

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE O USO DA
AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

MARIA ROSELENE SOARES MARQUES

Rio de Janeiro

2026

ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE O USO DA
AUDIODESCRÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

MARIA ROSELENE SOARES MARQUES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Estudos Linguísticos Neolatinos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos - Opção Língua Espanhola).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Astrid Johana Pardo Gonzalez

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Flavia Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2026

CIP - Catalogação na Publicação

S357e Soares Marques, Maria Roselene
ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE O
USO DA AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
/ Maria Roselene Soares Marques. -- Rio de Janeiro,
2026.
91 f.

Orientadora: Astrid Johana Pardo Gonzalez.
Coorientadora: Flavia Ferreira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras Neolatinas, 2026.

1. Audiodescrição. 2. Ensino de Espanhol. 3.
Educação Inclusiva. I. Pardo Gonzalez, Astrid
Johana, orient. II. Ferreira dos Santos, Flavia,
coorient. III. Título.

**ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE O USO DA
AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Maria Roselene Soares Marques

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Astrid Johana Pardo Gonzalez

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Flavia Ferreira dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGLN -, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinas – Opção Língua Espanhola).

Examinada e aprovada por:

Prof^ª Dr^ª Astrid Johana Pardo Gonzalez (PPGLN - UFRJ) – Presidente

Prof^ª Dr^ª Maria Mercedes Quintans Sebold (PPGLN - UFRJ) - Titular

Prof^ª Dr^ª Marcia Denise Pletsch (PPGEduc/ UFRJ) - Titular

Prof. Dr. Lenin Dos Santos Pires (PPGJS - UFF) - Titular

Prof^ª Dr^ª Eline Marques Rezende (PPGLN - UFRJ) - suplente

Prof. Dr. Miguel Mateo Ruiz (PPGLN - UFRJ) - suplente

Rio de Janeiro

2026

Ao Theo, meu filho, que chegou quando estas palavras ainda buscavam sentido, tornando-se a luz que guiou cada parágrafo. Habitar o intervalo entre o seu crescimento e a minha escrita foi exaustivo, mas infinitamente gratificante, pois em cada sorriso seu encontrei a prova de que o amor é capaz de expandir o tempo e desafiar possibilidades. Nossa jornada, escrita entre brinquedos e livros, culmina aqui. Esta conquista é nossa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, força maior que me sustentou nos momentos mais difíceis e que me permitiu seguir, sendo sempre fonte de luz, sabedoria e amor, elementos essenciais ao ato de viver.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) pela oportunidade de realização deste mestrado.

À CAPES pelo apoio financeiro, o qual viabilizou a dedicação exclusiva a esta pesquisa.

Expresso meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, professora doutora Johana Pardo, quem foi muito mais que uma orientadora, foi uma amiga. Muito obrigada, Johana! Muito obrigada por toda a dedicação incansável e por acreditar nessa pesquisa e em mim! Sem dúvida levarei todos seus ensinamentos comigo e serei sempre grata por ter tido a honra de ser sua orientanda. Muito obrigada!

Agradeço também à minha coorientadora, professora doutora Flavia Ferreira dos Santos, pelas contribuições e por sempre estar atenta às questões inclusivas, as quais me permitiram um melhor aproveitamento das disciplinas de mestrado, essenciais para minha formação. Muito obrigada sempre, Flavia!

Meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora (professora doutora Maria Mercedes Quintans Sebold, professora doutora Marcia Denise Pletsch, professor doutor Lenin Dos Santos Pires, professora doutora Eline Marques Rezende e professor doutor Miguel Mateo Ruiz) por aceitarem o convite para ler e discutir este trabalho. Muito obrigada pelas contribuições e pela leitura atenta e cuidadosa!

Meus sinceros agradecimentos aos alunos e aos professores que abriram as portas de suas salas de aula e de suas trajetórias para esta pesquisa. Suas vozes e silêncios são o corpo e a alma deste trabalho. Muito obrigada!

Agradeço a todos os funcionários da Faculdade de Letras que trabalham para oferecer um espaço adequado e acolhedor para o aprendizado e a produção de conhecimento.

Aos porteiros, seguranças, profissionais da limpeza, cozinheiros, copeiros, motoristas e todos aqueles que desempenham atividades essenciais para nosso bem-estar na universidade.

Aos professores, em especial os do PPGLN, que trabalham incansavelmente para produzir pesquisas de qualidade e excelência.

À direção da Faculdade de Letras pelo compromisso com o ensino superior público de qualidade.

Aos meus amigos que me ajudaram a vencer os dias de cansaço e celebram comigo cada capítulo escrito. Vocês são um pilar fundamental em minha trajetória!

À Victoria Danka por ser uma amiga incrível e estar comigo em todos os momentos importantes, sejam eles difíceis ou de alegria. Muito obrigada por nunca soltar minha mão, amiga!

A Adriana Kairós que, aos pouquinhos, foi se tornando uma das amigas mais importantes que a vida me deu. Muito obrigada, Dri, por todos os conselhos, pelas vezes que você me escutou com paciência e, principalmente, por esse dom de conseguir me fazer rir, mesmo diante das situações mais difíceis.

À Helena, que, de monitora de inclusão, tornou-se uma grande amiga.

À Yasmim Cury por ser uma amiga fantástica e sempre me dar forças e apoio para seguir em frente. Muito obrigada, amiga!

Ao Pedro, Leandro, Eduardo, Luanny, José, agradeço por serem sempre amigos presentes na minha vida, apoiando-me e incentivando-me a cada conquista.

Agradeço à minha família por ser a base de tudo o que sou.

À minha mãe, Lucelene Soares, por todo suporte prático e emocional. Sem o seu apoio, mãe, essa trajetória não seria possível. Muito obrigada!

Ao meu pai, Sebastião Marques, que lamentavelmente não está mais presente de forma física, mas que lutou muito para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada, pai, sei que você estaria orgulhoso!

Ao meu irmão, Ronaldo Soares, que sempre foi exemplo de perseverança e superação.

Ao meu companheiro de vida, Renzo, meu amor e pai do presente mais lindo que a vida me deu, o nosso pequeno Theo. Muito obrigada por ter atravessado comigo esse momento complexo, em que conciliar os papéis de mãe e pesquisadora foi o meu maior desafio. Obrigada por ser o suporte necessário para que eu concluísse esse ciclo.

À minha sogra, Rosário, que sem dúvida foi um dos suportes essenciais para que eu pudesse concluir esta dissertação. Muito obrigada, Charito, por fazer parte da minha história e por transmitir toda força e positividade necessária para que eu pudesse seguir em frente.

A todos que caminharam comigo nesta trajetória entre imagens e palavras.
Gratidão!

No hay en la tierra una sola página, una sola palabra que sea sencilla, ya que todas postulan el universo.

(Jorge Luis Borges)

RESUMO

MARQUES, Maria Roselene Soares. *Entre imagens e palavras: uma etnografia sobre o uso da audiodescrição no ensino de língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – curso de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ, 2026.

Esta dissertação investiga a autodescrição e a audiodescrição (AD) no contexto do ensino de língua espanhola e da formação docente, deslocando-as de uma visão meramente técnica para a compreensão como práticas discursivas e gestos enunciativos. O objetivo central foi analisar os efeitos e as tensões emergentes do uso dessas ferramentas em sala de aula, observando como a visibilidade das diferenças atravessa o espaço de ensino. Fundamentada nos Estudos dos Letramentos (Street, 1984; Gee, 1996), na Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e nos estudos sobre a Audiodescrição (Motta, 2010), a pesquisa adotou uma metodologia qualitativa de base etnográfica e interpretativista (Guber, 2001; Rampton et al., 2015). A geração de dados, realizada na Faculdade de Letras da UFRJ, ocorreu por meio de observação participante e entrevistas narrativas, permitindo uma análise densa das microdinâmicas de sala de aula. Os resultados revelam que o uso da audiodescrição não opera de forma harmoniosa, mas provoca tensões significativas, tais como: o desconforto diante da quebra da "neutralidade" dos corpos; a disputa de poder na narrativa da imagem; e a crise do léxico normativo frente à necessidade de descrever realidades identitárias (raça, gênero e corporeidade) frequentemente silenciadas. Conclui-se que a audiodescrição, ao ser integrada às práticas pedagógicas, funciona como um instrumento de desestabilização que desloca tanto o professor quanto os alunos de uma percepção puramente visual, exigindo uma renegociação constante da língua. Assim, a prática se revela como uma experiência de letramento crítico que evidencia as assimetrias e a complexidade ética de dizer o mundo e a si mesmo.

Palavras-chave: Audiodescrição; ensino de espanhol; formação docente; prática de letramentos

RESUMEN

MARQUES, Maria Roselene Soares. *Entre imagens e palavras: uma etnografia sobre o uso da audiodescrição no ensino de língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – curso de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ, 2026.

Esta disertación investiga la autodescripción y la audiodescripción (AD) en el contexto de la enseñanza de la lengua española y de la formación docente, desplazándolas de una visión meramente técnica hacia una comprensión como prácticas discursivas y gestos enunciativos. El objetivo central fue analizar los efectos y las tensiones emergentes del uso de estas herramientas en el aula, observando cómo la visibilidad de las diferencias atraviesa el espacio de enseñanza. Fundamentada en los Estudios de las Literacidades (Street, 1984; Gee, 1996), en la Lingüística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) y en los estudios sobre la Audiodescripción (Motta, 2010), la investigación adoptó una metodología cualitativa de base etnográfica e interpretativista (Guber, 2001; Rampton et al., 2015). La generación de datos, realizada en la Facultad de Letras de la UFRJ, ocurrió por medio de observación participante y entrevistas narrativas, permitiendo un análisis denso de las microdinámicas del aula. Los resultados revelan que el uso de la audiodescripción no opera de forma armoniosa, sino que provoca tensiones significativas, tales como: el malestar ante la ruptura de la "neutralidad" de los cuerpos; la disputa de poder en la narrativa de la imagen; y la crisis del léxico normativo frente a la necesidad de describir realidades identitarias (raza, género y corporeidad) frecuentemente silenciadas. Se concluye que la audiodescripción, al ser integrada a las prácticas pedagógicas, funciona como un instrumento de desestabilización que desplaza tanto al profesor como a los alumnos de una percepción puramente visual, exigiendo una renegociación constante de la lengua. Así, la práctica se revela como una experiencia de literacidad crítica que evidencia las asimetrías y la complejidad ética de decir el mundo y a sí mismo.

Palabras clave: Audiodescripción; Enseñanza de Español; Formación Docente; Literacidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1.1 Expansão do ensino superior	18
2.1.2 Letramentos acadêmicos como regime de produção de conhecimento	21
2.1.3 Tensões, pertencimento e subjetividade nos letramentos acadêmicos	23
2.2 A AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO	25
2.2.1 A audiodescrição como prática de linguagem e mediação intersemiótica	25
2.2.2 A audiodescrição como prática formativa e recurso para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos	28
2.2.3 Audiodescrição, ética e disputas de representação: gênero, raça e corpo no centro das decisões descritivas	31
2.3 INCLUSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	33
2.3.1 Políticas de inclusão e a reconfiguração histórica da escola	33
2.3.2 Formação docente, ética da diferença e a complexidade do ensino inclusivo	36
2.3.3 Audiodescrição como prática formativa no campo do ensino de línguas adicionais	39
3 METODOLOGIA	43
3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: ETNOGRAFIA DE BASE LINGUÍSTICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL	43
3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ETNOGRAFIA E A PRODUÇÃO SITUADA DO CONHECIMENTO	45
3.3 Percurso de aproximação ao campo	48
3.4 Entrevistas e narrativas como dispositivos de aprofundamento interpretativo	49
4 ENTRE O VISTO E O DITO: TENSÕES EMERGENTES DO ATO DE DESCREVER	53
4.1 MI NOMBRE ES ROSE	54
4.2 <i>SOY UNA MUJER</i> : GÊNERO E PRÁTICAS DE AUTODESCRIÇÃO	56
4.2.1 Dizer-se em outra língua: gênero como ato discursivo e prática situada	57
4.2.2 Mediação docente e orientação das práticas de autodescrição	60
4.2.3 Entre gênero e orientação sexual: escolhas, silêncios e limites do dizer-se... ..	63
4.3 <i>SOY UNA MUJER DE PIEL CLARA</i> : IDENTIDADE RACIAL E CONFLITOS LINGUÍSTICOS REFERENTES À COR	66
4.3.1 Nomear a cor: hesitação, pertencimento e disputa	67
4.3.2 Mediação docente e autonomia de nomeação racial	71

4.3.3 <i>Mi pelo</i> : língua, apagamento e afirmação identitária	73
4.4 “¿LLEVO ARETES, PENDIENTES O AROS? ”: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE ROUPAS E ACESSÓRIOS	75
4.4.1 Roupas e acessórios como gatilhos para a variação linguística	76
4.4.2 A mediação docente e as ideologias da variação linguística.....	77
4.4.3 Formação docente, consciência linguística crítica e práticas pedagógicas	79
4.5 SOY UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL	81
5 CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

Sou uma mulher de pele clara, de cabelos longos e ondulados, de olhos castanhos escuros e que possui deficiência visual.

Enquanto essas palavras atuam como representação imagética, neste instante, alguém segura uma xícara de café ainda quente, procura um assento confortável e começa a folhear as páginas desta dissertação. Os dedos percorrem o papel com certa curiosidade, os olhos avançam pelas primeiras linhas, enquanto o corpo se acomoda ao gesto da leitura. Talvez haja silêncio ao redor, talvez ruídos cotidianos atravessem o momento, mas, pouco a pouco, a atenção se concentra nas palavras que se apresentam. É nesse cenário sereno, marcado por pequenos gestos e disposições do corpo, que este trabalho se inicia. Tal como em uma audiodescrição, o que se oferece ao leitor não é apenas um conteúdo a ser apreendido, mas um convite a observar como as palavras constroem sentidos, produzem presenças e organizam modos de ver, ouvir e interpretar o mundo.

Apresento-me para que você, sem enxergar-me, possa conhecer a voz que fala através deste texto. Trago comigo a experiência de aprender a reconhecer o mundo por meio de sons, texturas e palavras. Tornar essa forma de ver o mundo em prática didática é um modo de devolver à linguagem o seu poder de incluir, narrar e transformar. Cada descrição feita, cada voz ouvida, cada silêncio acolhido durante esta pesquisa reafirmou que ensinar é também traduzir mundos, e que descrever é colocar-se diante de medos, dúvidas e até mesmo preconceitos.

Esta dissertação nasce de uma inquietação situada no encontro entre linguagem, ensino e diferença. Ao longo da minha trajetória como professora e pesquisadora em formação, a audiodescrição deixou de ocupar apenas o lugar de recurso de acessibilidade para se apresentar como uma prática discursiva capaz de produzir deslocamentos no modo como se ensina, se aprende e se diz o mundo. Foi a partir dessa percepção inicial que emergiu a pergunta que orienta este trabalho: de que maneira a prática da autodescrição e da audiodescrição, quando inserida no contexto da formação docente em língua espanhola, produz sentidos, tensões e reposicionamentos no espaço de ensino e aprendizagem?

O interesse pela audiodescrição não se constituiu como uma escolha externa ao campo, mas como parte de um percurso atravessado por experiências concretas de sala de aula. Ao acompanhar práticas formativas no âmbito do ensino superior, observei que o convite a se descrever envolvia mais do que estratégias linguísticas ou exercícios discursivos. Gênero, raça, deficiência e outras marcas sensíveis emergiam nas falas, nos silêncios e nas hesitações, revelando que dizer-se é um gesto permeado por condições históricas, culturais e institucionais. Assim, a audiodescrição e a autodescrição passaram a ser compreendidas, neste trabalho, como um espaço de negociação de sentidos, e não como um procedimento neutro ou homogêneo.

No entanto, faz-se necessário explicitar como este trabalho compreende as noções de audiodescrição e autodescrição, frequentemente tratadas como práticas distintas. Entende-se aqui a audiodescrição como uma prática discursiva mais ampla, orientada pela tradução do visível em palavras, a partir de critérios, escolhas e posições enunciativas situadas. A autodescrição, por sua vez, inscreve-se no interior dessa prática, configurando-se como um gesto específico em que o sujeito se torna, simultaneamente, quem descreve e quem é descrito. Ao autodescrever-se, o falante descreve não apenas aspectos físicos ou visuais, mas também marcas identitárias, afetivas e sociais, produzindo sentidos sobre si em interação com o outro e com o contexto. Assim, longe de constituir uma prática paralela ou autônoma, a autodescrição é compreendida, nesta pesquisa, como uma modalidade da audiodescrição que intensifica seu caráter relacional, ético e discursivo.

