber orientações indica a relevância desses direcionamentos para uma audiodescrição mais eficaz e inclusiva. Além das questões linguísticas, a conscientização sobre a importância da acessibilidade e da precisão na descrição dos elementos é crucial para atender adequadamente às necessidades de quem depende da audiodescrição para compreender uma imagem ou cena. Essas observações reforçam a importância não apenas da instrução técnica, mas também da sensibilização em relação à acessibilidade na comunicação visual.

No que diz respeito ao critério 3 (Proficiência linguística), houve pouca diferença na pontuação. Isso aponta para um desafio interessante na utilização da AD na sala de aula de língua estrangeira. O aumento menos significativo nesse critério pode sugerir que os participantes priorizaram a inclusão de mais elementos descritivos, o que demandou uma maior quantidade de vocabulário e recursos linguísticos. Isso pode ter gerado um cenário em que o foco na riqueza descritiva se sobrepôs à atenção detalhada aos aspectos gramaticais e ortográficos. A busca por uma descrição mais abrangente pode ter demandado mais tempo e esforço para a construção dos textos descritivos, resultando em uma menor atenção aos aspectos linguísticos. Além disso, é possível que, durante o curto período do minicurso, os

participantes tenham sido expostos a uma variedade de informações e estratégias descritivas, o que pode não ter permitido uma assimilação completa do material linguístico apresentado.

Essa situação destaca a complexidade do processo de aprendizado e aplicação da audiodescrição, evidenciando a necessidade não apenas de explorar os elementos visuais, mas também de aprimorar continuamente as habilidades linguísticas para garantir uma descrição precisa e acessível.

No que tange o critério 4, o aumento da pontuação em relação ao aspecto coesivo dos textos pode ser explicado também pelo fato de as instruções fornecidas durante o minicurso terem ajudado os participantes a organizarem melhor o sequenciamento textual, embora algumas produções ainda apresentem limitação no uso de pronomes e referentes. Esse aspecto pode ser uma área de oportunidade para futuras intervenções ou aprimoramentos, garantindo uma maior consistência e fluidez na coesão textual.

O fato de terem sido instruídos a localizarem bem os elementos das imagens através de expressões locativas também pode ter contribuído para esse desenvolvimento nessa habilidade. Essas orientações foram eficazes ao ajudar os participantes na organização do sequenciamento textual, proporcionando-lhes uma estrutura mais clara e lógica para suas composições. Essa abordagem ajudou os participantes a estabelecerem conexões mais precisas e contextualizadas entre as informações visuais e o texto escrito, contribuindo positivamente para a coesão global das composições. Dessa forma, a combinação das instruções sobre organização textual e o uso de expressões locativas mostrou-se uma estratégia eficaz para aprimorar a coesão nos textos.

Em resumo, os resultados indicam não apenas a relevância das orientações técnicas, mas também a necessidade contínua de equilibrar a descrição detalhada com a precisão linguística. Acreditamos que a limitação de tempo durante o minicurso para detalhar melhor diversos aspectos linguísticos foi crucial para que o avanço linguístico não tenha sido tão grande.

5.3 Avaliação do Minicurso

É relevante analisar o impacto dos fatores que extrapolam o nível do texto em si para a aprendizagem dos participantes desta pesquisa, pois buscamos aliar o roteiro das ADs sobre as imagens do livro didático às atividades de compreensão já presentes no material didático (Almeida, 2020), numa proposta de sequência didática e em grupos cooperativos.

Dessa forma, desenvolvemos, junto ao pós-teste, uma avaliação do minicurso com os participantes, que responderam a seis perguntas abertas (cf. Quadro 06).

Na primeira pergunta (*1. Como você avalia sua participação nas aulas e nas atividades do minicurso?*), a maioria dos participantes avaliou a participação nas aulas como boa ou positiva. Alguns acreditam que poderiam ter tido performances melhores, como é o caso da participante D: “Eu poderia ter interagido (*sic*) mais com meus colegas e com professor, mas como sou muito tímida, isso acaba me atrapalhando bastante”. Em nossas observações das aulas, podemos afirmar que, apesar da timidez, a participante pôde realizar a maioria das atividades, já que contava com o grupo cooperativo, que lhe dava suporte.

Das respostas da segunda pergunta (*2. Qual sua opinião sobre as atividades realizadas?*), gostaríamos de destacar a da participante C: “Bem elaboradas e orientadas, capazes de promover o aprendizado e a autonomia do cursante. Com objetos simples e a maioria deles acessíveis podemos perceber que o aprendizado de língua inglesa pode ser dinâmico e próximo a nossa realidade”. Esse depoimento é importante, pois pudemos notar que os participantes sentiram que o conteúdo abordado tinha um propósito real, e não meramente ensiná-los formas gramaticais descontextualizadas. Além disso, o uso da tradução nesse contexto fugiu ao que é normalmente visto nas aulas de línguas estrangeiras, com tarefas de tradução apenas interlingual.

A terceira pergunta (*3. Qual sua percepção sobre o trabalho em equipes cooperativas?*) versava sobre o trabalho em células cooperativas. Todos os participantes avaliaram positivamente essa metodologia, uma vez que, apesar de não serem totalmente fluentes na língua, puderam compartilhar conhecimento, sanar dúvidas, enriquecer o vocabulário e interagir com os colegas. As respostas evidenciam a valorização do trabalho em célula e a colaboração também foi destacada como crucial para o sucesso das atividades. Vários participantes perceberam que, ao trabalhar juntos, as dificuldades individuais foram superadas facilmente, promovendo um ambiente propício para o crescimento e aprendizado conjunto. Além disso, foi notável o reconhecimento de que a diversidade de conhecimentos e perspectivas de cada membro das células enriqueceu as discussões, proporcionando um leque mais amplo de soluções e abordagens criativas para os desafios propostos durante o curso.

No geral, as respostas enfatizam a importância da colaboração e interação entre os participantes, evidenciando que o trabalho em células não só facilitou o aprendizado, mas também promoveu um ambiente de suporte mútuo e crescimento coletivo, assim como afirmam Johnson, Johnson e Holubec (2002). É perceptível também que as interações entre os membros das células ajudou a promover o aprendizado, ratificando o princípio de interação

promotora. Além disso, ao reconhecer que cada membro tinha algo a contribuir observamos aí a promoção dos princípios de interdependência positiva e responsabilidade individual. Além disso, os participantes ainda reforçaram a criação de laços afetivos com os demais colegas, corroborada pelo princípio das habilidades sociais.

Apesar de a quarta pergunta (4. Você acredita que seu aprendizado na língua inglesa aumentou após o minicurso? Explique.) ser muito ampla, foi possível perceber que todos os participantes afirmavam ter melhorado em algum aspecto, como vocabulário (palavras e expressões), segurança para falar e técnicas de escrita. Ressaltamos aqui o depoimento da participante B, em que diz: “Com certeza o minicurso me trouxe um pouco mais de confiança na hora de escrever em inglês, me fez perceber que eu conheço muitas palavras e expressões da língua, mas que infelizmente, não as uso no meu dia a dia por falta de oportunidade”. Nesse sentido, acreditamos que o mesmo tenha acontecido com outros participantes, uma vez que uma parte do vocabulário usado do pós-teste não foi intencionalmente explicado durante o minicurso, mas evocado pela necessidade de produzir textos mais descritivos e detalhados. Pode ser que essas tarefas de audiodescrição tenham favorecido a mobilização de vocabulário já conhecido, mas não utilizado anteriormente pelos participantes, pois, talvez, eles não tenham tido oportunidade real de uso.