Nesta perspectiva, assumo, desde o início, que esta pesquisa se inscreve em uma etnografia, entendida como um modo de estar em campo, observar, escutar e produzir conhecimento a partir das interações vividas. Estar presente nas aulas, acompanhar os participantes e registrar os acontecimentos implicou reconhecer que a análise não se constrói à distância, mas no contato com as microdinâmicas da língua em uso. Nesse processo, descrições, pausas, escolhas lexicais e reações corporais tornaram-se material analítico fundamental para compreender como a autodescrição se realiza e é significada no contexto formativo.

Ao longo da dissertação, proponho olhar para a audiodescrição e a autodescrição não como soluções prontas para a inclusão, mas como práticas discursivas que evidenciam limites, tensões e possibilidades. Em vez de buscar respostas conclusivas, interessa-me compreender o que essas práticas fazem emergir quando são incorporadas

ao ensino de línguas, especialmente no que diz respeito às formas de escuta, aos modos de dizer-se e às assimetrias que atravessam o espaço acadêmico.

O trabalho organiza-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que sustentam a análise, dialogando com autores que pensam a língua como prática social e discursiva, bem como com estudos sobre inclusão, diferença e formação docente. Em seguida, descrevo o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas, os procedimentos e o contexto em que os dados foram produzidos. No capítulo analítico, examino os excertos selecionados, buscando compreender como a autodescrição opera em sala de aula, que sentidos produz e que tensões revela. Por fim, nas considerações finais, retomo as questões que atravessaram o percurso e reflito sobre os deslocamentos produzidos pela pesquisa, abrindo caminhos para investigações futuras.

Mais do que apresentar um tema, esta dissertação convida você a acompanhar um processo. Um percurso feito de aproximações, escutas e deslocamentos, no qual descrever não é apenas nomear o visível, mas lidar com aquilo que se mostra, hesita ou permanece em silêncio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo reúne os pressupostos teóricos que orientam a análise desenvolvida nesta dissertação, articulando três eixos que convergem para a compreensão da audiodescrição como prática discursiva, recurso pedagógico e instrumento formativo no ensino de língua espanhola. Os eixos em questão fundamentam-se nos estudos dos letramentos, nas pesquisas sobre audiodescrição e nas discussões relativas à formação docente em diálogo com perspectivas inclusivas. Esses pontos constituem o arcabouço conceitual que embasa a leitura dos dados e contribui para a reflexão e análise das tensões observadas no contexto investigado. O primeiro eixo, voltado aos estudos dos letramentos, situa a linguagem como prática social, historicamente constituída e permeada por relações de poder. A partir de perspectivas que rompem com modelos normativos de leitura e escrita, os letramentos são compreendidos como formas de participação em eventos discursivos que exigem escolhas, posicionamentos e modos específicos de interpretação. Nesse cenário, reflexões sobre letramentos acadêmicos tornam-se fundamentais, pois indicam como a inserção dos estudantes na universidade é atravessada por expectativas institucionais, padrões de legitimidade e disputas simbólicas que orientam o que se considera leitura, escrita e conhecimento válido. Tal compreensão permite reconhecer que práticas de descrição, argumentação e observação centrais à audiodescrição também compõem repertórios necessários à circulação dos sujeitos em espaços educativos e acadêmicos.

O segundo eixo dedica-se à audiodescrição, concebida nesta pesquisa como prática discursiva que envolve mediação de sentidos, tomada de decisões e responsabilidade ética. Para além de seu caráter de tecnologia assistiva, a audiodescrição é analisada em sua complexidade linguística e multimodal, como atividade que convoca o audiodescritor a selecionar, interpretar e tornar visível o que, de outro modo, poderia permanecer inacessível. Estudos recentes demonstram que essa prática é atravessada por tensões, especialmente quando envolve dimensões sensíveis da experiência humana, como raça, gênero e corporeidade. Trabalhos como o de Bennett et al. (2021) mostram que a nomeação da racialidade revela disputas discursivas que desafiam noções de neutralidade e tornam explícita a dimensão política da prática descritiva. Assim, a audiodescrição emerge não apenas como recurso didático, mas como espaço de reflexão crítica sobre linguagem, poder e representação.

O terceiro eixo articula discussões sobre formação docente e inclusão, compreendendo que práticas pedagógicas comprometidas com a equidade exigem tanto desenvolvimento técnico quanto sensibilidade ética. Nesse contexto, a audiodescrição, quando incorporada a processos formativos, contribui para ampliar o repertório de futuros professores, favorecendo a compreensão da diversidade sensorial dos estudantes e promovendo a construção de práticas acessíveis e reflexivas. Não obstante, faz-se importante esclarecer, também, que, ao tocar em temas sensíveis, a audiodescrição pode se tornar um espaço de tensões, como de raça e gênero. Assim, a aproximação entre audiodescrição e formação docente destaca sua capacidade de tensionar modelos tradicionais de ensino de línguas ao enfatizar a observação crítica, a escolha consciente de estratégias comunicativas e a responsabilidade social na mediação de sentidos. Ao integrar esses três referenciais (letramentos, audiodescrição e formação docente alinhada à inclusão), o capítulo estabelece o alicerce teórico que orienta as análises posteriores, permitindo compreender como práticas descritivas, discursivas e pedagógicas se inter-relacionam na construção de experiências de ensino mais críticas, acessíveis e socialmente comprometidas.

2.1.1 Expansão do ensino superior

A expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas como o REUNI, a criação de universidades federais em regiões periféricas e a implementação de ações afirmativas produziu transformações estruturais que colocaram em xeque concepções historicamente naturalizadas sobre quem pode ocupar o espaço acadêmico e sob quais condições. Como observa Sampaio (2014), esse movimento provocou um reordenamento do perfil discente, rompendo com a imagem tradicional de universidade como espaço socialmente homogêneo, frequentado majoritariamente por estudantes oriundos das camadas médias urbanas. Nessa direção, o ingresso de grupos antes excluídos, especialmente estudantes negros, indígenas, periféricos e pessoas com deficiência, evidencia não apenas mudanças de ordem quantitativa, mas tensões profundas em torno da legitimidade epistêmica e dos regimes de linguagem vigentes na instituição.

Essas tensões, contudo, não constituem um fenômeno exclusivamente brasileiro. Pesquisas desenvolvidas em contextos diversos indicam que movimentos de democratização tendem a confrontar modelos de letramento historicamente associados à universidade. Lillis e Scott (2015), ao analisarem sistemas de ensino no Reino Unido e na África do Sul, mostram que a abertura institucional costuma ser acompanhada por discursos que atribuem às populações recém-ingressas a responsabilidade pelas dificuldades encontradas na transição para práticas acadêmicas de leitura e escrita. Tal narrativa, denominada “discurso do déficit”, emerge em contextos marcados por relações desiguais de poder e reforça a ideia de que os estudantes trazem defasagens individuais, em vez de reconhecer que o próprio sistema opera com expectativas tácitas, quase sempre alinhadas a padrões eurocentrados de escrita científica.

No contexto latino-americano, Zavala (2010) argumenta que esse discurso se articula a processos históricos de racialização e hierarquização do conhecimento. Analisando estudantes peruanos de origem quéchua em universidades urbanas, a autora demonstra que a dificuldade desses sujeitos não reside no domínio da língua, mas na familiaridade com um regime específico de textualidade que a instituição universitária naturaliza como universal. Esse mesmo movimento é identificado por Sito (2018) no Brasil, que demonstra como políticas de ação afirmativa tensionam epistemologias dominantes e expõem o caráter excludente de práticas avaliativas que tratam a escrita acadêmica como técnica neutra, quando na verdade se trata de objeto altamente ideologizado, constituído por disputas simbólicas.

Esse quadro encontra ressonância nas discussões inauguradas pelos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Barton; Hamilton, 1998), segundo os quais práticas de leitura e escrita são sempre situadas, socialmente construídas e inseparáveis das relações de poder que regulam o que pode ser dito, por quem e de que forma. Street (2014) distingue, nesse sentido, o modelo autônomo, que concebe o letramento como conjunto de habilidades universais, do modelo ideológico, o qual afirma que valores, identidades e expectativas de grupos dominantes moldam os critérios de legitimação das práticas letradas. A universidade opera, historicamente, sob o modelo autônomo, reforçando a ideia de que há modos “corretos” e “neutros” de escrever, quando, na verdade, privilegia práticas eurocentradas de argumentação, coerência e objetividade (Mignolo, 2009; Quijano, 2000).

O deslocamento promovido pelos estudos críticos do letramento permite compreender que a expansão do ensino superior não apenas amplia o número de estudantes, mas desestabiliza as formas hegemônicas de textualidade que a instituição considera legítimas. A entrada de sujeitos de diferentes trajetórias, como mostram Janks (2000), ao analisar pós-graduandos sul-africanos, e Vargas (2024), ao examinar licenciandos brasileiros, evidencia que o enfrentamento à escrita acadêmica frequentemente se apresenta como experiência marcada por sofrimento, deslocamento identitário e sensação de inadequação. Em ambos os casos, os estudantes reconhecem o gênero acadêmico como hegemônico e desejável, no entanto sentem que lhe são estranhos, como se precisassem abdicar de suas formas de dizer para adentrar um campo discursivo que os interpela como “menos capazes”.

Esse fenômeno não pode ser compreendido fora da crítica colonial que interroga a constituição geopolítica do conhecimento. Mignolo (2009), Walsh (2007) e Grosfoguel (2016) argumentam que instituições colonizadas pelo pensamento moderno eurocentrado tendem a operar por meio de mecanismos de “limpeza epistêmica”: práticas que definem quais modos de conhecer são válidos e quais são descartados como “populares”, “subjetivos” ou “não científicos”. A escrita acadêmica, entendida como prática social e disciplinar, torna-se um dos principais instrumentos de manutenção dessas fronteiras epistêmicas.

Dessa forma, a expansão do ensino superior confronta não apenas desigualdades materiais, mas as próprias bases discursivas que sustentam a universidade. O ingresso de estudantes que não compartilham dos códigos tácitos da textualidade acadêmica torna visível aquilo que, até então, permanecia naturalizado: que o domínio desses códigos não é universal, não é neutro e não é “natural”, é produto de uma história, de uma classe, de uma racialização do saber.

Assim, em consonância com Rojo (2009), que afirma que práticas de letramento são sempre práticas de poder, torna-se possível compreender que a disputa pela linguagem na universidade é, na verdade, disputa por legitimidade: disputa pelo direito de existir como sujeito epistêmico sem precisar se conformar a padrões hegemônicos de produção textual. Por isso, práticas didáticas como o uso da audiodescrição podem atuar como forma de repensar modos de existência na universidade, uma vez que deslocam tanto a função do gênero descritivo, parte do programa do ensino de língua espanhola, quanto os regimes de percepção que orientam o

cotidiano acadêmico. Ao utilizar-se da audiodescrição de forma pedagógica, não apenas se ampliam as formas de aprendizagem, mas também se produz um espaço de sensibilização que convoca discentes e docentes a refletirem sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual e como o ensino desse público é atravessado por tensões institucionais de acesso ao conhecimento. Além disso, a prática da audiodescrição, ao exigir atenção às dimensões corporais, sensoriais e sociais da experiência, abre margem para discussões sobre raça, gênero e outras categorias que compõem o ambiente universitário.

2.1.2 Letramentos acadêmicos como regime de produção de conhecimento

Ao deslocar o foco da escrita como habilidade para a escrita como prática social, os estudos dos letramentos acadêmicos permitem compreender o espaço universitário não como ambiente neutro de transmissão de conteúdos, e sim como lugar em que se produz um modo particular de pensar, argumentar e reconhecer conhecimento. Nesse contexto, escrever não significa apenas dominar convenções formais, mas inserir-se em um conjunto de expectativas que articulam formas de raciocinar, modos de organizar ideias, valores epistêmicos e critérios de legitimidade discursiva. É essa dimensão ampliada que distingue o letramento acadêmico das práticas de escrita escolar e que justifica sua centralidade na discussão sobre participação e permanência no ensino superior.

Lea e Street (1998; 2006) propõem que a escrita universitária seja analisada não apenas como competência técnica, mas como prática inscrita em relações de poder e em modelos de conhecimento disciplinares. Por essa perspectiva, os gêneros acadêmicos como artigos, projetos, relatórios, resenhas, monografias não são meros formatos estáveis, eles são dispositivos que organizam a produção do saber, configurando aquilo que pode ser dito, como deve ser dito e sob que condições esse dizer ganha reconhecimento institucional. Trata-se, como mostram Hyland (2004; 2016) e Swales (1990; 2004), de um processo de socialização epistemológica que envolve aprender a mobilizar repertórios específicos de argumentação, evidência e posicionamento autoral. Esse processo, contudo, não ocorre de modo explícito. Lillis (2001) mostra que grande parte das expectativas relativas à escrita na universidade circula de forma tácita,

transformada em “sensibilidade institucional” que se supõe compartilhada, porém raramente é nomeada. Assim, critérios como grau de explicitação esperado, densidade argumentativa, modos de referência, gestão da subjetividade e postura enunciativa permanecem naturalizados, como se fossem formas universais de raciocínio e não escolhas disciplinarmente situadas. A escrita acadêmica torna-se, portanto, um lugar em que o estudante precisa interpretar sinais, compreender regras implícitas e agir discursivamente em um terreno cuja lógica ele só conhece parcialmente.

Essa opacidade afeta diretamente a construção da autoria. Ao contrário da ideia de que escrever é expressar-se, Zavala (2019) argumenta que a autoria universitária se define pela capacidade de articular-se a uma tradição discursiva, reconhecendo interlocutores, mobilizando citações, operando aproximações e distanciamentos e modulando a própria voz em relação às vozes legitimadas pela disciplina. Assim, a escrita acadêmica não demanda apenas pensar, mas pensar dentro de um enquadramento institucional específico, que organiza o que conta como problema, como evidência e como argumentação aceitável.

Desse modo, compreender os letramentos acadêmicos implica ver a escrita no ensino superior como um sistema de produção de conhecimento e não como mero requisito formal. Gee (2015) e Rampton et al. (2015) demonstram que práticas de linguagem configuram modos de pertencimento: ao dominar determinadas formas de textualidade, o sujeito passa a integrar redes discursivas que o reconhecem como participante legítimo; ao desconhecê-las, encontra barreiras que não se relacionam apenas à linguagem, mas à própria estrutura do campo científico. A escrita, portanto, opera simultaneamente como repertório e como filtro.

Essa compreensão permite perceber que a dificuldade de muitos estudantes não se deve à ausência de habilidade, e sim à distância entre seus repertórios de letramento e os repertórios esperados na universidade. Quando a instituição naturaliza seus próprios modelos de textualidade como evidências de racionalidade universal, obscurece a dimensão cultural, histórica e disciplinar dessas normas, o que amplifica desigualdades no acesso às formas institucionalizadas de produção do saber.

Ao tornar visível essa dimensão estruturante da escrita acadêmica, os estudos dos letramentos possibilitam uma leitura mais crítica das expectativas universitárias. Em vez de conceber a formação como uma adequação à norma, permitem pensar o ensino

superior como espaço de aproximação gradual e reflexiva às formas de conhecimento que circulam na academia. É precisamente essa compreensão ampliada que torna o campo dos letramentos acadêmicos indispensável para analisar as tensões e os desafios que atravessam as práticas de leitura, escrita e participação no ensino superior contemporâneo.

2.1.3 Tensões, pertencimento e subjetividade nos letramentos acadêmicos

A compreensão da escrita acadêmica como prática institucionalizada permite avançar para um aspecto central dos letramentos, que são as tensões que emergem quando sujeitos concretos, investidos de histórias linguísticas, culturais e afetivas diversas, precisam se inscrever em formas de textualidade que não foram produzidas para acolher tal diversidade. A entrada na universidade, nesse sentido, não convoca apenas o domínio de novos gêneros e convenções, mas um processo de negociação identitária profundo, no qual os estudantes precisam articular seus modos próprios de dizer com as expectativas epistêmicas das disciplinas.

Estudos etnográficos realizados em diferentes contextos (Lillis, 2001; Zavala, 2011; Thesen & Cooper, 2014) mostram que essa negociação se expressa frequentemente como tensão: os estudantes se deparam com discursos que parecem exigir não apenas uma nova forma de escrever, mas uma nova forma de subjetividade. A dificuldade, portanto, não se reduz a aspectos formais, ela envolve redefinir o próprio lugar de fala, a relação com a autoridade, com a abstração, com a argumentação e com o silenciamento de experiências que não encontram lugar nos repertórios legitimados pela academia.

Esse processo é atravessado por afetos. Lillis e Curry (2010) demonstram que sentimentos de inadequação, dúvida e deslocamento são recorrentes entre aqueles que não dominam, de início, a retórica acadêmica. Tais afetos não são acidentais, mas constitutivos do próprio regime textual universitário, deste modo, ao operar com normas implícitas, a universidade produz um espaço em que o erro não se apresenta como oportunidade, e sim como sinal de não pertencimento. Por isso Janks (2010) defende que práticas de letramento nunca se separam de práticas de poder ao regular modos de dizer, regulam também o que é possível imaginar como legítimo.

Essa tensão se complexifica quando se considera a pluralidade linguística e cultural que caracteriza os públicos contemporâneos de universidades latino-americanas. Zavala (2019) evidencia que estudantes indígenas, afrodescendentes e de origens populares vivenciam a escrita acadêmica como uma forma de “tradução forçada”, na qual suas formas de significação precisam ser reconfiguradas para caber nas molduras discursivas dominantes. Essa reconfiguração, no entanto, não é neutra: ao aproximar-se do discurso acadêmico, o estudante, muitas vezes, se afasta de repertórios de sentido que estruturam sua experiência de mundo. Ao mesmo tempo, os letramentos acadêmicos não se restringem à dimensão disciplinar, pois se articulam à própria arquitetura institucional do ensino superior, que define tempos, rotinas, dispositivos de avaliação e condições materiais de estudo. Rampton et al. (2015) argumenta que a participação no letramento acadêmico depende de condições sociomateriais como acesso a bibliografias, familiaridade com práticas de leitura extensiva, disponibilidade temporal e cognitiva que nunca são igualmente distribuídas. Assim, o desafio não é apenas discursivo, mas também infraestrutural.

Nesse cenário, a noção de agência torna-se fundamental. Embora a universidade imponha formas dominantes de textualidade, os sujeitos não se limitam a reproduzi-las. Estudos de Lillis (2003), Thesen (2014) e Blommaert (2010) mostram que estudantes produzem acomodações criativas, mesclam repertórios, tensionam normas, introduzem brechas estilísticas e constroem formas de autoria que não são nem subversões radicais nem conformidade plena. Tais movimentos evidenciam que os letramentos acadêmicos são mecanismos de regulação e espaços de negociação, invenção e reconfiguração.

A partir dessa perspectiva, pensar a escrita acadêmica implica compreender que pertencimento e exclusão não são experiências estáveis, mas processos continuamente reconstruídos. Pertencer significa reconhecer-se nas formas de textualidade da universidade e também rearticulá-las; ser excluído não é apenas não dominar tais práticas, mas não conseguir negociar seus termos.

Assim, os letramentos acadêmicos revelam a universidade como espaço de disputa por visibilidade, por legitimidade, por formas possíveis de dizer e de produzir conhecimento. Ao destacar essas tensões, este arcabouço teórico oferece ferramentas para compreender práticas pedagógicas que buscam ampliar as condições de participação no ensino superior. Ele também prepara terreno para a discussão que será desenvolvida no

próximo tópico, a saber, a audiodescrição como prática situada de linguagem que, ao mesmo tempo em que exige deslocamentos no modo de perceber e organizar o mundo, oferece possibilidades de agência, de formação docente e de abertura epistemológica na formação em língua adicional. É sob essa chave, a da linguagem como prática situada, atravessada por relações de poder, mas também produtora de novas formas de participação, que a discussão sobre audiodescrição ganha densidade analítica no contexto desta pesquisa.

2.2 A AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO

A compreensão da audiodescrição como recurso didático exige situá-la em um quadro teórico que ultrapassa sua definição precípua como tecnologia assistiva e a reconhece como prática discursiva, mediadora e situada. Nesse sentido, a discussão proposta neste item articula três frentes complementares que permitem compreender a AD em sua complexidade. Em primeiro lugar, analisa-se a audiodescrição como prática de linguagem e intervenção intersemiótica, enfatizando seus fundamentos tradutórios, suas escolhas enunciativas e o modo como constrói sentidos ao transpor informações visuais para o verbal. Em seguida, examina-se a dimensão formativa da AD, especialmente seu potencial para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos, ao demandar dos estudantes operações interpretativas, escolhas descritivas e posicionamentos discursivos que ativam habilidades essenciais ao trabalho universitário. Por fim, discute-se a audiodescrição como espaço de disputa ética e política, no qual questões de gênero, raça e corporeidade tornam-se centrais na tomada de decisões descritivas, evidenciando que descrever não é um ato neutro, pois também é prática situada que convoca o debate sobre representações sociais e sobre os regimes de visibilidade que estruturam as instituições educacionais. Esses três eixos, analisados em conjunto, permitem compreender a audiodescrição não apenas como ferramenta de inclusão, mas como dispositivo epistêmico que tenciona formas hegemônicas de produção e circulação de saberes.

2.2.1 A audiodescrição como prática de linguagem e mediação intersemiótica

Compreender a audiodescrição a partir de uma perspectiva discursiva implica reconhecer que esse recurso ultrapassa o estatuto de técnica de acessibilidade. Trata-se, antes, de uma prática de linguagem complexa, situada na intersecção entre o visual, o verbal, o corporal e o cultural. Converter imagens em palavras não é simplesmente “transcrever o que se vê”, mas operar uma mediação semiótica que exige escolhas interpretativas, hierarquização de elementos, construção de relevância e inscrição da percepção em um regime discursivo. Nesse sentido, a audiodescrição se aproxima de outras atividades de mediação linguística e cultural, funcionando como um mecanismo que reorganiza sentidos entre sistemas de representação distintos.

A literatura clássica sobre tradução intersemiótica (Jakobson, 1959) já apontava para o caráter transformativo dos processos de passagem entre códigos, evidenciando que nenhum sistema emerge intacto dessa circulação. A audiodescrição leva essa observação a um nível particular, pois envolve um duplo deslocamento: de um lado, o deslocamento do visual para o verbal; de outro, o deslocamento do ponto de vista, da experiência visual à experiência auditiva. Como sugerem Motta (2010; 2016) e Franco & Silva (2010), ao descrever uma imagem, o audiodescritor assume a função de intérprete da cena, selecionando aquilo que considera fundamental para o entendimento e modulando a percepção do ouvinte. Audiodescrever, portanto, é instaurar um modo de ver narrado, um olhar que se torna linguagem.

Esse caráter mediado da experiência visual faz da audiodescrição uma prática discursiva antiga, embora apenas recentemente nomeada e normatizada. Antes de surgir como técnica, ela já se manifestava informalmente em interações cotidianas, como familiares descrevendo fotos, amigos narrando cenas, pessoas transformando o visual em palavras para incluir alguém que não enxerga. Esse traço informal não diminui sua complexidade; ao contrário, evidencia que a audiodescrição emerge de uma demanda humana fundamental: compartilhar o mundo visível com quem não o percebe da mesma maneira. A institucionalização da técnica, iniciada na década de 1970 com os trabalhos de Gregory Frazier nos Estados Unidos e consolidada posteriormente com as experiências de Pfanstiehl e Rockwell, responde a essa mesma necessidade, porém a desloca para um plano profissional, normativo e sistematizado.

No Brasil, a circulação mais ampla do recurso se deu a partir dos anos 2000, impulsionada por iniciativas de adaptação cultural, movimentos de acessibilidade e pelo arcabouço legal que passou a reconhecer a audiodescrição como direito, especificamente,

como a Lei 10.098/2000 e a Portaria nº 310/2006. Essa expansão evidencia que a audiodescrição não se restringe ao campo das artes e do audiovisual: ela se torna parte de uma política mais ampla de democratização do acesso aos bens culturais, ampliando o repertório de participação social de pessoas cegas e com baixa visão. Em museus, teatros, cinemas, plataformas digitais e, mais recentemente, em contextos educativos, a audiodescrição atua como linguagem que reorganiza relações entre sujeitos e objetos culturais. Contudo, compreender a audiodescrição apenas em termos de inclusão visual seria limitar sua potência. O que distingue essa prática é seu estatuto discursivo, audiodescrever implica construir uma narrativa que não substitui a imagem, mas recria sua lógica perceptiva. Para isso, mobilizam-se recursos da descrição, da narrativa, da organização espacial, da precisão lexical e da coesão textual. Cada escolha lexical, o verbo que se utiliza, o adjetivo que se seleciona, o grau de detalhamento adotado, cria uma versão possível da imagem, revelando que a audiodescrição é também interpretação. Como afirmam Holsanova (2020) e Silva (2024), não existe neutralidade na imagem descrita, porque não existe neutralidade na percepção humana, pois descrever é, necessariamente, perspectivar.

Essa compreensão desloca a audiodescrição para o centro das discussões sobre linguagem como prática social. Ao organizar a percepção através do verbo, o audiodescritor toma decisões que são estéticas, cognitivas e culturais e éticas. Ele decide o que importa, o que merece ser nomeado, que corpos são descritos com precisão e quais aparecem como detalhe; que traços são destacados e quais se tornam invisíveis. Trata-se, portanto, de um ato de responsabilidade discursiva, que implica reconhecer que toda descrição projeta uma visão de mundo. Essa dimensão ética será aprofundada posteriormente, mas já aqui se torna possível afirmar que a audiodescrição não é apenas mediação, visto que é também construção.

Por essa razão, pensar a audiodescrição como prática de linguagem exige compreender sua complexidade transdisciplinar. Ela envolve habilidades perceptivas (ver), linguísticas (nomear), semióticas (traduzir códigos), discursivas (organizar sentidos), culturais (interpretar símbolos), cognitivas (hierarquizar informação) e relacionais (considerar o outro). Ao mobilizar todos esses níveis, a audiodescrição se mostra não apenas como recurso de acessibilidade, mas como um terreno fértil para o desenvolvimento de sensibilidades críticas, tanto para quem descreve quanto para quem ouve.

Assim, antes de ser analisada como ferramenta pedagógica, a audiodescrição deve ser entendida como uma prática discursiva elaborada, que reorganiza a relação entre linguagem, percepção e mundo. É sobre essa base que sua potência educativa se sustenta, permitindo que, ao ser integrada em contextos de ensino e formação docente, ela amplie formas de ver, interpretar e dizer e, com isso, introduza outros modos possíveis de participar da produção de conhecimento.

2.2.2 A audiodescrição como prática formativa e recurso para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos

Se a audiodescrição, enquanto prática de linguagem e mediação intersemiótica, opera uma reorganização profunda entre ver, dizer e interpretar, é justamente nessa intersecção que se localiza seu caráter formativo no campo educacional. Quando deslocada para a sala de aula, sobretudo para contextos de ensino de línguas e formação docente, ela deixa de ser apenas uma técnica voltada à acessibilidade e se torna um dispositivo epistêmico capaz de tensionar concepções tradicionais de ensino, desestabilizar práticas pedagógicas sedimentadas e instaurar outras formas de relação com a linguagem, com o conhecimento e com o outro. Nesse sentido, a audiodescrição não atua apenas como ferramenta didática, pois ela reconfigura os próprios regimes de aprendizagem ao convocar estudantes e professores a engajarem-se em uma atividade discursiva altamente reflexiva.

Do ponto de vista dos letramentos acadêmicos, a audiodescrição oferece um terreno particularmente fértil para o desenvolvimento de capacidades textuais e cognitivas, planejamento discursivo, precisão vocabular, consciência enunciativa, construção de coesão e coerência, argumentação, inferência e interpretação. Produzir uma audiodescrição exige, antes de tudo, que o sujeito reconheça a imagem como um texto multimodal que precisa ser lido, analisado, organizado e traduzido para outro sistema de significação. Essa transposição não ocorre automaticamente, pressupõe um conjunto de decisões discursivas que, ao serem explicitadas e debatidas em sala de aula, desencadeiam processos metalinguísticos essenciais à formação acadêmica.

Assim, ao contrário de atividades tradicionais que tratam a escrita como mero produto final, a audiodescrição convida estudantes a experienciar a escrita como

processo, como construção gradual que envolve escolhas, revisões, apagamentos e reelaborações. Ao descrever, o aluno precisa justificar por que inclui certos detalhes, por que suprime outros, em que ordem apresenta elementos, como organiza espacialmente a cena, que recursos lexicais utiliza para delimitar tamanho, cor, forma, posição ou movimento. Trata-se de um exercício que articula habilidades descritivas e narrativas, exigindo que o estudante combine precisão com inteligibilidade, objetividade com sensibilidade, fidelidade com interpretação. Nesse sentido, a audiodescrição opera como uma forma de escrita acadêmica situada, que estimula práticas reflexivas sobre autoria, perspectiva e responsabilidade discursiva.

Além disso, do ponto de vista da formação docente, trabalhar com audiodescrição convida o futuro professor a desenvolver uma consciência mais aguda sobre o papel da linguagem na mediação pedagógica. Ao elaborar audiodescrições ou orientar seus estudantes nessa tarefa, o professor é conduzido a refletir sobre a materialidade das imagens que utiliza, sobre as escolhas discursivas que realiza em sala de aula e sobre a centralidade da acessibilidade como princípio pedagógico, e não como adendo posterior. Essa reflexão desloca a acessibilidade do campo da obrigação legal para o campo da ética do cuidado, aproximando-se da compreensão de que práticas de inclusão são, antes de tudo, práticas de linguagem que constroem (ou negam) lugares de pertencimento.

A literatura recente sobre audiodescrição em contextos educativos, como os estudos de Holsanova (2020) e Silva (2024), evidencia que, mesmo em turmas compostas exclusivamente por estudantes videntes, trabalhar com audiodescrição promove mudanças significativas nos modos de observar, interpretar e registrar o mundo. Isso porque a atividade introduz uma pedagogia da atenção: para descrever, é preciso aprender a ver, e aprender a ver exige desacelerar, selecionar, hierarquizar, perguntar-se sobre a relevância de cada detalhe. Em um ambiente saturado de imagens, a audiodescrição devolve ao olhar sua espessura crítica, ensinando que ver não é um ato mecânico, mas um gesto interpretativo. Esse aprendizado tem impacto direto na formação docente, pois estimula professores a desenvolverem sensibilidades visuais e discursivas que, por vezes, são negligenciadas em modelos pedagógicos centrados apenas na palavra escrita.

Outro aspecto relevante é que a audiodescrição permite construir espaços pedagógicos mais horizontais, dado que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades linguísticas, repertórios culturais ou experiências prévias, podem participar

ativamente do processo. A natureza colaborativa da atividade favorece o trabalho coletivo, a discussão de versões possíveis da cena, o confronto de interpretações e a negociação de sentidos. Essa dimensão dialógica aproxima a audiodescrição das práticas de letramento acadêmico que defendem o engajamento dos estudantes como produtores de conhecimento, e não como meros receptores de conteúdos previamente estabilizados.

Por fim, é importante destacar que a audiodescrição, enquanto prática formativa, rompe com modelos tradicionais de escrita escolar centrados na homogeneização de vozes e no apagamento da subjetividade. Ao contrário, ela convoca o estudante a explicitar sua perspectiva, a assumir a autoria de sua descrição e a reconhecer que toda leitura do mundo é situada, histórica e culturalmente marcada. Ao exigir que o sujeito “assine” sua forma de ver, a audiodescrição abre espaço para práticas de linguagem que valorizam a diversidade epistêmica, aproximando-se das epistemologias decoloniais e das pedagogias críticas que sustentam os letramentos acadêmicos na contemporaneidade.

Nesse contexto, quando incorporada a práticas educativas, a audiodescrição pode deixar de operar apenas como um recurso acessório e passar a ser compreendida como uma possibilidade de prática formativa, com potencial para incidir sobre modos de ler, escrever, ensinar e aprender. Nessa perspectiva, ela se situa na confluência entre linguagem, ética e pedagogia, configurando-se como um caminho possível para refletir sobre a formação docente e o desenvolvimento de letramentos acadêmicos a partir de uma abordagem crítica, inclusiva e epistemicamente plural.

No entanto, embora a audiodescrição possa atuar como ferramenta pedagógica e se configure como prática formativa capaz de ampliar repertórios discursivos e promover a consciência crítica dos estudantes, é igualmente necessário reconhecer que tais possibilidades não anulam as tensões que atravessam o próprio ato de descrever. Se, de um lado, a AD favorece processos de autoria, posicionamento e reflexão linguística, de outro, ela expõe, de maneira aguda, os dilemas éticos que emergem quando se tornam visíveis as escolhas envolvidas em nomear corpos, identidades e experiências.