Nas respostas da quinta pergunta (5. *O que você acha do uso das tarefas que envolvam audiodescrição nas aulas de língua inglesa*), houve um consenso geral entre os participantes sobre os benefícios do uso de tarefas que envolvem a AD nas aulas de língua inglesa. Todos reconhecem a importância e vantagens dessas atividades em diversos aspectos, tais como:

- inclusão e acessibilidade: os participantes destacam a importância da AD para atender às necessidades de um público mais amplo, enfatizando a inclusão de pessoas que dependem desse recurso para acessar informações);
- familiarização com a língua: mencionam que as tarefas de AD são essenciais para a familiarização com a língua inglesa, ajudando os alunos a perderem o medo de falar um novo idioma e aprimorar suas habilidades linguísticas);
- inovação e exploração de conteúdos: reconhecem a AD como uma forma inovadora de explorar conteúdos de diversas áreas, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável ao cotidiano;

- estímulo ao aprendizado natural: consideram as tarefas de AD como dinâmicas, propícias para estimular o aprendizado de forma natural, o que pode enriquecer a compreensão e a expressão oral dos alunos).
- desenvolvimento da percepção e vocabulário: apontam que a prática de AD ajuda na ampliação da percepção sobre situações do dia a dia, além de proporcionar um uso mais apropriado e variado do vocabulário.
- treinamento de fala e flexibilidade linguística: destacam que as atividades são úteis para o treinamento da fala e promovem a flexibilidade no uso das palavras.

Em resumo, as respostas revelam uma percepção positiva e abrangente sobre a utilidade e os benefícios do uso da AD dentro do escopo da TAVa nas aulas de língua inglesa, apontando para seu potencial em melhorar o aprendizado, desenvolver habilidades linguísticas Barbosa e Irineu (2017) e tradutórias, por fim, promover a inclusão.

5.4 Autoavaliação

Como parte integrante de uma pesquisa-ação, a autoavaliação dos pesquisadores é parte importante para a compreensão dos resultados. Iniciando pelos objetivos específicos desta pesquisa²⁴, acreditamos que os objetivos dessa pesquisa deveriam ser sido ajustados para que pudéssemos observar apenas um dos fatores propostos (Audiodescrição e Aprendizagem Cooperativa). Ao tentar analisar duas grandes possibilidades metodológicas no ensino de línguas, acreditamos que a pesquisa tornou-se menos precisa.

Sobre as dificuldades no desenvolvimento do minicurso, destacamos o fato de os alunos desconhecerem uma AD, além de os livros didáticos tratarem a imagem como uma mera referência, ignorando que a imagem também comunica independente do conteúdo linguístico (Kress; Van Leewen, 2001). A AD como modalidade de TAVa estimulou os alunos videntes a buscarem compreender a imagem, lê-la e traduzi-la em um texto em inglês.

A outra dificuldade foi o tempo de desenvolvimento do minicurso, apenas 18 horas/aula. Tempo limitado para discutirmos a AD em seis gêneros textuais. Destarte, acreditamos que seria interessante um minicurso sobre a AD em inglês para cada gênero, pois os alunos poderiam se apropriar melhor dos vocabulários, da organização sintática e da sensibilização sobre o espectador com deficiência visual. Durante o minicurso, fizemos

²⁴ a) Verificar como a produção AD contribui para o aprimoramento da habilidade de produção escrita em inglês; b) Averiguar como as tarefas cooperativas colaboram para o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês.

algumas intervenções no planejamento das aulas a partir das observações da aula anterior. No entanto, devido ao tempo restrito, não fizemos um estudo mais estruturado da língua inglesa, apresentando apenas alguns materiais com vocabulário necessário às ADs e isso pode ter impactado na manutenção de nível linguístico dos estudantes após a intervenção.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, encontramos dificuldade para comparar os resultados dos testes, pois usamos imagens diferentes. Isso corrobora o fato de que usar um mesmo gênero de imagem em todo o estudo possibilitaria resultados mais contundentes sobre o aprendizado. Ainda, acreditamos que faltou fazer uma entrevista com os participantes para obter mais detalhes sobre a percepção deles sobre o que foi proposto durante o estudo.

Foi possível observar um avanço na escrita dos participantes, embora alguns não estivessem no mesmo nível dos demais. Isso demonstra a necessidade de formular melhores estratégias de nivelamento, já que usamos como estratégia convidar estudantes que estavam em um mesmo módulo do curso de Inglês do CCI. Seria necessário aplicar um teste de nivelamento antes de selecionar os participantes para o estudo.

Embora o estudo tenha tido desafios como limitações de tempo e quantidade de participantes, ele teve grande impacto no nosso desenvolvimento pessoal, pois pudemos observar na prática a materialização de uma proposta pedagógica pensada para melhorar o ensino de idiomas e trazer para a sala de aula a conscientização sobre acessibilidade. Durante a pesquisa, pensamos que, em estudos futuros, pretendemos levar a proposta da AD para a sala de aula real, com material produzido por nós mesmos ou com a utilização do livro didático. Também tivemos ideias de disseminação dessa proposta, como a realização de oficinas com professores da rede pública de ensino, tanto para apresentar como para validar o estudo.

Por fim, reconhecemos esse estudo insere a AD como uma modalidade de TAVa no ensino de idiomas em um contexto nacional. Isso nos dá a sensação de felicidade, pois novos estudos surgirão nesse sentido, o que pode dar a AD ainda mais visibilidade dentro das escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de uma língua estrangeira demanda que o professor empregue diversas estratégias, visando tornar o aprendizado mais acessível aos distintos contextos. Nesse sentido, o uso da tradução audiovisual tem ganhado destaque nesse cenário educacional em evolução. Em nossa pesquisa, buscamos investigar a contribuição da AD para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita no ensino de língua inglesa, usando-se como metodologia de ensino a Aprendizagem Cooperativa. Ao aliarmos as tarefas de produção em AD a imagens do livro didático, os estudantes leram e buscaram compreender a imagem, além de se esforçarem para produzirem ADs mais coesas e coerentes, preocupando-se com os detalhes, visualizando como interlocutor dos seus textos uma pessoa com deficiência visual.

Além de buscarem desenvolver um texto acessível, aprenderam também a desenvolver um trabalho cooperativo, com troca de conhecimento, o incentivo mútuo e fortalecimento das habilidades linguísticas entre os estudantes. Quando os alunos trabalham em célula cooperativas, há uma sinergia que vai além do conhecimento individual. No contexto da AD, essa abordagem cooperativa pode ser especialmente eficaz, uma vez que os estudantes podem discutir as imagens, compartilhar percepções e trabalhar em conjunto na construção de descrições mais detalhadas e precisas.

Esta pesquisa evidenciou que o uso da AD como ferramenta para leitura e escrita em inglês ampliou a compreensão e a expressão dos estudantes no aprendizado de línguas estrangeiras. Dessa forma, a integração da AD nas atividades de escrita, aliada ao trabalho cooperativo, se revelou uma estratégia eficaz para tornar o ensino de línguas estrangeiras mais dinâmico, inclusivo e enriquecedor, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes.