A descrição, longe de ser uma operação transparente ou universalmente consensual, implica decisões relacionadas a convenções sociais, disputas por legitimidade e regimes de representação que estruturam o olhar hegemônico na universidade. Assim, é importante entender que a audiodescrição não é entendida como solução incontestável

ou como ferramenta isenta de riscos, mas sim como espaço que também possui zonas de conflitos, no qual categorias como raça, gênero e corporeidade são continuamente negociadas, tensionadas e reinscritas. É precisamente essa dimensão mais complexa, porém fundamental, que orienta a discussão desenvolvida no próximo item.

2.2.3 Audiodescrição, ética e disputas de representação: gênero, raça e corpo no centro das decisões descritivas

A discussão contemporânea sobre audiodescrição tem se deslocado de uma visão meramente técnica para uma compreensão crítica das implicações éticas que atravessam o ato de descrever. Esse movimento tem sido fortemente influenciado por pesquisas que evidenciam como processos de descrição são perpassados por relações de poder, convenções normativas e regimes de visibilidade (Bennett et al., 2021). Ao tratar a audiodescrição como prática discursiva situada e não como procedimento neutro, tais estudos demonstram que a escolha do que ver, do que nomear e de como nomear envolve, inevitavelmente, tensionamentos éticos, epistêmicos e políticos, especialmente quando a descrição incide sobre corpos marcados pelas categorias de raça, gênero e sexualidade.

Bennett et al. (2021) examinam debates entre audiodescritores, consultores cegos e equipes de acessibilidade, para mostrar que não há consenso estável sobre quando e como nomear socialmente um corpo. O gesto de nomear racialidade, transexualidade, feminilidades e masculinidades não é neutro, pode tanto ampliar a representatividade quanto reforçar estereótipos. Como mostram Bennett et al. (2021), a indexação racial, por exemplo, pode ser interpretada como essencialista ou reducionista se feita sem contexto, mas sua omissão pode reproduzir invisibilizações históricas que já estruturam as práticas hegemônicas de descrição. A tensão ética se produz justamente na colisão entre a necessidade de visibilizar corpos marginalizados e o risco de cristalizar identidades de forma prescritiva.

Essa problemática é especialmente relevante quando se compreende, com Motta (2010; 2016) e Franco & Silva (2010), que a audiodescrição é, em sua grande parte, interpretação. Todo ato de descrever envolve selecionar elementos visuais e convertê-los em signos verbais (Jakobson, 1959), e tal seleção nunca é puramente objetiva: ela é mediada por repertórios culturais, formações discursivas e perspectivas de mundo do

audiodescritor (Silva, 2024). Nesse sentido, a ética da audiodescrição é inseparável da ética da linguagem: descreve-se a partir de um lugar social, e esse lugar produz efeitos na materialidade do texto.

Bennett et al. (2021) ainda destacam que o desconforto gerado nas equipes, expressos frequentemente em enunciados marcados por hesitação, autocorreção e suspensão do dizer, tais como "é complicado", "depende", ou "não sei se posso dizer isso", não deve ser interpretado como falha, mas como indicador de que a prática descritiva opera numa linha tênue entre acessibilidade e representação. A hesitação é, ela mesma, sinal de responsabilidade ética, pois evidencia que os profissionais percebem a descrição como gesto político que produz realidades, e não apenas como recurso compensatório.

Quando transposta para o campo da formação docente, essa discussão ganha contornos pedagógicos significativos. Ao trabalhar com audiodescrição, futuros professores são convocados a refletir sobre as ideologias linguísticas que informam suas escolhas, sobre como determinadas formas de nomeação reforçam ou tensionam hierarquias raciais e de gênero e sobre como a linguagem pode ser utilizada para promover justiça social (Janks, 2000; Sito, 2018). Assim, a audiodescrição pode ser entendida não apenas como instrumento técnico, mas como dispositivo formativo com potencial para trabalhar consciência crítica, sensibilidade ética e responsabilidade social, competências centrais para o ensino de línguas adicionais e para o trabalho em contextos inclusivos.

Além disso, quando articulada a debates interseccionais, a prática da audiodescrição pode ampliar o repertório pedagógico no ensino de línguas, na medida em que coloca os estudantes em contato com vocabulários que nomeiam diferença, diversidade e corporalidade. No entanto, conforme evidenciam Holsanova (2020) e Silva (2024), essa ampliação não ocorre de forma neutra, mas envolve escolhas linguísticas que incidem diretamente sobre os modos de representação e leitura do visual. Nessa direção, o artigo "*It's Complicated*" (2021) problematiza justamente as tensões implicadas na descrição de aparência ao mostrar que pessoas cegas ou com baixa visão pertencentes a grupos minoritários demandam mais informações visuais, ao mesmo tempo em que expressam preocupações quanto à reprodução de estereótipos, à presunção de identidades e ao risco de (má) representação. Assim, a atividade de descrever eticamente pode ser compreendida como um exercício que exige a negociação entre linguagem, sensibilidade e análise social, mais do que como uma prática intrinsecamente emancipatória. Nesse

sentido, a audiodescrição pode ser vista como um espaço de disputa de sentidos e de visibilidade, cuja inserção no ensino de línguas convoca a reflexão crítica sobre as condições formativas, institucionais e ideológicas que orientam o trabalho com acessibilidade e diversidade, questão que será aprofundada na próxima seção.

2.3 INCLUSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

A compreensão da audiodescrição como prática pedagógica situada exige articulá-la a debates mais amplos sobre inclusão, formação docente e ensino de línguas adicionais, especialmente diante das transformações que vêm reconfigurando a educação contemporânea. Esses debates permitem complexificar o entendimento de como professores são chamados a responder às demandas éticas, políticas e epistemológicas que emergem de salas de aula marcadas pela diversidade e pela circulação de múltiplas formas de ler, ver e significar o mundo. Nesse sentido, esta seção se organiza em três eixos principais: o primeiro discute o percurso histórico das políticas de inclusão e seus efeitos na estrutura e na cultura escolar; o segundo examina as implicações da ética da diferença para a formação docente, analisando as exigências que recaem sobre o professor em contextos educacionais heterogêneos; e o terceiro explora a audiodescrição como prática formativa no ensino de línguas adicionais, destacando a articulação entre acessibilidade, letramentos críticos e sensibilização docente. Esses três movimentos analíticos permitem compreender de que modo a audiodescrição se inscreve em disputas contemporâneas sobre o que significa ensinar, incluir e formar sujeitos na universidade.

2.3.1 Políticas de inclusão e a reconfiguração histórica da escola

A constituição histórica da inclusão educacional¹ não pode ser compreendida como um movimento linear ou progressivo, e sim como um processo marcado por

¹ "A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e

disputas ideológicas, tensões institucionais e reconfigurações profundas das concepções de sujeito, conhecimento e escolarização. Durante grande parte do século XX, crianças e jovens com deficiência foram alocados em instituições segregadas ou simplesmente excluídos do sistema educacional, em consonância com um modelo médico-terapêutico que reduzia a deficiência a um déficit individual e naturalizava a exclusão como consequência inevitável dessa condição. A escola regular, por sua vez, estruturou-se historicamente a partir de uma racionalidade homogeneizadora, disciplinar, meritocrática e produtivista, orientada por expectativas implícitas sobre o que significa aprender, comunicar-se e participar (Skliar, 2003). Assim, o direito à educação para pessoas com deficiência foi, durante décadas, entendido não como um compromisso público, mas como uma concessão condicionada à capacidade de adaptação desses sujeitos às normas previamente estabelecidas.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo com o avanço dos movimentos de direitos civis e das teorias críticas do campo educacional, esse paradigma começou a ser tensionado. A deficiência deixou progressivamente de ser localizada no corpo individual para ser compreendida como construção social, histórica e relacional, ideia que seria posteriormente sistematizada nos chamados modelos sociais da deficiência (Oliver, 1990). Nesse novo horizonte, a exclusão não é efeito da deficiência, e sim das barreiras físicas, simbólicas, epistemológicas e atitudinais que a sociedade institui e legitima. O marco internacional desse deslocamento pode ser identificado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que consolida a concepção de educação inclusiva ao afirmar que não é o aluno que deve se ajustar ao sistema educacional, mas o sistema que deve transformar-se para acolher todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como princípio constitutivo da educação. Em 2006, a ONU aprova a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência com objetivo de "assegurar o exercício pleno [...] de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente."

No contexto brasileiro, esses debates encontraram terreno fértil com a promulgação da Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito social fundamental, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que

concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008)

insere a oferta de atendimento educacional especializado como responsabilidade do poder público. Em 2009 o Brasil incorpora a convenção da ONU de 2006 como emenda constitucional, através do decreto 6.949/2009, tornando-se o único país fazê-lo. Contudo, como apontam Gonzalez e Marques (2024), a existência de um arcabouço legal robusto não se converte automaticamente em práticas inclusivas, uma vez que a cultura escolar permanece fortemente ancorada na figura implícita do “aluno ideal”: um sujeito neurotípico, vidente, ouvinte, sem deficiência, detentor de repertórios linguísticos e culturais hegemônicos e supostamente capaz de responder às demandas da escola sem que ela precise reconfigurar seus modos de funcionamento. Essa idealização, ainda que nunca explicitada, opera como matriz normativa que orienta currículos, avaliações, materiais didáticos e expectativas docentes, produzindo silenciamentos e marginalizações que atravessam a formação de estudantes com deficiência.

Tais barreiras, como demonstram Gonzalez e Marques (2024), assumem diferentes formas, incluindo a medicalização da diferença e a homogeneização das experiências de deficiência. A partir da ampliação do acesso ao Ensino Superior pela Lei nº 13.409/2016, observa-se a consolidação de uma nova face do discurso do déficit, agora legitimada pelos laudos médicos dos próprios estudantes, que passam a ser interpretados como portadores de incapacidades generalizadas, independentemente da natureza da deficiência. Esse processo reforça o capacitismo institucional, amplia a distância entre o estudante e a escola e impede que se reconheça a singularidade de cada trajetória. A deficiência torna-se, assim, não apenas uma característica biológica, mas sobretudo um marcador social que regula expectativas, define possibilidades e organiza relações de poder.

Ao mesmo tempo, as políticas de inclusão tensionam o campo educacional ao exigir que a escola abandone suas estruturas estáticas e abra-se à pluralidade epistemológica, identitária e sensorial dos sujeitos. A inclusão passa a ser entendida como ação coletiva, relacional e situada, que envolve transformações arquitetônicas, tecnológicas, curriculares, metodológicas e discursivas; trata-se de deslocar a escola de um regime de normalização para um regime de acolhimento da diferença, em que todas as formas de participação e expressão sejam legitimadas. Como argumenta Sito (2018), democratizar o acesso não basta, pois é necessário democratizar também as práticas de produção de conhecimento, suas condições de possibilidade e seus critérios de validação,

reconhecendo que a universidade ainda opera sob lógicas coloniais e eurocentradas que invisibilizam saberes de grupos marginalizados, entre eles pessoas com deficiência.

Dessa forma, o movimento inclusivo não apenas redefine políticas educacionais, mas reconfigura a própria ideia de ensino. Ele desloca a noção de aprendizagem como adequação a padrões universais para compreendê-la como processo heterogêneo, plural e intersubjetivo; desafia estruturas curriculares enrijecidas e convoca práticas pedagógicas que respondam à complexidade das experiências humanas; e, sobretudo, problematiza o lugar do docente, que deixa de ser apenas transmissor de conhecimento para tornar-se mediador de acessos, intérprete das diferenças e agente ético diante das desigualdades que atravessam a sala de aula.

Essa mudança paradigmática fornece as bases para compreender, nas seções seguintes, os desafios da formação docente e as especificidades do ensino de línguas adicionais no contexto inclusivo, campos em que tais debates se intensificam pela centralidade da linguagem, das práticas de leitura e escrita e das tensões que estruturam a participação nas comunidades discursivas.

2.3.2 Formação docente, ética da diferença e a complexidade do ensino inclusivo

A discussão sobre inclusão não pode prescindir de uma análise profunda da formação docente, uma vez que é nesse espaço simultaneamente epistemológico, político e afetivo que se definem, de modo decisivo, os modos pelos quais a escola lida com a diferença e produz ou combate desigualdades. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso de estudantes com deficiência às instituições educacionais, a preparação dos professores para trabalhar em contextos heterogêneos permanece insuficiente, fragmentária e frequentemente dissociada das práticas reais do cotidiano escolar. Como apontam Torres e Marques (2019), grande parte dos docentes é compelida a inventar soluções pedagógicas durante o próprio ato de ensinar, operando em regime contínuo de improvisação diante de demandas complexas, singulares e, por vezes, inéditas. Essa lógica emergencial, longe de revelar incompetência profissional, evidencia os limites estruturais da formação inicial, que historicamente negligenciou debates sobre inclusão, acessibilidade, deficiência e igualdade social.

Esse cenário decorre de uma concepção reducionista de formação docente que, ao privilegiar conteúdos disciplinares e perspectivas homogêneas de aprendizagem, desconsidera o caráter dialógico, cultural e situado do ensino. Assim, o professor é moldado dentro de uma racionalidade técnico-instrumental que naturaliza uma pedagogia universal e pressupõe um sujeito-alvo igualmente universal, o já mencionado “aluno ideal”. Gonzalez e Marques (2024) observam que essa figura normativa opera como eixo silencioso da organização escolar: é para ele que currículos são planejados, avaliações são elaboradas e práticas pedagógicas são concebidas, produzindo um conjunto de expectativas que invisibiliza a pluralidade de existências que habitam a escola. Dessa forma, quando estudantes com deficiência chegam à sala de aula, o professor se vê diante de exigências para as quais o próprio sistema formativo não o preparou, sendo levado a transpor barreiras estruturais por meio de esforços individuais. No entanto, como demonstram estudos da pedagogia crítica e da educação linguística (Freire, 1996; García; Wei, 2014), não há formação docente eficaz sem uma compreensão profunda das relações de poder que atravessam as práticas discursivas na escola. A deficiência, nesse contexto, não deve ser entendida como atributo isolado que demanda técnicas específicas, e sim como categoria interseccional que se articula com raça, gênero, classe e linguagem, produzindo diferentes experiências de inclusão e exclusão. Gonzalez e Marques (2024) mostram, por exemplo, que discursos capacitistas emergem na universidade através de leituras equivocadas dos laudos médicos, que frequentemente são utilizados para definir supostas capacidades cognitivas, legitimando desigualdades e restringindo a participação de estudantes com deficiência. Tal fenômeno revela que a inclusão não é um problema técnico, é um desafio ético, político e epistemológico.

Esse deslocamento tem implicações diretas para a formação de professores, exige que o futuro docente reconheça que a diferença não é obstáculo à aprendizagem, mas dimensão constitutiva do trabalho pedagógico; que compreenda as práticas de linguagem como atravessadas por ideologias e relações de poder; e que desenvolva uma atitude investigativa diante das singularidades dos estudantes, evitando soluções simplificadoras que reduzem a deficiência a um conjunto fixo de necessidades. Assim, a formação docente inclusiva deixa de ser concebida como um curso, módulo ou disciplina isolada, e passa a configurar-se como projeto ético-político mais amplo, voltado para a construção de escolas que acolham a pluralidade de corpos, culturas, epistemologias e modos de ser.

É nesse horizonte que se insere o ensino de línguas adicionais, campo marcado por dinâmicas de identidade, representação e participação que tornam ainda mais visíveis as assimetrias estruturais. Já não é possível pensar o professor de língua como mero transmissor de estruturas gramaticais, mas como mediador intercultural capaz de compreender a linguagem como prática social, situada e profundamente atravessada por noções de normatividade e diferença. Trabalhar recursos inclusivos, nesse campo, implica reconhecer que a aprendizagem linguística envolve múltiplas semioses visuais, auditivas, táteis, corporais, e que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na visão, na escrita hegemônica ou na oralidade normativa excluem modos alternativos de significação. Como defendem García e Kleifgen (2018), a sala de aula multilíngue e inclusiva requer pedagogias flexíveis, responsivas e abertas à diversidade de repertórios linguísticos e sensoriais.

Nesse sentido, é importante que a formação docente para o ensino de línguas adicionais incorpore discussões sobre acessibilidade², audiodescrição, tecnologia assistiva³, práticas translinguísticas, letramentos críticos e avaliação ética. Não se trata apenas de aprender técnicas, e sim de construir um olhar que perceba a presença de ferramentas de inclusão como oportunidade epistêmica e pedagógica. Professores com uma formação inclusiva reconhecem que a inclusão não é um adendo ao trabalho pedagógico, mas parte intrínseca da construção do conhecimento; que a acessibilidade não é recurso suplementar, mas condição de participação; e que a heterogeneidade não precisa ser administrada, mas potencializada enquanto motor de aprendizagem.

Assim, o que está em jogo na formação docente inclusiva não é apenas desenvolver competências, e sim instaurar uma ética da diferença, capaz de produzir ambientes educacionais que se responsabilizem pela pluralidade dos sujeitos e que compreendam o ensino como prática coletiva, relacional e politicamente situada.

² Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), acessibilidade é “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015)

³ Segundo a LBI, tecnologia assistiva ou ajuda técnica são “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015)

2.3.3 Audiodescrição como prática formativa no campo do ensino de línguas adicionais

A relação entre linguagem, corpo e percepção assume contornos particularmente complexos, pois os modos de significar o mundo em outra língua não se limitam a aspectos gramaticais ou lexicais, mas se ancoram em práticas de leitura, interpretação e representação que são histórica e culturalmente situadas. Nesse contexto, a discussão sobre inclusão e acessibilidade torna-se inseparável da formação docente, uma vez que ensinar línguas envolve necessariamente lidar com diferentes modos de ver, descrever e interpretar o real. Como já argumentam autores da linguística aplicada crítica (Jordão, 2016; Moita Lopes, 2006), o ensino de línguas não opera sobre um terreno neutro, pois está imerso em disputas epistemológicas que definem quem pode falar, quem pode ser ouvido e quais formas de linguagem são legitimadas em sala de aula. Dessa forma, uma pedagogia que almeje produzir justiça social precisa reconhecer a pluralidade de experiências perceptivas e discursivas presentes entre os estudantes, mobilizando recursos que favoreçam a agência, a autoria e o engajamento crítico.

É nesse horizonte que a audiodescrição se torna um instrumento interessante para a formação docente em línguas adicionais, mesmo quando utilizada em turmas formadas exclusivamente por alunos videntes. Embora seu surgimento esteja diretamente relacionado à luta por acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência visual, sua potência pedagógica ultrapassa esse campo, pois envolve processos de tradução intersemiótica (Jakobson, 1959; Motta, 2010), seleção lexical, negociação de sentidos, análise crítica de imagens e tomada de decisões discursivas, elementos que constituem o cerne do trabalho linguístico e formativo. Elaborar uma audiodescrição requer mobilizar múltiplas competências semióticas, atentando para aspectos como ponto de vista, foco narrativo, hierarquização da informação, escolhas adjetivais e construção de coerência discursiva; isto é, exige do aluno e do futuro professor um exercício sofisticado de leitura crítica do visual e de produção textual situada.

Além disso, como evidenciam estudos recentes (Holsanova, 2020; Silva, 2024), a audiodescrição convoca o estudante a compreender que toda descrição é atravessada por ideologias, expectativas normativas e disputas de sentido. Descrever não é simplesmente "dizer o que se vê", é selecionar, interpretar, ordenar e argumentar, gestos

profundamente relacionais que revelam tanto aquilo que a imagem contém quanto aquilo que a cultura autoriza a ser nomeado. Tal consciência é fundamental para a formação de professores de língua adicional, uma vez que permite problematizar noções naturalizadas de neutralidade, objetividade e literalidade na linguagem, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizam a interpretação, a autoria e a divergência como dimensões legítimas do processo formativo.

A essa complexidade interpretativa somam-se, ainda, elementos éticos e políticos centrais para o ensino de línguas nos dias atuais. O artigo *“It’s Complicated”* de Bennett et al (2021) demonstra que a prática audiodescritiva envolve decisões que nunca são neutras, sobretudo quando se trata de nomear marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e aparência corporal. A descrição de uma figura racializada, por exemplo, ativa cadeias de sentidos historicamente constituídas, podendo reproduzir estigmas ou, ao contrário, contribuir para desmontá-los. Assim, ao serem convocados a decidir como nomear pessoas e imagens, os estudantes não apenas exercitam habilidades linguísticas, também se confrontam com repertórios culturais que precisam ser examinados criticamente. Para futuros professores de línguas, essa experiência é particularmente formativa, pois revela que a linguagem não descreve o mundo de maneira transparente: ela produz o mundo, negocia identidades e mobiliza regimes de visibilidade e invisibilidade.

Esse tipo de atividade, portanto, torna-se um espaço bastante enriquecido para que docentes em formação percebam a centralidade da ética da nomeação em seu trabalho pedagógico. A audiodescrição, ao exigir decisões que podem reforçar ou questionar desigualdades, contribui para um processo de sensibilização profissional que não se limita ao campo da inclusão das pessoas com deficiência, mas alcança dimensões mais amplas da justiça social. Como argumentam Janks (2010) e Garcia e Wei (2014), práticas pedagógicas comprometidas com equidade precisam articular diversidade, acesso, poder e design, quatro elementos inseparáveis na formação crítica do professor. A audiodescrição, nesse sentido, funciona como um laboratório de letramentos críticos em que o futuro docente experimenta, na prática, como suas escolhas discursivas podem produzir inclusão, apagamento ou resistência.

No ensino de língua espanhola, em particular, o trabalho com audiodescrição oferece um espaço de experimentação linguística singular, pois obriga os estudantes a ativar repertórios lexicais amplos (cores, formas, gestos, espacialidade, indumentária,

emoções), articular estruturas discursivas complexas e utilizar recursos coesivos que permitam a construção de descrições precisas e socialmente responsáveis. Assim, a atividade não apenas desenvolve competências linguísticas, como produtividade, adequação, precisão lexical e fluência descritiva, mas também fomenta a consciência metalinguística e o desenvolvimento de uma postura crítica, ambos essenciais para o exercício docente.

Consideradas as discussões expostas, é possível afirmar que a audiodescrição, quando integrada ao ensino de línguas adicionais, pode constituir uma prática de letramento capaz de articular linguagem, percepção, ética e crítica cultural. Entretanto, seus efeitos formativos não são automáticos, lineares ou garantidos; ao contrário, dependem dos modos de implementação, das escolhas discursivas realizadas pelos docentes e dos enquadramentos institucionais que regulam o trabalho pedagógico. Tal como ocorre com qualquer prática discursiva, a audiodescrição não opera de maneira neutra nem intrinsecamente emancipatória, sendo atravessada por assimetrias de poder, expectativas curriculares e regimes de visibilidade que podem tanto ampliar quanto restringir seus potenciais educativos. Assim, embora possa favorecer a construção de uma sensibilidade pedagógica voltada à diversidade e à inclusão, essa possibilidade está condicionada à forma como a prática é conduzida, discutida e reflexivamente integrada à formação docente. Seu valor pedagógico, portanto, não se limita à aprendizagem de conteúdos linguísticos, mas reside na capacidade situada e contingente de instaurar modos de participação, interpretação e engajamento crítico que reconfigurem o *ethos* da educação linguística contemporânea.

Com base nessas considerações, torna-se necessário compreender de que maneira tais potencialidades e tensões se manifestam empiricamente no entrecruzamento entre práticas docentes, atividades de sala de aula e trajetórias formativas dos participantes desta pesquisa. Isso exige direcionar o foco da discussão teórica para a descrição sistemática dos procedimentos metodológicos adotados, explicitando como o campo foi constituído, quais estratégias orientaram a produção dos dados e de que forma a análise buscou articular etnografia, observação participante e entrevistas narrativas. O capítulo seguinte, dedicado à metodologia, apresenta esse percurso em detalhe.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico que orientou a realização desta pesquisa, explicitando as escolhas teóricas, éticas e procedimentais que sustentam a produção e a análise dos dados. Ao assumir uma perspectiva qualitativa de base etnográfica, busco evidenciar que a metodologia aqui adotada não se configura como um conjunto neutro de técnicas, mas como um modo situado de construir conhecimento, atravessado por minha implicação no campo, por minha trajetória formativa e pelas condições institucionais e discursivas em que a investigação se desenvolveu. Descrever esse percurso implica, portanto, tornar visíveis os caminhos percorridos, as decisões tomadas e as tensões enfrentadas ao longo do trabalho de campo, reconhecendo a metodologia como parte constitutiva do gesto analítico que atravessa toda a dissertação.

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: ETNOGRAFIA DE BASE LINGUÍSTICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas, ancorando-se em uma perspectiva etnográfica de base linguística, desenvolvida em contexto educacional. Tal escolha metodológica justifica-se pelo interesse em compreender práticas pedagógicas, discursivas e formativas em sua complexidade, considerando não apenas os eventos observáveis em sala de aula, mas também os sentidos, posicionamentos e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A etnografia, nesse sentido, permite um olhar atento às dinâmicas cotidianas do ensino, às interações que se estabelecem no espaço da sala de aula e às formas pelas quais professores e estudantes negociam saberes, identidades e práticas de linguagem (Rampton et al., 2015).

A etnografia adotada neste estudo distancia-se de uma concepção meramente descritiva, aproximando-se de uma abordagem interpretativista, na qual o pesquisador não se coloca como observador neutro, mas como sujeito implicado no campo, cuja presença, escuta e interação participam ativamente da produção dos dados (Guber, 2001). Conforme apontam autores como Moita Lopes (2006) e Santos (2013), pesquisas de

orientação etnográfica em Linguística Aplicada assumem que o conhecimento é socialmente situado, construído na interação e permeado por relações de poder, ideologias e historicidades. Assim, compreender as práticas investigadas implica considerar os contextos institucionais, discursivos e sociopolíticos nos quais elas se inscrevem.

No âmbito desta investigação, a etnografia constitui o eixo metodológico central, a partir do qual se articulam diferentes procedimentos de geração de dados, tais como a observação participante em sala de aula e a realização de entrevistas de pesquisa. A observação participante possibilitou acompanhar, *in loco*, práticas pedagógicas que mobilizam a audiodescrição como recurso didático no ensino de língua espanhola, permitindo perceber como esse recurso é apropriado, ressignificado e integrado às atividades de ensino-aprendizagem. Já a entrevista de pesquisa, compreendida como um evento interacional e coconstruído, viabilizou o acesso às narrativas dos participantes, nas quais emergem reflexões sobre suas trajetórias formativas, suas experiências com práticas inclusivas e suas concepções acerca do uso da audiodescrição em contextos educacionais.

Ao articular etnografia e análise de narrativas, esta pesquisa alinha-se a uma tradição de estudos que compreendem a linguagem como prática social e a narrativa como um espaço privilegiado de construção de sentidos e identidades (Mishler, 1999; Riessman, 2008; Bastos; Santos, 2013). As narrativas produzidas pelos participantes são tratadas como relatos transparentes de fatos e como construções discursivas situadas, por meio das quais o sujeito organiza experiências, negocia posicionamentos e atribui significados às suas práticas pedagógicas. Desse modo, a análise narrativa não se configura como método isolado, mas como um procedimento analítico que se insere e se sustenta no quadro mais amplo da investigação etnográfica.

Além disso, a escolha por uma etnografia de base linguística em contexto educacional dialoga diretamente com os pressupostos teóricos dos estudos de letramento e dos letramentos acadêmicos, que compreendem a leitura, a escrita e outras práticas semióticas como práticas sociais historicamente situadas e atravessadas por relações de poder (Street, 2014; Kleiman, 1995; Lillis; Scott, 2007). Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas e das narrativas docentes permite refletir sobre como recursos inclusivos, como a audiodescrição, podem atuar não apenas como estratégias de acessibilidade, mas também como práticas de letramento que incidem sobre a formação docente, a sensibilização para a diversidade e o ensino de língua adicional.

Nesse sentido, a análise busca compreender as práticas e significados produzidos no contexto investigado a partir de uma abordagem interpretativa que privilegia a observação atenta das ações, interações e formas de expressão presentes na situação social. Trata-se de um movimento analítico que procura ir além da mera descrição superficial dos acontecimentos, buscando interpretar os sentidos que os próprios participantes atribuem às suas práticas. Essa perspectiva aproxima-se do que Geertz denomina descrição densa, entendida como um esforço interpretativo que visa compreender as camadas de significação presentes nas práticas culturais e nos comportamentos observados, situando-os no interior dos sistemas simbólicos que lhes dão sentido (GEERTZ, 1978).

3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ETNOGRAFIA E A PRODUÇÃO SITUADA DO CONHECIMENTO

A observação participante constitui um dos pilares metodológicos da etnografia, compreendida, neste trabalho, como um modo de produção de conhecimento baseado na permanência no campo, na convivência com os sujeitos da pesquisa e na atenção às práticas sociais em seus contextos de ocorrência. Trata-se menos de uma técnica de registro e mais de um processo interpretativo contínuo, no qual o pesquisador acompanha interações, discursos e rotinas, produzindo sentidos a partir da relação estabelecida com o campo (Hammersley; Atkinson, 2007). No âmbito desta pesquisa, foi realizada observação participante entre os períodos de 2024.1 e 2025.1 em aproximadamente dez aulas da disciplina de Espanhol I, distribuídas entre 5 turmas e conduzidas por 3 professores que utilizavam a audiodescrição como recurso didático. Essa escolha metodológica teve como objetivo ampliar o escopo da observação, permitindo identificar regularidades, variações e tensões nas práticas pedagógicas relacionadas ao uso da audiodescrição no ensino de língua adicional. As observações foram registradas em diário de campo e se concentraram nas interações em sala, na organização das atividades, nas respostas dos estudantes e nas dinâmicas discursivas que emergiam ao longo das aulas.

Nessa perspectiva, a compreensão do trabalho etnográfico envolve, entre outros elementos, as três faculdades destacadas por Roberto Cardoso de Oliveira (1996):

olhar, ouvir e escrever. O autor não propõe uma crítica ao olhar como eixo privilegiado da etnografia, mas evidencia que o olhar etnográfico é, desde o início, transpassado pela teoria. Trata-se de um “olhar disciplinado”, moldado pela formação conceitual do pesquisador, que não registra a realidade de modo ingênuo, e sim interpreta aquilo que vê a partir de categorias e sensibilidades previamente constituídas. O olhar, assim entendido, opera como ponto de partida do processo de conhecimento, permitindo a construção inicial dos objetos etnográficos.

No entanto, o olhar não basta para alcançar a estrutura das relações sociais. É nesse ponto que o autor introduz o ouvir como faculdade indispensável para a etnografia. O ouvir aprofunda o acesso ao “modelo nativo”, ao sentido que os próprios participantes atribuem às práticas e às interações. Mais do que uma técnica de coleta, o ouvir marca uma relação dialógica que desloca a figura tradicional do “informante” e afirma o interlocutor como sujeito epistêmico, implicado na construção conjunta do conhecimento. A complementaridade entre olhar e ouvir, descrita por Oliveira como “muletas” que sustentam o caminhar etnográfico, destaca que a percepção do campo é sempre multissensorial e relacional, como foi possível experienciar em diversas aulas observadas.

O processo culmina no escrever, faculdade que o autor identifica como o momento mais fecundo da interpretação antropológica. A escrita não é uma síntese posterior à observação, mas o próprio espaço em que se elaboram soluções interpretativas, em que se articulam teoria e experiência e em que se dá forma ao conhecimento produzido. Ao enfatizar o caráter criativo, reflexivo e situado da escrita, Oliveira questiona a ideia de uma objetividade impessoal e reafirma a necessidade de assumir a voz do pesquisador no texto etnográfico. Essa perspectiva, centrada na articulação dinâmica entre olhar, ouvir e escrever, fundamenta a concepção de observação participante realizada nesta pesquisa, orientando tanto a atenção às interações em sala de aula quanto a forma como elas foram interpretadas e textualizadas no corpus analítico.

Cabe explicitar que eu, pesquisadora responsável por este estudo, sou uma pessoa com deficiência visual, aspecto que não inviabiliza a etapa do “olhar” no trabalho etnográfico, uma vez que, conforme argumenta Oliveira (1996), o olhar etnográfico não se reduz à percepção óptica, mas ao modo como o pesquisador, orientado por sua formação teórica, apreende e organiza aquilo que observa. O “olhar”, nessa perspectiva, consiste em um ato cognitivo disciplinado, sensível às estruturas, relações e signos sociais que emergem no campo. A deficiência visual, portanto, não impede esse processo, mas o

situa, pois toda observação etnográfica é necessariamente mediada por um corpo, uma trajetória e uma posição no mundo social, como defendem Oliveira (1996) e Hammersley e Atkinson (2007). Nessa direção, o trabalho de campo realizado nesta pesquisa utilizou, de forma integrada, múltiplas faculdades perceptivas, articulando olhar e ouvir como vias complementares para captar dinâmicas interacionais, ritmos discursivos e sentidos atribuídos pelos participantes. Assim, a observação participante aqui empreendida não se apoia exclusivamente no registro do visível, mas na percepção ampliada do ambiente social, apoiada em repertórios teóricos, na escuta atenta e na interpretação reflexiva das interações que compõem o cotidiano das aulas analisadas.