Recomendamos, portanto, que os professores de língua estrangeira precisem previamente contextualizar a AD e sua função como modalidade de TAVa. A introdução prévia é fundamental para o desenvolvimento da escrita, pois os aprendizes entenderão a finalidade da escrita e se sentirão mais motivados a criar textos em AD tendo como interlocutor a pessoa como deficiência.

O uso de AD na prática pedagógica pode despertar a consciência dos alunos sobre a importância da inclusão e da acessibilidade em diferentes contextos, promovendo uma maior sensibilidade em relação às necessidades de públicos com deficiência visual,

estimulando a uma leitura para além de respostas de compreensão do conteúdo linguístico das atividades do livro didático.

O uso do livro didático como suporte para o aprendizado também é um ponto positivo, pois introduz a possibilidade de maior aproveitamento desse material por professores e alunos, já que é rico em imagens e é distribuído gratuitamente aos estudantes. Esse material é uma ferramenta valiosa no processo educacional, especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. Ao utilizar o livro didático como suporte para atividades que envolvem a AD, os professores podem explorar de maneira mais eficaz as imagens presentes no material. Isso permite que os alunos pratiquem a escrita ao criar textos tendo a compreensão da imagem e o que ela comunica como referência, agregando significado e contexto. A riqueza visual presente nos livros didáticos oferece uma excelente oportunidade para a prática da AD, isso não apenas amplia a compreensão do material, mas também contribui para o aprimoramento das competências linguísticas e interpretativas dos estudantes.

Por outro lado, compreendemos que esta pesquisa teve diversas limitações que podem ter impactado nos resultados, tais como o tempo de instrução e o modelo de testes aplicados. Acreditamos que em estudos futuros, os participantes devam ser imersos em um maior tempo de instrução e prática, com o aprofundamento do estudo da língua, através de tarefas que se adaptem ao nível mais individualizado dos participantes. Isso pode proporcionar resultados mais abrangentes e representativos das reais capacidades e aprendizado dos alunos.

Além disso, o número pequeno de participantes pode não ter sido suficiente para perceber o real impacto dessa ferramenta no aprendizado. Um grupo maior de participantes pode oferecer uma visão mais ampla e detalhada dos efeitos e impactos do uso da AD no processo de aprendizagem, o que ajudaria a avaliar com mais precisão a eficácia da ferramenta.

Acreditamos que este é um estudo ainda incipiente, mas promissor. Possivelmente, uma pesquisa sobre a influência da AD sobre um gênero específico, com um número maior de participantes e de horas de minicurso, possa nos possibilitar mais informações sobre os benefícios da AD sobre as habilidades de leitura, escrita e por fim tradução.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Marisa Ferreira. Dom Portinari de la Mancha: acessibilidade visual por meio da audiodescrição. *In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (org.). Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013.*
- ADERALDO, Marisa Ferreira; DANTAS, João Francisco de Lima; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22612>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- ALBIR, A. Hurtado. La traducción en la enseñanza comunicativa. *In: RORDRÍGUES, Lourdes Días (Ed.). Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, 1998. p. 42-45.*
- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. **Moderna plus**: inglês. São Paulo: Moderna, 2020.
- ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra. *In: ADERALDO, Marisa Ferreira; DANTAS, João Francisco de Lima; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição. Natal: EDUFRN, 2016, p. 46 – 64. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22612>. Acesso em: 19 mai. 2021.*
- ALVES, S. F.; TELES, V. C. Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 417–441, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647486>. Acesso em: 12 mar. 2023.*
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 61-84, 15 dez. 2011. Universidade da Coruna. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL (TAVA): audiodescrição, janela de libras e legendagem para surdos e ensurdecidos. *Trabalhos em Linguística Aplicada, [S.L.], v. 56, n. 2, p. 305-315, ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/SPwh3QMQcd8dwgvrFbJwkpN/?lang=pt>>. Acesso em: 21 mai. 2023.*
- ARCENIO, Rita Ferreira. A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51459>. Acesso em: 10 jan. 2021
- BARBOSA, Edilene Rodrigues; IRINEU, Lucineudo Machado. Tradução, acessibilidade e práticas sociais: a áudio-descrição no ensino de línguas. *In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). Tradução e ensino de línguas: desafios e*

perspectivas. Mossoró: UERN, 2014. p. 55-69.

BARBOSA, Rayanne Silva. **Pesquisas Sobre a Audiodescrição no Brasil: o que os números (não) descrevem?**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36431>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARDINI, Floriane. Audio description as a pedagogical tool for L1 teaching. Barcelona: Iatis, 2021. 25 slides, color. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354787798_Audio_description_as_a_pedagogical_tool_for_L1_teaching. Acesso em: 18 mai. 2023.

BARROS, Jose Batista De. A escola inclusiva e o livro didático de língua portuguesa: a Audiodescrição na abordagem dos gêneros dos discursos visuoverbais. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1352>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BAUSELLS-ESPÍN, Adriana. Audio Description as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: An Analysis of Student Perceptions of Difficulty, Usefulness and Learning Progress. **Journal of Audiovisual Translation**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 152–175, 2022. Disponível em: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/208>. Acesso em: 22 set. 2023.

BESSA, N.; FONTAINE, A. M. **A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, v. 18, p. 123-147, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40004050_A_aprendizagem_cooperativa_numa_pos-modernidade_critica. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRANCO, Sinara de Oliveira. As faces e funções da tradução em sala de aula de LE. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 14 nov. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p161> Acesso em: 20 ago. 2021.

BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 185, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v8i2.753. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/753>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRANCO, Sinara de Oliveira; SANTOS, Luciana Soares dos. O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como LE. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v.3, n.2, p.203-226, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9229>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRANCO, Sinara Oliveira. The application of intersemiotic translation combined with multimodal activities in the English as a foreign language classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 293-312, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/bWKNkwFxqszsrfjsjdSbmTfS/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 21, de 10 de abril de 2012**: Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012. 10 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria 188, de 24 de março de 2010. Diário Oficial da União, n. 57, Brasília, p. 153, 2010.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. White Plains, N.Y.: Pearson, 2014.

CALDUCH, C.; TALAVÁN, N. Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. **Journal of Spanish Language Teaching**, 4(2), 168-180, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322560042_Traduccion_audiovisual_y_aprendizaje_del_espanol_como_L2_el_uso_de_la_audiodescripcion. Acesso em: 19 nov. 2022.

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. **Educational Psychology Review**. 14, 5–26, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARVALHO, Sâmia Alves. Interações imagem-texto: uma análise de composições multimodais instrucionais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 16, n. 4, p. 547-573, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169906>. Acesso em: 15 set. 2022.

CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82345>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014.

CENNI, I.; IZZO, G. Audiodescrizione nella classe di italiano L2: un esperimento didattico. **Incontri**. Rivista europea di studi italiani, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 45–60, 2017. Disponível em: <https://rivista-incontri.nl/article/view/8714>. Acesso em: 12 mar. 2023.

COLTRO, Eduarda Maria. Boca-Game – Jogo Com Audiodescrição De Imagens Para O Ensino De Ciências Para Pessoas Cegas. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2197>. Acesso em: 17 set. 2022.