Essa perspectiva é aprofundada por Colmenares Molina e Romero Buitrago (2005), ao desenvolverem o conceito de sociografia multissensorial, segundo o qual a experiência social deve ser apreendida a partir da articulação entre diferentes sentidos. Sons, entonações, cheiros, sabores, texturas e movimentos no espaço compõem dimensões fundamentais da vida social e são constitutivos das interações observadas. Um detalhe muito importante é que um dos idealizadores desse conceito, Jorge Andrés Colmenares Molina, também era um pesquisador com deficiência visual. Ao deslocar o foco exclusivo do visual, essa abordagem dos autores amplia as possibilidades analíticas da etnografia e contribui para uma compreensão mais complexa das práticas sociais.

No contexto das observações realizadas, a atenção concentrou-se em elementos como o tom de voz dos professores, a forma como explicações eram reformuladas, as intervenções orais dos alunos, as reações coletivas das turmas, os momentos de silêncio ou de riso, bem como o ritmo das atividades propostas. Esses aspectos mostraram-se centrais para compreender o nível de engajamento discente, as estratégias didáticas mobilizadas e a maneira como a audiodescrição era incorporada às práticas de ensino de língua espanhola em diferentes contextos de sala de aula. Ao assumir explicitamente a observação participante como uma prática situada, este trabalho se alinha a concepções contemporâneas da etnografia que reconhecem que o conhecimento produzido resulta da relação entre pesquisador, campo e contexto. Como destacam Hammersley e Atkinson (2007), a reflexividade não implica transformar o pesquisador em objeto central da análise, mas explicitar as condições de produção dos dados e os caminhos interpretativos que orientam a pesquisa.

Dessa forma, a observação participante distribuída entre diferentes turmas e professores possibilitou acompanhar a aplicação da audiodescrição como recurso didático

e compreender como esse recurso é apropriado de maneiras diversas, incidindo sobre as interações em sala de aula e mobilizando diferentes formas de participação discente. A etnografia, assim concebida, oferece subsídios analíticos consistentes para refletir sobre a formação e a sensibilização de professores de língua espanhola, questões que serão aprofundadas no capítulo analítico desta dissertação.

3.3 PERCURSO DE APROXIMAÇÃO AO CAMPO

A constituição do campo desta pesquisa não se deu de maneira abrupta, mas emergiu de um processo formativo que começou ainda durante a graduação na Faculdade de Letras da UFRJ. Em 2019, ao cursar a disciplina de Espanhol I, participei de uma aula em que a professora Flavia Santos utilizou a audiodescrição como ferramenta didática para trabalhar o gênero descritivo. Essa experiência constituiu um ponto de inflexão intelectual, pois evidenciou que a acessibilidade pode operar como recurso linguístico e didático, e não apenas como adaptação direcionada a estudantes com deficiência. Além dos efeitos imediatos na dinâmica da turma, a atividade gerou mudanças mais amplas no ambiente acadêmico. Estudantes passaram a audiodescrever elementos cotidianos de maneira espontânea e docentes do curso de espanhol começaram a adaptar slides e reformular explicações, incorporando princípios de acessibilidade às suas práticas. Nesse contexto, foi criado o Prolinc, projeto de extensão dedicado à adaptação de materiais para estudantes com necessidades específicas.

A formação desse cenário contribuiu diretamente para a delimitação deste campo de pesquisa e para o amadurecimento da temática investigada no mestrado. O trabalho de campo se desenvolveu entre os semestres letivos 2024.1 e 2025.1, sempre no âmbito da Faculdade de Letras da UFRJ. Ao longo desse período, foram acompanhadas aproximadamente dez aulas, com duração de uma hora e trinta minutos, realizadas majoritariamente na disciplina de Espanhol I e distribuídas entre turmas diferentes, cada uma composta em média por quinze a vinte estudantes. Embora concentradas em um mesmo componente curricular, as aulas não constituíram um bloco homogêneo. As turmas variavam em estilo de participação, grau de interação, ritmo de trabalho coletivo e modo de engajamento com as atividades de audiodescrição. Essa heterogeneidade permitiu observar regularidades e variações nas práticas pedagógicas, aspecto

fundamental para uma investigação ancorada na etnografia linguística, que concebe o campo como espaço relacional e situado.

A disciplina de Espanhol I se tornou central para esta pesquisa por razões teóricas e pedagógicas. O trabalho com ênfase em gêneros com presença de sequências descritivas, previsto no programa curricular, favorece a incorporação da audiodescrição como atividade voltada ao desenvolvimento da habilidade de descrever, o que justifica sua recorrência entre os docentes. A escolha das turmas observadas esteve associada tanto ao interesse das professoras e dos professores que voluntariamente me convidaram devido ao tema de minha pesquisa quanto à mediação de minha orientadora. Em apenas uma ocasião, a observação ocorreu fora desse componente curricular, em Espanhol VII, quando uma docente decidiu utilizar a audiodescrição em uma atividade específica. Assim, o campo não foi delimitado por uma conveniência institucional, mas pela pertinência teórica e metodológica da circulação da audiodescrição em práticas pedagógicas que já trabalham, de modo sistemático, a linguagem descritiva.

Todas as observações foram realizadas com autorização dos docentes envolvidos e com preservação integral do anonimato de estudantes e professores. Não houve registro audiovisual das aulas, e os dados foram coletados por meio de anotações em diário de campo. Essa escolha dialoga com concepções contemporâneas da etnografia que entendem que o registro não pode ser confundido com neutralidade ou transparência. Como discutem Hammersley e Atkinson (2007), o conhecimento produzido na etnografia é sempre situado e interpretativo, e o diário de campo funciona como um artefato de mediação entre experiência, memória e análise.

3.4 ENTREVISTAS E NARRATIVAS COMO DISPOSITIVOS DE APROFUNDAMENTO INTERPRETATIVO

As entrevistas desempenham, nesta pesquisa, um papel complementar e, ao mesmo tempo, estruturante na articulação entre observação participante, engajamento etnográfico e análise narrativa. Ainda que o trabalho de campo tenha se concentrado nas dez aulas observadas entre 2024.1 e 2025.1, a incorporação de quatro entrevistas, duas com professores e duas com alunos, permitiu não apenas ampliar a compreensão das práticas vivenciadas em sala de aula, mas também acessar dimensões subjetivas,

interpretativas e valorativas que não emergem exclusivamente das interações observadas. Nesse sentido, o conjunto das entrevistas funcionou como um dispositivo fundamental para elicitare trajetórias, crenças, posicionamentos e interpretações que atravessam a relação dos participantes com a audiodescrição no ensino de espanhol.

As entrevistas foram realizadas ao longo de três semestres, sendo uma conduzida em 2024.1, duas em 2024.2 e uma em 2025.1. O formato variou entre encontros presenciais e remotos: duas entrevistas ocorreram presencialmente na Faculdade de Letras da UFRJ e duas foram realizadas via *Google Meet* por questões de melhor viabilização para os participantes. A duração variou entre quarenta minutos e uma hora e quarenta minutos, todas registradas em áudio e posteriormente transcritas de forma integral. O procedimento ético adotado em todas as situações incluiu a obtenção de consentimento gravado, com garantia de anonimato para professores e estudantes.

A seleção dos docentes entrevistados se baseou no interesse explícito pela inclusão e no uso da audiodescrição como ferramenta didática em suas aulas. Trata-se de dois perfis distintos, mas convergentes quanto ao engajamento com a temática: uma professora do CLAC, cuja prática já era conhecida por mim por interações anteriores, e um professor substituto cuja atuação foi extensivamente acompanhada durante o campo etnográfico. Ambos possuíam experiência prévia com audiodescrição, embora em níveis e contextos diferenciados. Já os estudantes foram selecionados com base no engajamento demonstrado durante as atividades observadas e na disposição para participar da pesquisa. Ambos cursavam o primeiro período, tinham contato inicial com o espanhol e não conheciam a audiodescrição antes das aulas observadas, o que se mostrou relevante para analisar como o recurso opera na sensibilização inicial de professores em formação.

As entrevistas foram conduzidas em formato semiestruturado. Os roteiros dos professores contemplaram eixos como concepções de audiodescrição, formação docente, experiências de ensino, perspectivas sobre inclusão e avaliação das atividades realizadas. O roteiro dos alunos, por sua vez, privilegiou percepções sobre a audiodescrição, facilidades e dificuldades encontradas, níveis de engajamento, relação com o aprendizado de língua espanhola e possíveis efeitos do contato com o recurso sobre sensibilização e consciência inclusiva. Embora guiadas por eixos temáticos, as entrevistas foram conduzidas de forma aberta, permitindo a emergência de narrativas espontâneas, relatos de experiências significativas e comentários que extrapolavam a estrutura inicial do roteiro.

A análise das entrevistas seguiu a abordagem da análise de narrativas, privilegiando a forma como os participantes constroem sentidos, selecionam eventos, organizam temporalidades e articulam posicionamentos identitários (Riessman, 1993; Bastos, 2005). A análise buscou relacionar trechos narrativos, escolhas lexicais, modalizações e momentos de hesitação, silenciamento ou intensificação, articulando-os às práticas, tensões e dinâmicas observadas em sala de aula. As entrevistas não foram concebidas como unidades isoladas, e sim como parte de um ciclo interpretativo mais amplo que aproximou dados etnográficos, registros sensoriais, narrativas de experiência e reflexão pedagógica. As falas dos participantes permitiram explicitar tensões latentes nas observações, esclarecer contradições percebidas no campo, explicitar motivações subjacentes às escolhas didáticas dos docentes e iluminar interpretações dos estudantes sobre as atividades propostas. Em alguns casos, as entrevistas ofereceram material para compreender rupturas e deslocamentos que não se manifestavam diretamente nas práticas observadas; em outros, reforçaram elementos percebidos em sala de aula, mas que exigiam contextualização subjetiva para serem interpretados adequadamente, como dificuldade em descrever gênero, cor e neurodivergência.

Três aspectos foram particularmente importantes na articulação entre entrevistas e etnografia. O primeiro diz respeito à temporalidade, as entrevistas com professores foram realizadas após as observações, permitindo que os docentes comentassem retrospectivamente suas escolhas pedagógicas; apenas a entrevista com a professora do CLAC não foi precedida de observação, sendo justificada pela relevância de sua trajetória e de sua atuação prévia com audiodescrição. O segundo diz respeito à reflexividade, as entrevistas funcionaram como espaços em que os participantes interpretaram suas próprias ações, reposicionando-se diante das experiências vividas e problematizando decisões tomadas em sala de aula. O terceiro refere-se à densidade interpretativa, ao dialogar com o material etnográfico, as entrevistas contribuíram para compreender significados que não se manifestam apenas nos gestos, nas interações ou nos silêncios observados, mas que emergem quando os próprios sujeitos descrevem, explicam e reinterpretam suas trajetórias e suas práticas.

Assim, as entrevistas e narrativas não apenas complementam os dados produzidos pela observação participante, pois constituem um eixo fundamental da metodologia desta dissertação. Funcionam como ferramentas que enfatizam processos formativos, sensibilizações graduais, tensões pedagógicas e percepções sobre inclusão e

aprendizagem. Ao lado da etnografia e da análise de práticas em sala de aula, compõem o conjunto metodológico que permite compreender, em profundidade, como a audiodescrição circula, é apropriada e é ressignificada por professores e estudantes no contexto do ensino de espanhol.

Dito isso, passemos agora ao capítulo de análise, no qual todos os dados obtidos ao longo dessa pesquisa são mais bem desenvolvidos.

4 ENTRE O VISTO E O DITO: TENSÕES EMERGENTES DO ATO DE DESCREVER

Ao abrir este capítulo, convido você, caro leitor, a entrar comigo em sala de aula. Não se trata apenas de relatar a experiência vivida, mas de construir, através da linguagem, uma paisagem que possa ser partilhada com quem não esteve presente. Falar de audiodescrição implica também performar a própria prática de descrever: trata-se de tornar acessível, pelo gesto narrativo, aquilo que os olhos, sozinhos, não alcançam. A análise que segue se constrói, assim, como uma espécie de audiodescrição expandida, um exercício de narrar gestos, vozes, ritmos, hesitações e aprendizados que emergiram nas aulas observadas. Nesse movimento, o olhar etnográfico se entrelaça à escuta das narrativas dos participantes, compondo um cenário em que a prática pedagógica é percebida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como encontro humano, atravessado por tensões, descobertas e afetos.

O rigor metodológico manifesta-se na construção da narrativa etnográfica, na seleção dos episódios e na articulação entre aquilo que observei em campo e aquilo que foi narrado pelos participantes nas entrevistas. A observação participante constitui o fio condutor, no entanto o tecido da análise só se completa com as vozes dos professores e estudantes, cujos relatos aparecem entrelaçados às cenas descritas. Essa alternância não busca simplesmente reconstituir o que aconteceu, e sim iluminar os sentidos que os sujeitos atribuíram à experiência com a audiodescrição no ensino de espanhol, entendendo as entrevistas como prática narrativa e performativa (Riessman, 1993; Mishler, 1999), na qual identidades, posicionamentos e expectativas também são produzidos.

Para organizar esse conjunto heterogêneo de dados, tomei a própria autodescrição como eixo articulador. Cada dimensão que se explicita ao descrever a si mesmo (gênero, raça, idade, acessórios, vestimenta, corpo) funciona aqui como operador analítico. É a partir dessas camadas que emergem os temas que atravessam as práticas observadas, como performatividade docente, racialidade e regime de visibilidade, corporalidade e imagem, variação linguística, diferença e inclusão. Assim, a autodescrição e a audiodescrição não apenas constituem os objetos centrais da pesquisa, mas também se convertem em recursos narrativos que orientam a forma da análise,

permitindo que sua organização reflita, no próprio gesto de escrita, os princípios da prática investigada.

Ao adotar essa escolha, busco que a escrita deste capítulo dialogue com aquilo que aconteceu em sala de aula, como a prática descritiva que é, simultaneamente, linguística, sensorial, ética e relacional. É nesse entrelaçamento entre ver, ouvir, narrar e interpretar que se ancoram as análises que se seguem.

4.1 MI NOMBRE ES ROSE

Antes de adentrar nos diferentes relatos e análise produzidos no trabalho de campo, faz-se necessário situar quem escreve esta dissertação e os caminhos que conduziram à escolha do tema. Meu nome é Maria Roselene, pesquisadora, professora, filha, mãe e mulher. Entre tantas identidades possíveis, há também a de pessoa com deficiência visual, um dado que atravessa esta trajetória, mas que não a define em sua totalidade. Tal condição, longe de restringir, amplia os modos de perceber o mundo e, sobretudo, orienta escolhas metodológicas e políticas de pesquisa. O interesse pela audiodescrição surgiu ainda na graduação. Embora a formação tenha se direcionado às literaturas, a língua espanhola sempre esteve entre as grandes paixões. Por motivos pessoais, foi necessário abdicar temporariamente desse idioma, porém ele nunca deixou de estar presente. Em 2019, quando ainda cursava o terceiro período da habilitação em Português - Literaturas, surgiu a oportunidade de frequentar algumas disciplinas de espanhol. À época, não havia como imaginar que a disciplina de Espanhol I funcionaria como prelúdio para a investigação que, anos mais tarde, daria origem a esta dissertação.

Era a primeira aula do curso de Espanhol I. A professora, após apresentar o programa, pediu que cada estudante dissesse algumas palavras sobre si. Quando chegou a minha vez, apresentei-me e acrescentei que tinha deficiência visual. Naquele momento, percebi que essa informação lhe era inédita; não havia sido comunicada de antemão. Ainda assim, nada em seu tom de voz indicou surpresa ou hesitação. O que se manifestou foi uma disposição serena, marcada por uma escuta atenta e por uma abertura genuína. Se nunca havia trabalhado com uma pessoa com deficiência visual, isso não a impediu de acolher a situação como oportunidade de aprendizagem compartilhada. No fim da aula, aproximou-se de mim e, com amabilidade, perguntou o que poderia fazer para tornar suas

aulas acessíveis. Expliquei-lhe que necessitava de textos em formato Word ou PDF não escaneado e que precisava utilizar o computador como ferramenta de estudo. Foi então que ela me perguntou como proceder em relação às imagens, dado que seu curso fazia uso frequente de recursos visuais. Respondi-lhe sobre a existência da audiodescrição.