COLTRO, Eduarda Maria.; DEZINHO, M. Jogo didático para ensinar ciências com imagens para alunos cegos com auxílio da audiodescrição. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 12, p. 71-98, 30 out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9100>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COOK, Guy. Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment, Oxford: Oxford University Press, 2010.

COSTA, Larissa Magalhães. **Audiodescrição em filmes: história, discussão conceitual e pesquisa de recepção**. 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=29932@1>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COUTO-CANTERO, Pilar; SABATÉ-CARROVÉ, Mariona; PÉREZ, María Carmen Gómez. Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Research In Education And Learning Innovation Archives*, [S.L.], v. 0, n. 27, p. 73-88, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/20634/18913>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. da P. R. da. Utilizando a Audiodescrição como um recurso de Ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1164–1186, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9626. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9626>. Acesso em: 28 mio. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EICH, Milena Schneid; SCHULZ, Lisiane Ott; PINHEIRO, Luciana Santos. Audiodescrição Como Recurso De Acessibilidade No Livro Didático De Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 56, n. 2, p. 443-459, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649177273121>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138649177273121>. Acesso em: 22 maio 2022.

ESCOBAR, Albina. **Interação inglês**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

FARIAS JUNIOR, Lindolfo Ramalho. Metodologia Para A Produção De Imagens Estáticas Acessíveis No Ensino Superior: A Formação Docente Em Audiodescrição. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107712>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto; TALAVÁN, Noa; TINEDO, Antonio J. Didactic audiovisual translation in language teaching: results from TRADILEX. **Comunicar**, [S.L.], v. 31, n. 77, p. 21-327, 1 out. 2023. Grupo Comunicar. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FORMENTELLI, Maicol. Prefácio. *In*: LERTOLA, Jennifer. **Audiovisual translation in the foreign language classroom**: applications in the teaching of English and other foreign languages. Voillans: Research-Publishing.Net, 2019. 108 p. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FRANCO, E.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual. **Tradução em Revista**. 2011, nº 11, p. 1-23. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDFXXvmi=>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRYER, Louise. **An Introduction to Audio Description**: a practical guide. New York: Routledge, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson, 2015.

INDAHSARI, Dyan. Using podcast for EFL students in language learning. **Jees (Journal Of English Educators Society)**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 103-108, 8 set. 2020. Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. <http://dx.doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>. Acesso em: 10 maio 2023.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

JIMENEZ-HURTADO, C. **Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y nuevas modalidades de traducción audiovisual**. Frankfurt: Peter Lang, 2007, 287p.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 6th ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

JOHNSON, David; JOHNSON, R.; STANNE, M. *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota, 2000.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; HOLUBEC, Edythe. *Circles of Learning*, Minnesota: Interaction Book Company, 2002.

KAGAN, Spencer. *Kagan's Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan, 2015.

KASSEM, Hassan M. The Impact of Student-Centered Instruction on EFL Learners' Affect and Achievement. **English Language Teaching**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 134, 15 dez. 2018. Canadian Center of Science and Education. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n1p134>. Disponível em: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/37856>. Acesso em: 10 maio 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London/New York: Routledge, 2006.

LARA, Cristina Plaza; LLERA, Carolina Gonzalo. Audio description as a didactic tool in the foreign language classroom: a pilot study within the tradilex project. **Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas**, [S.L.], v. 9, p. 199-216, 28 dez. 2022. Universidade da Coruna. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>. Acesso em: 22 nov. 2023.

LARASATI, Finza. STUDENT CENTERED LEARNING: an approach to develop speaking skill in efl classroom. **English Community Journal**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 153, 24 jun. 2018. Universitas Muhammadiyah Palembang. <http://dx.doi.org/10.32502/ecj.v2i1.1004>. Disponível em: <https://jurnal.um-palembang.ac.id/index.php/englishcommunity/article/view/1004>. Acesso em: 10 maio 2023.

LAVIOSA, Sara. *Translation and Language Education: Pedagogical Approaches Explored*, New York/London: Routledge, 2014.

LEÃO, Dóris Sandra Silva. Avaliação da proposta da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>. Acesso em: 15 mai. 2022.

LERTOLA, Jennifer. Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. **Voillans: Research-Publishing.Net**, 2019. 108 p. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MAIA, Francisane Nayare de Oliveira; MARQUES, Laís Barbosa; BRUNATTI, Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral; MORAIS, Alessandra de. A Aprendizagem Cooperativa Como Um Recurso Para A Educação Em Valores Sociomoraís Na Escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 172-210, 31 dez. 2020. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n2.p172-210>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/11394>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MALMKJAER, Kirsten. Language learning and translation. In: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (ed.). **Handbook of Translation Studies**. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2010. 4 v.

MALMKJAER, Kirsten. **The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics**. Nova Iorque, Taylor & Francis, 2017.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A System for Image-Text Relation in New (and old) Media**. Visual Communication, UK, v. 4, n. 3, p. 337-71, 2005.

MARTINS, Maria Cristina Loiola. **Vendo filmes com o coração: o projeto vídeo-narrado**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Edição 22, Artigo 4, ago./2002. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2002/edicao-22-agosto/NossosMeiosRBCRevAgo2002Artigo4.pdf Acesso em: 03 ago. 2021.

MAYER, Flávia.; PINTO, Júlio. **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. Curitiba: CRV, 2018.

MELNICHUK, Marina V.; OSIPOVA, Valentina M. Cooperative Learning as a Valuable Approach to Teaching Translation. **Xlinguae**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 25-33, 01 jan. 2017. Slovenska Vzdelavacia a Obstaravacia s.r.o. <http://dx.doi.org/10.18355/xl.2017.10.01.03>. Disponível em: http://xlinguae.eu/files/XLinguae1_2017_3.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

MORENO, A. Ibáñez, & VERMEULEN, A. Profiling a MALL app for English oral practice: a case study. **Journal of Universal Computer Science**, v. 21(10), 1339-1361, 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286836876_Profiling_a_MALL_App_for_English_oral_practice_A_case_study. Acesso em: 07 set. 2022.

MORENO, A. Ibáñez; VERMEULEN, A. Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In: TSIGARI, D.; FLOROS, G. (Eds.) **Translation in language teaching and assessment**. Cambridge Scholars Publishing, 2013. p. 41-61.

MORENO, A. Ibáñez; VERMEULEN, A. La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. In: OROZCO, R. (Ed.). **New directions on Hispanic linguistics**. Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 263-292.

MORENO, Ana Ibáñez; VERMEULEN, Anna. Using VISP (Videos for SPeaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning among Spanish Students: a case study. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, [S.L.], v. 178, p. 132-138, abr. 2015a. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281501962X>. Acesso em: 07 set. 2022.

MORENO, Ana Ibáñez; VERMEULEN, Anna. VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills. In: HELM, Francesca; BRADLEY, Linda; GUARDA, Marta; THOUËSNY, Sylvie (ed.). **Critical CALL: proceedings of the 2015 eurocall conference, padova, italy**. Padova: Research-Publishing.Net, 2015. p. 249-253. Disponível em: <https://research->

publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2015.000341. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Org.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

NASCIMENTO, Edivaldo Jeronimo Pereira. Contribuições da audiodescrição para o ensino de células animais no ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - PROFBIO) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35498>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, Lindiane Faria do. **A audiodescrição como tecnologia em livro didático**: um guia de orientação aos professores da educação básica. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207042/2/Guia_Audiodescricao_Lindi.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

NASCIMENTO, R. I. do; ISQUERDO, A. N. Frequência de palavras: um diagnóstico do vocabulário de redações de vestibular. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4233>. Acesso em: 13 jan. 2023.