Esse breve diálogo, situado no cotidiano de uma sala de aula, foi o ponto de partida para um processo de transformação pedagógica. Poucas semanas depois, a professora propôs à turma uma atividade em que cada estudante deveria descrever, em espanhol, uma fotografia de sua família, enquanto os colegas, de olhos fechados, buscavam reconstruir mentalmente a cena a partir da linguagem. A proposta não apenas garantiu minha participação em igualdade de condições, ela também introduziu a audiodescrição como recurso didático para todos, deslocando-a do campo restrito da acessibilidade para o da prática pedagógica inclusiva. Sua postura, contudo, não se limitou à disciplina. Com abertura e sensibilidade, a professora começou a reunir monitores dispostos a colaborar na adaptação de materiais, formando um pequeno grupo de trabalho que, pouco a pouco, se consolidou como a "Oficina de Materiais Adaptados". O que era uma iniciativa pontual transformou-se em um projeto de extensão, o ProInlc (Projeto Letras Inclusiva). A partir dele, pude ter acesso não apenas a conteúdos acessíveis nas aulas de espanhol, mas também em outras disciplinas do curso.

O episódio evidencia como uma atitude individual de abertura e sensibilidade pode desencadear processos coletivos e duradouros. Mais do que um caso isolado de adaptação, trata-se de um exemplo de como a inclusão, quando pensada como prática pedagógica, pode gerar novos modos de ensinar e aprender, beneficiando tanto quem demanda recursos específicos quanto aqueles que, a princípio, não os necessitam. Nesse sentido, a sala de aula se converte em espaço de experimentação, em que a diferença não é um obstáculo, e sim um motor de inovação didática. Esse momento marcou não apenas uma trajetória acadêmica individual, mas também a percepção de que a audiodescrição poderia se converter em objeto de investigação, entrelaçando inclusão e ensino de línguas. Essa empolgação inicial levou-me a elaborar um projeto de mestrado centrado na análise da audiodescrição como ferramenta didática. No entanto, ao longo do processo, tornou-se necessário construir um distanciamento crítico em relação ao objeto de estudo que tanto me encantava. Esse movimento exigiu um trabalho constante de reflexão, de um lado, evitar a impressão de que a audiodescrição poderia ser uma solução eficiente para todos os contextos pedagógicos; de outro, não a reduzir a uma prática ineficaz. A

preocupação que orienta esta investigação não é a de invalidar a ferramenta, e sim de compreender suas potencialidades e limites.

Nesse exercício de distanciamento, foi possível observar, por exemplo, que a autodescrição, por si só, não garante a acessibilidade nem a aprendizagem. Sem a mediação atenta do professor, ela pode se converter apenas em uma apresentação de si, sem oferecer às pessoas com deficiência acesso efetivo às informações. Além disso, há o risco de que a prática se desvie de seus objetivos pedagógicos quando se transforma em relatos extensos ou pouco relevantes para a situação de ensino. Nesses casos, especialmente em turmas maiores, havia a percepção de certo desgaste, já que se tornava difícil acompanhar e reter tantos detalhes, como aspectos familiares, passatempos, gostos pessoais, entre outras informações que acabavam sendo fornecidas de forma excessiva.

Essas tensões, longe de invalidar a prática, revelam que a audiodescrição e a autodescrição exigem planejamento, intencionalidade e sensibilidade pedagógica. Elas não são garantias de acessibilidade ou de aprendizagem; são ferramentas potentes, mas atravessadas por limites, condições e complexidades que precisam ser consideradas. É justamente a partir dessa compreensão que passo, a seguir, ao primeiro elemento mobilizado na prática da descrição que é o gênero, dimensão que organiza não apenas o que se descreve, mas também como e por que se descreve.

4.2 SOY UNA MUJER: GÊNERO E PRÁTICAS DE AUTODESCRIÇÃO

Começo agora esta seção em que minha pesquisa se mescla com minhas múltiplas identidades em um gesto de autodescrever-me, performando, no próprio ato da escrita, a audiodescrição, objeto deste estudo. Meu nome é Maria Roselene, sou uma mulher. Aqui, antes de prosseguir com minha descrição, faço uma pausa. O ato de dizer "sou uma mulher" não é vazio de sentido. Ele convoca um campo de concepções atravessadas pela linguagem, pela cultura e pela experiência social. Quando, em sala de aula, estudantes se autodescreveram em espanhol, cada escolha lexical carregava consigo uma posição no mundo. Não se tratava apenas de praticar estruturas como "*soy una mujer*" ou "*soy un hombre*", mas de enunciar identidades em um espaço de aprendizagem mediado por outra língua. Butler (2018) lembra que o gênero é performativo, pois ele

existe no ato de ser dito, reiterado e atualizado. Assim, a autodescrição, ao mesmo tempo em que parecia um exercício simples, expunha a dimensão performática da linguagem.

Nas atividades acompanhadas, tanto na aula espanhol I quanto no espanhol VII, após a enunciação do nome, o gênero aparecia, em geral, como a primeira característica pessoal a ser mencionada, seja por meio de orientações explícitas dos professores, seja por convenções amplamente naturalizadas nos modos de apresentação de si. Esse dado é muito interessante, pois revela como determinadas categorias identitárias são tomadas como evidentes e prioritárias no processo de autodescrição, ao mesmo tempo em que abre espaço para negociações, deslocamentos e tensões. A autodescrição, nesse contexto, torna-se um lugar favorável para observar como identidades são enunciadas, reiteradas ou reconfiguradas no interior da prática pedagógica.

Ao eleger o gênero como eixo inicial desta análise, busco compreender como a audiodescrição e a autodescrição operam como práticas discursivas que produzem sentidos sobre os sujeitos e seus corpos. Mais do que verificar se a atividade é ou não eficiente, interessa observar como ela se materializa em sala de aula, quais escolhas são incentivadas, quais silêncios emergem e de que maneira professores e estudantes negociam os limites do que pode ser dito. Para dar conta dessa complexidade, organizo esta seção em três movimentos analíticos: primeiro, a reflexão sobre o ato de dizer-se em outra língua e a dimensão performativa do gênero; em seguida, a análise do papel da mediação docente na orientação das práticas de autodescrição; por fim, a discussão dos limites e tensões que atravessam essas práticas quando o gênero se cruza com expectativas normativas e situações de exposição.

Essa organização permite observar o gênero não como categoria fixa, mas como dimensão discursiva que se constrói na interação, demonstrando tanto as possibilidades formativas da audiodescrição quanto seus desafios no ensino de língua espanhola.

4.2.1 Dizer-se em outra língua: gênero como ato discursivo e prática situada

Dizer-se em outra língua não constitui um gesto meramente linguístico, mas um ato discursivo situado, atravessado por normas sociais e pedagógicas que regulam o que pode ser dito e como pode ser dito. Nas atividades de autodescrição observadas, o enunciado "*soy una mujer/soy un hombre*" emergia com frequência como uma das primeiras formulações produzidas pelos estudantes, frequentemente orientada por modelos apresentados em aula. Essa recorrência não pode ser lida como simples evidência de aprendizagem gramatical, mas como indício de um processo de normatização discursiva que opera no interior da prática pedagógica.

Baseado na noção de performatividade de gênero proposta por Butler (2018), esse enunciado não descreve uma identidade preexistente, mas a produz no próprio ato de fala. O gênero, nessa perspectiva, constitui-se por meio da repetição de atos discursivos socialmente reconhecíveis. No contexto da sala de aula de língua espanhola, essa repetição é mediada por um duplo regime normativo; de um lado, as convenções sociais que naturalizam o binarismo de gênero; de outro, as convenções pedagógicas que selecionam determinados enunciados como exemplares, corretos ou desejáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Essa dupla normatividade se evidencia quando se observa que a autodescrição tende a seguir uma ordem relativamente estável (nome, gênero, idade), reproduzindo formas socialmente legitimadas de apresentação de si. Conforme apontam Street (1984) e Lillis (2013), práticas de letramento não são neutras, mas organizadas por valores, expectativas e relações de poder. Assim, a escolha de iniciar a autodescrição pelo gênero não decorre apenas de uma decisão individual do estudante, mas da inscrição dessa atividade em uma prática de letramento acadêmico que hierarquiza determinadas categorias identitárias como mais relevantes ou evidentes.

Do ponto de vista etnográfico, chama atenção o caráter pouco problematizado com que o gênero é enunciado nessas atividades. A formulação "*soy una mujer/soy un hombre*" aparece, em muitos casos, como um enunciado automatizado, reproduzido a partir do modelo docente, sem abertura explícita para variações, deslocamentos ou questionamentos, como, por exemplo, a categoria “não binário”, que em nenhum momento foi enunciada ao longo da observação participante. Essa automatização não anula a dimensão performativa do gesto; ao contrário, a intensifica, pois evidencia como a performatividade se sustenta precisamente na repetição de formas normativas, que se apresentam como naturais e transparentes.

Ao considerar o fato de que essas enunciações ocorrem em uma língua adicional, o gesto de dizer-se torna-se ainda mais complexo. A hesitação, as pausas e as reformulações observadas durante as autodescrições indicam que o sujeito, ao falar de si em espanhol, negocia simultaneamente sentidos linguísticos e identitários. Como aponta Bakhtin (2003), todo enunciado é atravessado por vozes sociais; nesse caso, a voz do estudante se constrói em diálogo com a voz do professor, com os modelos didáticos e com discursos sociais mais amplos sobre gênero.

Nesse sentido, a autodescrição funciona como um dispositivo que torna visíveis tanto as possibilidades quanto os limites da audiodescrição enquanto prática pedagógica. Se, por um lado, ela cria um espaço de enunciação do corpo e da identidade, por outro, revela os contornos normativos que delimitam o dizível no interior da sala de aula. Analisar o gênero a partir do ato de dizer-se em outra língua permite, portanto, compreender a audiodescrição não apenas como estratégia de acessibilidade ou recurso didático, mas como prática discursiva situada, que participa ativamente da produção de sujeitos no ensino de língua espanhola.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essa normatização discursiva não se constitui apenas no interior da sala de aula, mas se ancora nas próprias convenções da prática audiodescritiva, que historicamente estabelecem uma ordem recorrente de apresentação do sujeito. Tal ordem (nome, gênero, características físicas gerais) aparece já no modelo apresentado pelos professores, conforme registrado em diário de campo:

"Mi nombre es x, soy profesora de español, soy una mujer morena, tengo 39 años, estatura baja, tengo cabellos sueltos, ojos marrones y estoy con un vestido negro." Ao seguir essa sequência, a docente não apenas exemplifica uma estrutura linguística em língua espanhola, mas atualiza, no espaço pedagógico, um padrão instituído da audiodescrição, no qual o gênero ocupa uma posição central como marcador identitário inicial. Trata-se, portanto, de uma normatividade que não pode ser atribuída exclusivamente à mediação docente, mas que se inscreve em regras e convenções próprias da audiodescrição enquanto prática social.

Esse padrão reaparece na autodescrição da primeira aluna, evidenciando o efeito de repetição característico da performatividade:

"Soy una mujer morena, de 20 años, de estatura mediana, tengo cabellos rizados, negros, pero con luces rubias, tengo ojos marrones y estoy utilizando un pantalón negro..."

A recorrência dessa ordem discursiva revela que o gênero não emerge como escolha aleatória ou puramente individual, mas como efeito da reiteração de modelos legitimados no interior da prática pedagógica. Conforme Butler (2018), essa repetição não deve ser compreendida como simples reprodução mecânica, mas como condição de inteligibilidade do sujeito no discurso. Ao mesmo tempo, como apontam Street (1984) e Lillis (2013), tal regularidade evidencia o caráter situado da prática de letramento, na qual determinadas formas de dizer-se são apresentadas como evidentes, adequadas e pedagogicamente esperadas.

Assim, a análise do gênero nas práticas de autodescrição evidencia que a audiodescrição, ao ser transposta para a sala de aula, não apenas favorece a produção de enunciados acessíveis, mas também reinscreve os sujeitos em regimes normativos de inteligibilidade. Reconhecer essa tensão é fundamental para compreender tanto as possibilidades quanto os limites da audiodescrição como ferramenta pedagógica no ensino de língua espanhola.

A análise do gênero a partir do ato de dizer-se em outra língua evidencia, portanto, que a normatividade observada nas práticas de autodescrição não se produz apenas pela repetição dos enunciados, mas também pelas formas de mediação que orientam, explicam e legitimam essas escolhas discursivas. Se, no presente item, o foco recaiu sobre a performatividade do gênero tal como se materializa nos enunciados dos sujeitos, no item seguinte o olhar recai sobre a atuação docente, examinando como professores e professoras nomeiam, organizam e, em certos momentos, problematizam as regras da audiodescrição no espaço da sala de aula.

4.2.2 Mediação docente e orientação das práticas de autodescrição

No item anterior, analisou-se como o gênero se materializa nos enunciados produzidos pelos estudantes, evidenciando padrões discursivos que organizam a prática da autodescrição. Neste item, o foco se desloca para a mediação docente, compreendida

não como ação individual ou avaliação de condutas, mas como prática situada que articula saberes pedagógicos, convenções da audiodescrição e preocupações com acessibilidade. Interessa compreender de que modo professores e professoras traduzem as regras da audiodescrição para o contexto da sala de aula de língua espanhola e quais efeitos essa mediação produz sobre as possibilidades de enunciação dos estudantes.

Durante a observação etnográfica, foi possível perceber que as estratégias de mediação variavam entre os docentes. Em algumas turmas, a orientação das atividades de autodescrição foi realizada com apoio de slides; em outras, a explicação ocorreu predominantemente de forma oral, sem suporte visual estruturado. Essa variação evidencia que a transposição da audiodescrição para a sala de aula não se dá de maneira homogênea, mas se ajusta aos estilos docentes, às dinâmicas das turmas e às condições concretas de ensino.

Entre os materiais observados, destaca-se um conjunto de slides relativos ao gênero, utilizado por duas professoras diferentes, em turmas distintas. A recorrência desse material permite analisá-lo como um artefato pedagógico compartilhado, que circula entre contextos e contribui para a estabilização de determinadas orientações discursivas. No que se refere à sua composição visual, o slide apresenta fundo bege texturizado com bordas serrilhadas, fonte marrom e layout hierárquico, organizado a partir da sequência título-subtópico-explicação, orientando a leitura de cima para baixo.

O título, em negrito e em espanhol, traz a inscrição "*Características personales*". Logo abaixo, o subtópico "*género*" sugere que este é apenas um dos aspectos possíveis da autodescrição, e não seu único eixo. Em seguida, a explicação apresentada afirma: "*Nuestra voz puede estar relacionada con un género en particular, pero también podemos aprovechar la oportunidad para decir cómo nos identificamos o el pronombre que usamos, si queremos. Esto depende del contexto de la actividad.*"

Do ponto de vista analítico, esse enunciado revela uma mediação que busca simultaneamente sistematizar a prática e introduzir margem de escolha. Ao reconhecer que a voz pode estar associada a um gênero, mas que essa associação não é obrigatória, a professora explicita uma norma ao mesmo tempo em que a relativiza, reconhecendo a dimensão contextual da autodescrição. O slide seguinte mantém a mesma organização visual e discursiva, mas o título passa a ser "*Identidad de género*". O subtópico permanece como "*género*", e a explicação assume forma mais personalizada: "*Hola, mi nombre es...*"

y uso los pronombres”. Em seguida, apresenta-se a lista [*él / ella / elle / otro?*], na qual o sublinhado em vermelho em “*ella*” funciona como marcador de seleção, indicando o pronome utilizado pela professora. Esse recurso visual, ao mesmo tempo em que sinaliza uma escolha individual, atua como modelo de enunciação possível, tornando explícita a relação entre identidade de gênero e uso de pronomes no discurso.

Além dos materiais visuais, essa mediação se fez presente de forma significativa nas explicações orais que acompanhavam os slides. Conforme registrado em diário de campo, ao tratar do tópico “gênero”, a professora afirmou que era importante iniciar a autodescrição indicando se a pessoa era mulher ou homem, acrescentando, em seguida, a possibilidade de explicitar o pronome com o qual se identificava. Nesse momento, a docente, na aula de Espanhol I, mencionou explicitamente a heteronormatividade, compreendida como a normatização da opção heterossexual, introduzindo uma dimensão reflexiva à atividade proposta:

“A professora fala que é importante começar dizendo o gênero, se é uma mulher, um homem, e nesse momento ela explica que podemos aproveitar para dizer com qual pronome nos identificamos. Nesse momento, ela fala um pouco sobre a heteronormatividade, que envolve a normatização da opção heterossexual.”