NASCIMENTO, Vinícius. Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, [S.L.], v. 41, n. 2, p. 163-201, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/GcNCYdjx7zmbCRfq8T4Cb/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2023.

NAVARRETE, M. The use of audio description in foreign language education: a preliminary approach. *In*: INCALCATERRA M CLOUGHLIN, Laura; LERTOLA, Jennifer; TALAVÁN, Noa (Eds). **Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts**. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies, 4 (1), 129-150, 2018.

NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVES, S. F.; ARAÚJO, V. L. S. (Org.). **Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.

NEVES, Jaciara Maria Caetano, ARAÚJO, Antônia Dilamar. **As funções das imagens em materiais didáticos de língua francesa: uma análise de atividades de compreensão oral**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 738-753. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74196>. Acesso em: 08 jul. 2023.

NEVES, Jaciara Maria Caetano. **As funções das imagens em atividades de compreensão oral, análise do livro didático e construção de sentidos intermodais de alunos iniciantes de língua francesa**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82833>. Acesso em: 15 dez.

2022.

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 – 243.

NORD, Christiane. **Texto Base-Texto Meta**: un modelo funcional de análisis pretraslativo. Barcelona: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació I Publicacions, 2012. (Estudis sobre la traducció, 19).

ODINOKAYA, Maria Alexandrovna; KRYLOVA, Elena Alexandrovna; RUBTSOVA, Anna Vladimirovna; ALMAZOVA, Nadezhda Ivanovna. Using the Discord Application to Facilitate EFL Vocabulary Acquisition. **Education Sciences**, [S.L.], v. 11, n. 9, p. 470, 27 ago. 2021. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11090470>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/470>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Georgia Tath Lima de. **Proposta de cartilha de audiodescrição didática para professores da educação básica**. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106151>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PACK, Austin; MALONEY, Jeffrey. POTENTIAL AFFORDANCES OF GENERATIVE AI IN LANGUAGE EDUCATION: demonstrations and an evaluative framework. **Teaching English With Technology**, [S.L.], v. 2023, n. 2, p. 4-24, maio 2023. University of Nicosia. <http://dx.doi.org/10.56297/buka4060/vrro1747>. Disponível em: <https://tewtjournal.org/download/potential-affordances-of-generative-ai-in-language-education-demonstrations-and-an-evaluative-framework-by-austin-pack/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

PALMEIRA, Charleston; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo; ARAUJO, Vera Lúcia Santiago. Locução para audiodescritores: contribuições da fonoaudiologia. *In*: ADERALDO, Marisa Ferreira; DANTAS, João Francisco de Lima; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016, p. 274 -294.

PAN, Yi-chun; PAN, Yi-ching. **The Use of Translation in the EFL Classroom**. Philippine ESL Journal 9: 2012. p.4– 23.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Audiodescrição na intervenção pedagógica das dificuldades de aprendizagem. **Educação e Fronteiras**, [S.L.], v. 10, n. 28, p. 34-45, 22 nov. 2020. Universidade Federal de Grande Dourados. <http://dx.doi.org/10.30612/eduf.v10i28.13014>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13014>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PONTES, Valdecy de Oliveira. Tradução, Sociolinguística E Ensino De Línguas. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). **Tradução e ensino de línguas**: desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014. p. 16-27.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. **TradTerm**, São Paulo, v. 28, 2016. p. 338-363.

POZO, María del Mar Ogea; TINEDO-RODRÍGUEZ, Antonio Jesús. La audiodescripción didáctica para la mejora de las competencias lingüísticas en inglés y de competencias específicas de la traducción audiovisual. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE, 2022, Córdoba. **Actas del VIII Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe**. Córdoba: Be2022, 2023. p. 47-50. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368464663_La_audiodescripcion_didactica_para_la_mejora_de_las_competencias_linguisticas_en_ingles_y_de_competencias_especificas_de_la_traducccion_audiovisual. Acesso em: 20 dez. 2023.

QEQR. **Quadro Comum Europeu para Línguas**. União Europeia, 2020. Disponível em: <https://europa.eu/europass/pt/common-european-framework-reference-language-skills>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REIS, Susana Cristina dos; GOMES, Adilson Fernandes; LINCK, Anderson Jose Machado. Uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita**, [S.L.], v. 2012, n. 15, p. 1-18, 12 dez. 2012. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.escrita.20857>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20857@1>. Acesso em: 24 abr. 2023.

REZENDE, Anita. Pesquisa em Audiodescrição: os últimos dez anos. *In*: MAYER, Flávia Affonso; PINTO, Júlio Cesar Machado (org.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. Curitiba: CRV, 2018. p. 83-124.

RIBEIRO, E. N. **A imagem na relação de expressão com o texto escrito**: contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RODRIGUES, Francisca Marilene de Castro. Círculos de leitura como prática de ensino de literatura associados ao método Learning Together da Aprendizagem Cooperativa. 121 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/mihl/pesquisa/dissertacoes/dissertacoes-2021/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiteramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, Sérgio. **O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.

SALDANHA, Camila Teixeira, LAIÑO, Maria José, MELO, Noemi Teles de. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). **TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS**: desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014. p. 28-39.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. Reflexões Sobre A Tradução Pedagógica. **EntreLetras**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 223–238, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTANA, M. A primeira audiodescrição na propaganda da TV brasileira: natura naturé um banho de acessibilidade. *In*: MOTTA, L. M. V. M.; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Sec. Estado dos direitos das pessoas com deficiência, 2010.

SANTOS, Priscila Valdênia dos; BRANDÃO, Gisllayne Cristina de Araújo. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 26, p. 1-15, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320200046>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SV5RWTYNqG3C9dZP74dXjWj/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, B. da; VALIDÓRIO, C.; MUSSIO, C. A influência das tecnologias no comportamento das gerações atuais: ferramentas para o aprendizado de línguas estrangeiras. **Revista CBTeCLE**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 002–022, 2019. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/112019177>. Acesso em: 21 nov. 2023.

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. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2019.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina; BONILLA, Maria Helena Silveira. Audiodescrição das imagens dos livros didáticos: uma proposta de análise comunicacional. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 32, p. 16, 11 dez. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x27720>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27720>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOKOLI, Stavroula. Exploring the possibilities of interactive audiovisual activities for language learning. *In*: INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura; LERTOLA, Jennifer; TALAVÁN, Noa (Eds). **Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts**. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies, 4 (1), 80-96, 2018.

TALAVÁN, Noa. Creative didactic audiovisual translation: Experiences from the TRADILEX Project. *In*: **Translators as authors II: creativity in media localization** (Congresso). Roma, 2023. Livro de Resumos: Roma, 2023, 5-6.

TALAVÁN, Noa; LERTOLA, Jennifer. Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. **Sintagma: revista de lingüística**, [S.L.], v. 4, n. 28, p. 59-74, jan. 2016. Disponível em: <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/c00f72fa-8a86-459f-bcd9-5ef91494ec59/content>. Acesso em: 10 fev. 2022.

TALAVÁN, Noa; LERTOLA, Jennifer. Audiovisual Translation as A Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. **Encuentro Journal**, [S.L.], v. 30, p. 23-39, 27 jan. 2022. Universidad de Alcalá. <http://dx.doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>. Disponível em: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1931>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TALAVÁN, Noa; LERTOLA, Jennifer; MORENO, Ana Ibáñez. Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. **Translation And Translanguaging In Multilingual Contexts**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-29, 31 jan. 2022. John Benjamins Publishing Company. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>. Acesso em: 20 set. 2022.

TRADIT. Universidad Nacional de Educación A Distância. (Org.). **TRADILEX project**. 2022. Disponível em: <https://tradic.uned.es/en/proyecto-tradilex-2/>. Acesso em: 11 out. 2022.

VALE, Paulo Igo Lima. **A tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta de ensino de língua estrangeira: um estudo qualitativo do uso de tirinhas em sala de aula on-line**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60193>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição Didática**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/2884/Vergara-Nunes-tese.pdf;jsessionid=FBEA65E023CCCF43BBD15600E5C31082?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VIEIRA, Patrícia Araújo. A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE). Tese de Doutorado, Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82208>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRA, Patrícia Araújo. O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

WALCZAK, Agnieszka. Foreign Language Class with Audio Description: a case study. *In*: MATAMALA, Anna; ORERO, Pilar (ed.). **Researching Audio Description: new approaches**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 187-204. (Springer). Disponível em: <https://link.springer.com/series/14574/books>. Acesso em: 07 set. 2022.

WANG, Hui-Chuan. Classroom Interactions in a Cooperative Translation Task. **International Journal Of Applied Linguistics & English Literature**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 53-58, 5 mar. 2013. Australian International Academic Centre. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.53>. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/22003592/2013/00000002/00000002/art00007;jsessionid=2hg4mojb3bk30.x-ic-live-02>. Acesso em: 10 mai. 2021.

WIGLE, Sara Cushing. **Assessing writing**. UK: Cambridge University Press, 2012.

APÊNDICE A – SLIDES DO SEGUNDO ENCONTRO DO MINICURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
TRADUÇÃO

O USO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

AGENDA

- INTRODUÇÃO
- SONDA GEM
- PRÉ-TESTE
- WARM-UP
- AUDIODESCRIÇÃO: O QUE É.
- ENGAGE ; STUDY; ACTIVATE
- AVALIAÇÃO

GRUPOS COOPERATIVOS

- RELATOR
- COORD. DO TEMPO
- COORD. DE ATIVIDADES

CONTRATO DE COOPERAÇÃO

- REGRAS
- ASSINATURAS
- PAPÉIS

AUDIODESCRIÇÃO (AD)

- A audiodescrição traduz imagens em palavras para que pessoas cegas e com baixa visão possam ter acesso ao seu conteúdo (Franco e Silva, 2010, p. 23). O recurso também amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, com TDAH, autistas, disléxicos, idosos e outras pessoas sem deficiência (Motta, 2016, p. 2).

ACESSIBILIDADE
Direito de Todos



Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC-BY-NC-ND



Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC-BY-NC-ND

Qual a importância da audiodescrição para as pessoas com deficiência visual?

- Na falta da visão, as imagens mentais são construídas através de outras pistas, mas sem a audiodescrição, faltam muitas informações. As imagens enfeitam, reforçam ou compõem a informação. Já parou para pensar como elas atuam em novelas, anúncios, aulas, etc.? E nos materiais impressos e digitais? Imagine algumas situações sem imagens. Dá para saber tudo que aparece em um filme? Como saber o que aparece em vídeos em que a narrativa é predominantemente construída por imagens, ou na foto na rede social comentada por todo mundo como “lindo, legal”? Assim, a AD amplia o entendimento dos produtos com imagens, o acesso à informação e proporciona inclusão. (cf. Queiroz, 2010).

Produção da audiodescrição

- AAD pode ser adotada em vários contextos, como cinema, teatro, mostras, aulas, livros, sites, etc., tornando acessíveis imagens dinâmicas e estáticas (Motta, op. cit., p. 3).
- **Audiodescrição de imagens dinâmicas:** inserida por meio de falas adicionais entre as falas originais.
- **Audiodescrição de imagens estáticas:** inserida no corpo do texto impresso, gravada ou lida ao vivo. Na WEB e em arquivos digitais, pode ser inserida na legenda, na caixa de texto alternativo, no corpo do texto, (Salton et. Al, 2017, p. 43) em links que leva a outra página e em QR codes.

ALGUMAS DIRETRIZES


- **Dicas para fazer descrições baseadas em diretrizes da audiodescrição**
- Descrever o que vê: o que/quem aparece, onde, as ações, o tempo, o enquadramento, características físicas, roupas, cores e outros elementos visuais;
- Organizar a descrição do geral para o específico, da esquerda para a direita, de cima para baixo;
- Descrever cada pessoa/personagem por vez;
- Priorizar os elementos mais importantes, de acordo com o contexto;
- Não dar sua opinião;
- Não interpretar as imagens, mas dar as informações para que a pessoa interprete;
- Usar linguagem clara e objetiva, adequada ao público-alvo;
- Além disso, nas imagens estáticas, iniciar informando o tipo da imagem (*card de, flier de, fotografia de, infográfico de, tabela de, etc.*) e não usar verbos em movimento;
- Deve-se entender a obra e o contexto para escolher as informações e as palavras adequadas.
- (Sá, et. al. 2020, CTA-IFRS, 2020, Nascimento, 2017, Brasil, 2012).

Descrição em algumas imagens e espaços

- Tirinhas/quadrinhos: deve-se informar título, fonte, data, autor, quantidade de quadrinhos, numerar e descrever cada um, descrever os personagens, emoções, símbolos visuais, palavras que representam sons e seus significados, falas e palavras destacadas;
- Palestras e eventos: deve-se descrever a organização do ambiente e dos objetos, indicar cada pessoa que fala, descrever todos os materiais exibidos;
- Museus: todas as obras de arte, vídeos e demais elementos com imagens devem ser descritos;
- Sites: as imagens com conteúdo ou que indiquem alguma ação devem ser lidas pelos leitores de tela;
- Redes sociais: A descrição deve permitir o entendimento da imagem, não trazer características físicas e de vestuário se for ficar longa e pode manter o tom cômico se não confundir o usuário. A AD na legenda deve iniciar com alguma *rashtag* como #pratodosverem e será lida por todas as pessoas. Pode também estar no texto alternativo (Sá et. al., 2020, Nascimento, 2017, Motta, op. cit.).

Descrições em materiais e livros didáticos

- Associar dicas das seções anteriores às seguintes:
- Se necessário, produzir notas com informações introdutórias, como tema e propriedades da imagem;
- Apresentar, nessa ordem, fonte, legenda e descrição;
- Descrever imagens de fundo, bordas coloridas, caixas de texto, detalhes da parte de baixo da página (Cf. Nascimento, op. cit.).
- Atentar para a adequação de contrastes, tipo e tamanho da fonte, espaçamento, etc. Para tornar materiais didáticos acessíveis aos alunos com baixa visão. A acessibilidade em materiais impressos e digitais para esse público deve ser abordada em postagens posteriores.



MONTANHA-RUSSA CINEMA

prefeiturarecife • Seguir
Recife

prefeiturarecife 🌸 E não é que uma certa boneca aproveitou o final de semana para conhecer o Recife?! Dizem que ela gostou tanto que não fala mais "Oh My God!", agora é "Vixe!".

📍 Teve visita (e registros! 📷) à rua mais bonita do mundo, ao portal do Atlântico, Marco Zero e muito mais! Será que vem aí a versão recifense? 🤔👉

👤: **Olívia Leite/Tarcisio Acioli**

#PraCegoVer um carrossel com fotos da boneca Barbie em pontos turísticos do Recife. Fim da descrição.

6 d · Ver tradução

naldolopes_AAAAAA 🗨️
5 d · 2 curtidas · Responder

Curtido por eucarlotinha e outras pessoas
HÁ 6 DIAS

Adicione um comentário... Publicar



circuloproductos • Seguir

apresenta quatro imagens com um fundo rosa em vários tons e textura de glitter. Na primeira foto, uma boneca pequena vestida com um vestido de tricô rosa está dentro de uma caixa, enquanto uma segunda boneca, usando um casaco de tricô rosa, está ao lado dela. A caixa exibe a inscrição "Boneca Círculo". No canto superior esquerdo, há um selo com a frase "5 receitas exclusivas", e no canto inferior esquerdo da caixa, há um selo com a palavra "e-book". As outras fotos seguem o mesmo estilo, diferenciando-se apenas nas bonecas retratadas. Na segunda foto, a boneca central usa um casaco rosa de tricô, enquanto a miniatura da capa do e-book aparece ao lado dela. Na terceira foto, a boneca também está com um casaco rosa de tricô, um pouco mais curto que o anterior, e a capa do e-book também é exibida ao seu lado. A mesma ideia é apresentada na última imagem, onde a boneca está ao centro usando um cropped rosa de manga longa e uma saia curta, ambos feitos de tricô, e a capa do e-book está ao lado dela.

Editado · 3 d · Ver tradução

Curtido por emiles_crochet e outras pessoas
HÁ 3 DIAS

Adicione um comentário... Publicar

APÊNDICE B - MATERIAL COMPLEMENTAR 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

PESQUISADOR: JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

MINICURSO: AUDIODESCRIÇÃO ALIADA AO LIVRO DIDÁTICO ESCOLAR

MATERIAL COMPLEMENTAR 1

USING ADJECTIVES

All adjectives come BEFORE the noun.

A beautiful woman; A tall boy; An angry person; A furry animal

When you want to use more than one adjective to describe the same thing, there is a normal order to follow. See below:

Adjective Order

1	2	3	4	5	6	7	8
Quantity/ number	Quality	size	shape	age	color	Nationality	Material
one	best	small	straight	old	red	American	wooden
two	good	big	round	young	blue	Japanese	plastic
three	standard	tiny	square	new	green	Taiwanese	glass
four	bad	tall	oval	ancient	pink	Canadian	brass
five	terrible	short	flat	youthful	black	Spanish	metal

25

Examples:

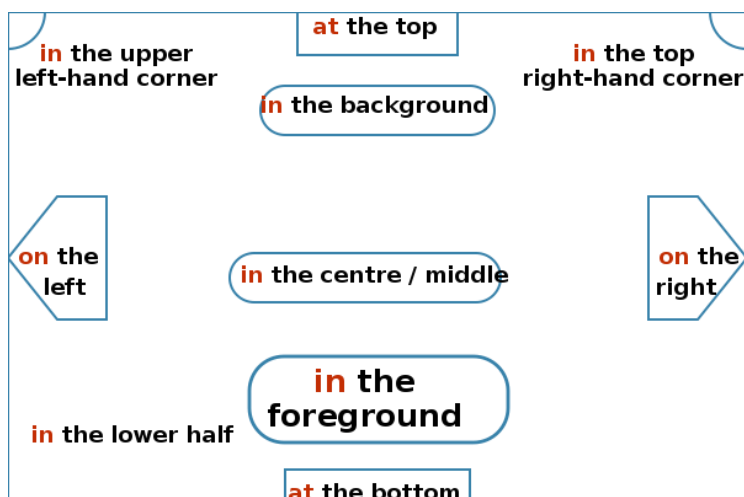
The **two** **small** **young** **white** cats walked across the street.

The **short** **Japanese** man was waiting for the bus.

The **best** **British** **wool** sweaters are sold here.

CIINDY ENGLISH

DESCRIBING POSITIONS



1. Introduction

- The photo/picture shows ...
- It was taken by/in ...
- It's a black-and-white/coloured photo.

2. What is where?

- In the foreground/background you can see ...
- In the foreground/background there is ...
- In the middle/centre there are ...
- At the top/At the bottom there is ...
- On the left/right there are ...
- Behind/In front of ... you can see ...
- Between ... there is ...

3. Who is doing what?

Here you describe the persons in the picture or you say what is happening just now. Use the Present Progressive.

4. What I think about the picture

- It seems as if ...
- The lady seems to ...
- Maybe ...
- I think ...
- ... might be a symbol of ...
- The atmosphere is peaceful/depressing ...
- I (don't) like the picture because ...
- It makes me think of ...

AVOID
 We / You see
 We / You can see
 The picture has ...
 It has ...



SHOWING POSSESSION

- USE 's (POSSESSIVE CASE) FOR PEOPLE AND ANIMALS: The person's clothes; The dog's leg; The Woman's hair...
- USE of IN OTHER CASES: The window of the building; The tower of the city...
- USE POSSESSIVE ADJECTIVES: my, your, his, her, its, our, their

ATTENTION:

I - MY
 YOU - YOUR
 HE - HIS
 SHE - HER
 IT - ITS
 WE - OUR
 THEY - THEIR

You are my friend. **Your** friendship is very important to me.
 The man is wearing a hat. It is not possible to see **his** hair.
 The lady looks at the boy. Her face shows anger.
 The screen of the cellphone is broken. It's not clear what is written
 in **its** screen.

APÊNDICE C - MATERIAL COMPLEMENTAR 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

PESQUISADOR: JOSÉ RILDO REIS DA SILVA

MINICURSO: AUDIODESCRIÇÃO ALIADA AO LIVRO DIDÁTICO ESCOLAR

MATERIAL COMPLEMENTAR 2

DESCRIBING OBJECTS

- | | | |
|----------------|---------------|-------------------|
| | - Plastic | - Antique |
| | - Wood | - Modern |
| 1. Size: | - Glass | |
| - Small | - Ceramic | 9. Condition: |
| - Large | - Fabric | - Brand new |
| - Compact | - Leather | - Used |
| - Oversized | - Paper | - Refurbished |
| - Tiny | | - Mint condition |
| - Massive | 5. Texture: | - Damaged |
| - Medium-sized | - Smooth | |
| | - Rough | 10. Features: |
| 2. Shape: | - Soft | - High-tech |
| - Round | - Hard | - Multifunctional |
| - Square | - Coarse | - Ergonomic |
| - Rectangular | - Slick | - User-friendly |
| - Circular | - Fuzzy | - Automatic |
| - Triangular | | - Manual |
| - Oval | 6. Weight: | - Portable |
| - Irregular | - Light | |
| | - Heavy | 11. Purpose: |
| 3. Color: | - Lightweight | - Household |
| - Red | - Heavy-duty | - Office |
| - Blue | | - Recreational |
| - Green | 7. Function: | - Educational |
| - Yellow | - Useful | - Industrial |
| - Black | - Decorative | - Personal |
| - White | - Practical | |
| - Orange | - Versatile | 12. Origin: |
| - Pink | - Essential | - Imported |
| - Purple | - Innovative | - Domestic |
| - Brown | | - Handmade |
| - Gray | 8. Age: | - Mass-produced |
| | - New | |
| 4. Material: | - Old | 13. Design: |
| - Metal | - Vintage | - Stylish |

- Elegant
- Simple
- Elaborate
- Minimalist
- Classic
- Contemporary

14. Brand:

- Known
- Reputable
- Generic

15. Price:

- Expensive
- Affordable
- Budget-friendly
- Costly

16. Durability:

- Durable
- Fragile
- Sturdy
- Delicate

17. Energy Efficiency:

- Energy-efficient
- Power-hungry

18. Connectivity:

- Wired
- Wireless
- Bluetooth-enabled
- Internet-enabled

19. Portability:

- Portable
- Stationary

20. Safety:

- Safe
- Hazardous
- Child-proof

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: JOSE RILDO REIS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71733923.9.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.500.967

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como tema central a tradução e o ensino de línguas. é bastante comum aliar o termo tradução apenas às tarefas de transposição de frases de uma língua para outra. os Estudos da Tradução englobam um grande leque de tipos de tradução, o que auxilia na aplicação dela em contextos de ensino de forma mais dinâmica. Esta pesquisa visa analisar como os estudantes desenvolvem as habilidades escritas na produção textual em língua inglesa (LI), por meio da produção escrita da Audiodescrição (AD) de imagens, fotografias e outros elementos gráficos nos livros didáticos de LI. Embora o foco da pesquisa seja na produção escrita, dependendo de como os professores elaboram as tarefas que envolvem a Tradução Audiovisual (TAV), da qual a AD faz parte, os estudantes frequentemente podem desenvolver as quatro habilidades comunicativas básicas (ler, escrever, ouvir e falar) de maneira concomitante. As TAV correspondem, entre outras modalidades, à dublagem, à legendagem e ao voiceover, e, mais recentemente, à TAVa (Tradução Audiovisual Acessível), que acrescenta ao grupo anterior a AD, a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) e a Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS). A partir da análise da produção de roteiros de Audiodescrição (AD) de imagens em livros didáticos de língua inglesa, este estudo busca investigar a contribuição da AD para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita (writing) no contexto de aprendizagem de inglês por meio da Aprendizagem Cooperativa. Será desenvolvida uma pesquisa-ação. O pesquisador responsável

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.500.967

assumirá o papel de professor-pesquisador. Este ministrará um minicurso para estudantes do Ensino Médio que fazem o curso de Inglês no Centro Cearense de Idiomas da Cidade de Baturité. Nesse minicurso, serão associadas tarefas do livro didático de Língua Inglesa Moderna Plus com tarefas de produção de AD em Língua Inglesa. O planejamento desta pesquisa-ação está organizado da nas seguintes etapas:

Identificação do problema da falta de pesquisa no Brasil em relação ao uso da AD no contexto de ensino de LE; Organização de um minicurso para aplicação de atividades de AD para estudantes do Ensino Médio; Coleta de dados através dos instrumentos descritos na seção 3.4 do presente estudo; e Análise dos dados obtidos e contraposição com o referencial teórico sobre a potencialidade da AD no ensino de LE, mediante aplicação em sala de aula com material didático elaborado a partir de um livro do PNLD. Participarão 20 (vinte) estudantes que fazem o Ensino Médio público e que estudam inglês no Centro Cearense de Idiomas (CCI) da Cidade de Baturité. Os instrumentos utilizados na coleta de dados durante o minicurso serão questionários de sondagem, avaliações, aulas filmadas. O questionário de sondagem permitirá conhecer o perfil dos participantes. Esse questionário será aplicado de forma impressa no primeiro encontro. Durante o minicurso, serão aplicados dois testes avaliativos (pré-teste e pós-teste), além da avaliação feita pelos próprios alunos sobre o minicurso. O Pré-teste consistirá em um teste em que o participante terá que responder a três perguntas em inglês. A primeira consiste em escrever um pequeno texto descrevendo a si mesmo; a segunda consiste em escrever um roteiro de audiodescrição para uma fotografia e, na terceira pergunta, o(a) estudante deve descrever, em um parágrafo, uma imagem de um gráfico. O participante não poderá consultar nenhuma fonte de pesquisa para a realização do teste. O Pós-teste consistirá em um teste em que o participante terá que responder a quatro perguntas em inglês. A primeira consiste em escrever uma auto audiodescrição; a segunda será para escrever a audiodescrição de uma fotografia; na terceira, o(a) estudante deverá fazer a audiodescrição de um gráfico. O participante não poderá consultar nenhuma fonte de pesquisa para a realização do teste. A avaliação do minicurso servirá para conhecer um pouco da percepção dos participantes sobre o minicurso, sobre as tarefas, sobre seu próprio aprendizado. Constará de 6 (seis) perguntas abertas e semiestruturadas. As aulas do minicurso serão gravadas com o consentimento por

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.500.967

escrito dos participantes, protegendo-se rigorosamente a confidencialidade e a privacidade. As gravações serão feitas com a câmera de celular posicionada de forma a garantir uma visão geral da aula e das interações. O minicurso terá duração de 20h/a divididas em 10 encontros de 2h/a. Os dados obtidos nos instrumentos de coleta de dados serão analisados nas perspectivas quantitativa e qualitativa, seguindo o modelo de análise de conteúdo de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a contribuição da AD para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita no ensino de língua inglesa, usando-se como metodologia de ensino a Aprendizagem Cooperativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, o risco é mínimo, tratando-se apenas de cansaço proveniente da participação em 10 encontros e a resolução de testes escritos durante o processo.

Os benefícios diretos desta pesquisa incluem o aprendizado de novo vocabulário por parte dos estudantes envolvidos, além do desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe. Os objetivos potenciais ou indiretos desta pesquisa incluem a melhoria no uso dos livros didáticos no que diz respeito à imagens. Os professores que lerem essa pesquisa poderão preparar aulas mais completas, usando o material já existente na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo está adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica atual. Os objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. O método detalhado permite a compreensão do atendimento dos objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 6.500.967

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2162599.pdf	25/09/2023 15:10:50		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_nova.pdf	25/09/2023 15:10:22	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TALE.pdf	25/09/2023 15:09:59	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	25/09/2023 15:09:52	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/09/2023 11:27:47	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.pdf	15/06/2023 16:42:24	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	15/06/2023 16:38:43	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_JOSE_RILDO_REIS_DA_SILVA.pdf	15/06/2023 16:36:21	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISA_JOSE_RILDO_REIS_DA_SILVAa.pdf	15/06/2023 16:33:25	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	15/06/2023 16:30:49	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO.pdf	15/06/2023 14:35:11	JOSE RILDO REIS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.500.967

FORTALEZA, 10 de Novembro de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br