Esse excerto evidencia que a mediação docente não se limita à apresentação de modelos estruturais, mas inclui a explicitação das normas sociais que atravessam a prática da autodescrição. Ao nomear a heteronormatividade no espaço da sala de aula, a professora torna visíveis os regimes de inteligibilidade que organizam o dizer sobre gênero, criando condições para que outras formas de identificação possam emergir no discurso dos estudantes.

Durante as observações, foi possível perceber que, em aulas nas quais a professora explicitou oralmente sua orientação sexual como heterossexual, alguns estudantes passaram também a se autodenominar heterossexuais, homossexuais e bissexuais. Esse dado sugere que a mediação docente, ao nomear e legitimar determinadas categorias identitárias e orientações sexuais, pode produzir efeitos performativos sobre o campo enunciativo, ampliando, ainda que de forma situada e pontual, as possibilidades de dizer-se. Não se trata de uma relação causal direta, mas de um indício de que a explicitação da norma e do posicionamento docente pode abrir espaço para outras formas de identificação emergirem.

Assim, a mediação docente se configura como um espaço de negociação entre padrões instituídos da audiodescrição e tentativas de ampliação discursiva. Ao mesmo tempo em que os professores organizam a prática por meio de modelos, sequências e categorias, também tornam visíveis as normas que a atravessam, criando brechas para reflexão e deslocamento. Conforme apontam Street (1984) e Lillis (2013), práticas de letramento são sempre situadas e atravessadas por valores institucionais; nesse sentido, a atuação docente pode ser compreendida como parte de um campo de tensões, no qual inclusão, normatividade e pedagogia se entrelaçam no ensino de língua espanhola, produzindo efeitos que nem sempre são previsíveis ou plenamente controláveis no contexto da sala de aula.

4.2.3 Entre gênero e orientação sexual: escolhas, silêncios e limites do dizer-se

Nos itens anteriores, foi analisado como o gênero se materializa nas práticas de autodescrição e como a mediação docente orienta e, em certa medida, regula as possibilidades de enunciação em sala de aula. Neste item, volto-me para os limites do dizer-se, observando situações em que a nomeação identitária se torna hesitante, relativizada ou silenciada, especialmente quando o gênero se cruza com a orientação sexual. Interessa compreender como essas dimensões são negociadas discursivamente e quais tensões emergem quando a autodescrição se aproxima de aspectos considerados íntimos ou potencialmente sensíveis no contexto pedagógico.

É importante, inicialmente, distinguir analiticamente os conceitos de gênero e orientação sexual, distinção que nem sempre aparece explicitada nas práticas observadas. Enquanto o gênero diz respeito às formas pelas quais os sujeitos se identificam e são reconhecidos socialmente em relação a categorias como mulher, homem ou outras possibilidades não binárias (Butler, 2018), a orientação sexual refere-se aos afetos e desejos direcionados a outros sujeitos. Embora distintos, esses campos frequentemente se entrecruzam no discurso cotidiano, o que pode gerar ambiguidades e desconfortos quando são convocados no espaço da sala de aula.

Durante uma aula mais avançada do curso, no nível Espanhol VII, essa tensão, por exemplo, apareceu de modo mais explícito. Em conversa registrada em diário de campo, uma professora perguntou a uma aluna extensionista do CLAC, que também

utiliza a audiodescrição em suas aulas, como os estudantes reagiam quando a questão da sexualidade surgia. A extensionista relatou que, em geral, não havia dificuldades, mas mencionou um episódio específico no qual uma aluna demonstrou dúvida sobre como se definir. Diante disso, orientou-a a falar da forma que julgasse mais adequada, acrescentando: "dizer sua orientação sexual não vai fazer com que a outra pessoa te veja diferente, então se a pessoa não tem certeza não precisa se definir."

Esse comentário é analiticamente relevante porque desloca a autodescrição de uma lógica de obrigatoriedade identitária para uma lógica de escolha discursiva. Ao afirmar que a orientação sexual não precisa ser mencionada, a extensionista reconhece que nem todos os aspectos da identidade são igualmente pertinentes ou desejáveis no contexto da atividade pedagógica. Assim, a autodescrição aparece não como espaço de definição, mas como prática situada, na qual o não dizer também constitui uma forma legítima de posicionamento.

As entrevistas realizadas, principalmente as que ocorreram mais ao final da pesquisa, reforçam essa leitura. Quando perguntei a um aluno do espanhol I se ele percebeu algum incômodo relacionado a gênero, cor ou nacionalidade nas apresentações, sua resposta deslocou o foco para a dimensão linguística da atividade:

"Eu achei tranquilo a descrição. [...] alguns desafios, por exemplo, a gente tinha que se apresentar em espanhol [...] algumas pessoas tiveram um pouco de dificuldade na hora de falar espanhol, né? [...] eu achei bom até para poder evoluir na questão do aprendizado da língua." (Aluno, entrevista, 2024)

Mesmo diante de uma pergunta que explicitava questões sociais e identitárias, o aluno não abordou o gênero ou a orientação sexual como eixos problemáticos, priorizando o aprendizado da língua. Esse silêncio não deve ser interpretado como ausência de sentido, mas como indício de que, para esse participante, tais dimensões não se colocaram como centrais ou talvez tenham sido deliberadamente resguardadas. Como apontam Street (1984) e Lillis (2013), práticas de letramento são atravessadas por valores e expectativas contextuais, que orientam o que é considerado relevante ou apropriado dizer.

Na entrevista com uma professora, ao abordar diretamente a questão do gênero nas autodescrições, observei movimento semelhante de relativização: "Geralmente eles falam se são homem ou mulher, acho que a orientação é um dado acessório".

Quando comentei que a orientação sexual poderia ser um dado que gera certo incômodo e que talvez não fosse necessário a menos que o contexto pedisse, a professora concordou. A caracterização do gênero e, sobretudo, da orientação sexual como “dado acessório” evidencia uma hierarquização discursiva, na qual determinadas informações são consideradas secundárias no processo de apresentação de si. Tal hierarquização não elimina a dimensão performativa do gênero, mas delimita os contornos do que é entendido como pedagogicamente pertinente.

Chama atenção o fato de que essas reflexões só emergiram porque foram explicitamente provocadas por mim durante as falas. Nas outras duas entrevistas com professor e aluno, gênero e orientação sexual não apareceram espontaneamente como tema. Esse silêncio constitui, na minha percepção, um dado etnográfico relevante. Considero, ainda, que o fato de a entrevista ter sido conduzida por mim, uma pessoa cega e usuária da audiodescrição, pode ter produzido um efeito de cautela discursiva, levando os entrevistados a evitar posicionamentos críticos ou comentários mais sensíveis sobre a prática analisada. Como lembra Goffman (1988), situações de interação são atravessadas por cuidados com a face e com a exposição do outro, o que se intensifica em contextos marcados por relações assimétricas.

Nesse sentido, o cruzamento entre gênero e orientação sexual evidencia os limites éticos e pedagógicos da autodescrição. Se, por um lado, a prática cria possibilidades de enunciação e reflexão sobre identidades em outra língua, por outro, mostra que nem todo aspecto identitário precisa, ou deve, ser tornado público em sala de aula. A audiodescrição, enquanto tradução intersemiótica, opera necessariamente em um campo de tensões entre inclusão e constrangimento, entre visibilização e resguardo, entre a liberdade de dizer-se e o direito de não dizer. Analisar esses limites permite compreender a audiodescrição não apenas como ferramenta didática ou de acessibilidade, mas como prática discursiva situada, que exige atenção constante às escolhas, aos silêncios e às condições de enunciação dos sujeitos envolvidos.

Essas análises permitem compreender que a audiodescrição, ao ser incorporada como ferramenta pedagógica, não apenas amplia formas de acesso e participação, mas também atua como dispositivo discursivo que produz sentidos sobre corpos, identidades e diferenças. O gênero, nesse contexto, funciona como chave analítica privilegiada para evidenciar que tornar visível por meio da linguagem implica sempre selecionar, hierarquizar e normatizar determinados aspectos do sujeito. Essa constatação

conduz diretamente ao próximo eixo de análise. Assim como o gênero, as questões raciais emergem na autodescrição como categorias que parecem evidentes, mas que são atravessadas por normas sociais, expectativas pedagógicas e relações de poder. No item 4.3, passo a examinar como a raça se inscreve nas práticas de autodescrição observadas, investigando de que modo marcadores raciais são nomeados, silenciados ou naturalizados no ensino de língua espanhola mediado pela audiodescrição.

4.3 *SOY UNA MUJER DE PIEL CLARA*: IDENTIDADE RACIAL E CONFLITOS LINGÜÍSTICOS REFERENTES À COR

Após destrinchar alguns debates em torno de questões de gênero, sigamos com minha autodescrição. Sou uma mulher de pele clara... Novamente, obrigo-me a pausar e tecer umas linhas de reflexão. Primeiro, começo com uma autocrítica, pois entendo que dizer que sou uma mulher de pele clara não é uma informação precisa, pois o que seria pele clara? Confesso-lhes que a escolha pelo termo é uma forma de esquivar-me da responsabilidade de assumir uma identidade racial. Não é que eu seja assim tão covarde ou que as questões raciais não me interessem, mas de fato o receio de equivocarme é um medo que serpeia minha autodescrição, já que nomear minha própria cor é um gesto que me transpassa com dúvida, tenho temor de me descrever como branca e não ser reconhecida como tal, ou de me declarar parda e igualmente não ser aceita.

Esse gesto de hesitação não é apenas individual. Como aponta Munanga (2004), as categorias raciais no Brasil são historicamente instáveis, atravessadas por hierarquias, eufemismos e disputas de pertencimento. Nomear a cor do próprio corpo, nesse contexto, não é um ato neutro, mas um posicionamento discursivo que convoca histórias coletivas, memórias sociais e regimes de reconhecimento. Essa mesma dificuldade apareceu entre os estudantes observados. Alguns se autodescreviam como negros ou pretos, outros preferiam termos como pardo ou moreno, enquanto outros ainda hesitavam antes de enunciar sua cor. Assim como em minha própria autodescrição, o momento de nomear a cor parecia atravessado por dúvidas, pausas e autocorreções, evidenciando que a autodescrição racial funciona como um campo de negociação identitária, e não apenas como descrição física.

Para aprofundar a análise das questões raciais que emergem na prática da autodescrição, faz-se necessário distinguir teoricamente os conceitos de raça, racialização e racialidade. A raça, conforme apontam os estudos críticos, não se configura como um dado biológico, mas como uma construção social e política, articulada a práticas de poder que organizam corpos, sujeitos e hierarquias sociais. Trata-se, portanto, de uma condição que extrapola a aparência física e se inscreve em regimes de classificação social que produzem pertencimentos e exclusões.

A racialização, por sua vez, refere-se ao processo histórico e situado por meio do qual determinados grupos são posicionados como entidades essencializadas, vinculadas a marcadores corporais, linhagens ou ancestralidades específicas (Hochman, 2019). No campo da audiodescrição, esse processo se manifesta tanto pela escolha dos marcadores que são explicitados quanto pelo silêncio em torno deles. Como apontam Bennett et al. (2021), a ausência de marcação racial também é um ato racializante, uma vez que corpos brancos tendem a ser descritos como universais e não marcados, enquanto corpos não brancos aparecem como diferença.

Já a racialidade opera em um nível mais estrutural, trata-se do regime ontológico que torna a própria ideia de raça inteligível na modernidade. Conforme formulado por Simondon (2017), a racialidade corresponde a um conjunto de dispositivos de conhecimento que organizam a percepção do corpo e do sujeito, constituindo o solo a partir do qual processos de racialização se tornam possíveis. Assim, tanto o que se diz quanto o que se silencia sobre raça na autodescrição inscreve-se nesse campo estrutural, revelando que a audiodescrição, ainda que se pretenda neutra, atua como prática discursiva e política.

4.3.1 Nomear a cor: hesitação, pertencimento e disputa

Do ponto de vista etnográfico, a recorrência dessas hesitações sugere que a racialidade emerge na autodescrição como um espaço de tensão entre o desejo de afirmação e o medo do erro. Conforme Stuart Hall (2006), as identidades raciais não são essências fixas, mas processos em constante construção, marcados por deslocamentos e disputas simbólicas. Ao dizer "sou negro", "sou preto" ou "sou moreno", o sujeito não

apenas descreve sua aparência, mas se posiciona em relação a discursos históricos sobre raça no Brasil.

Essa instabilidade tornou-se particularmente visível em uma aula em que um estudante utilizou o termo *retinto*, em espanhol, ao participar de uma atividade que propunha como exercício descrever uma fotografia familiar. A escolha lexical provocou reação imediata de uma professora nativa de espanhol que assistia à aula, para quem o termo soava ofensivo. O episódio gerou um debate significativo, enquanto alguns estudantes defendiam que, no Brasil, *retinto* é um termo corrente e aceitável, outros demonstravam desconforto. A audiodescrição realizada pelo aluno funcionou, assim, como gatilho para a emergência de um conflito intercultural e interlinguístico, no qual a palavra se mostrou atravessada por valores distintos conforme o contexto sociocultural.

Em entrevista posterior, uma professora retomou o termo “*retinta*” de forma que indicava, até mesmo, uma categoria de disputa: “Eu mesma digo que sou *retinta*, mas as pessoas que são mais *retintas* que eu dizem que não sou. Aí eu fico de gracejo: ah, mas eu quero ser *retinta*” (Professora, entrevista, 2024).

Essa fala constrói uma narrativa de disputa de pertencimento, na qual a identidade racial aparece como relacional e negociada. O uso do gracejo funciona como estratégia discursiva de mitigação, suavizando um conflito que, no entanto, permanece latente: quem pode dizer-se *retinta*? A narrativa evidencia que a identidade racial não é apenas autodeclaratória, mas perpassada pelo olhar do outro, pela comparação e pela validação coletiva.

Na mesma entrevista, a professora foi ainda mais enfática ao tratar da dificuldade de nomear a própria cor:

“Cara, vou ser muito sincera, isso é problema de gente branca. (...) Pra nós pessoas pretas, a nossa questão com se você nos chamar de preto, de negro... você só não pode usar um termo pejorativo. (...) Mas se chamar de preto, de negro, isso é uma questão muito bem consolidada no Brasil” (Professora, entrevista, 2024).

Do ponto de vista da análise de narrativas, essa fala constrói um posicionamento identitário fortemente marcado, no qual a professora se insere explicitamente em um coletivo racial, “*nós pessoas pretas*”, em oposição a outro, “*gente branca*”. Essa oposição não é apenas descritiva, mas avaliativa: a hesitação em nomear a raça é atribuída a um grupo específico, deslocando o desconforto racial do campo da

experiência individual para o campo da historicidade social. Ao afirmar que a dúvida é “problema de gente branca”, a professora reconfigura o eixo da análise, retirando a racialidade do lugar de tabu e reinscrevendo-a como questão resolvida para aqueles que historicamente precisaram afirmar sua identidade como forma de resistência.

As falas da professora reforçam esse ponto ao evidenciar assimetrias raciais na relação com a nomeação da cor. Ao afirmar que, para pessoas pretas, ser chamadas de preto ou negro não constitui um impasse, enquanto para sujeitos brancos a definição racial tende a gerar dúvida ou desconforto, a professora explicita como a racialização opera de maneira desigual. Para sujeitos negros, a raça aparece como uma experiência constantemente nomeada e vivida, ao passo que, para sujeitos brancos, a branquitude funciona muitas vezes como norma não marcada. Esse silenciamento sobre corpos brancos, como apontam Bennett et al. (2021), “reforça a branquitude como norma não marcada, um dos mecanismos centrais da racialização estrutural”. Assim, tanto a nomeação excessiva quanto a ausência de nomeação produzem efeitos raciais.

No plano narrativo, a professora constrói para si um *ethos* de autoridade identitária, sustentado pela experiência vivida e pelo pertencimento racial explicitamente assumido. A segurança com que enuncia “pra nós pessoas pretas” contrasta com as hesitações observadas entre estudantes e com minha própria dificuldade em dizer “sou branca” ou “sou parda”, revelando que a possibilidade de nomear a cor não se distribui de maneira homogênea entre os sujeitos. Essa assimetria não é casual, mas efeito de processos históricos de racialização, entendidos como o ato de transformar características físicas em marcas fixas de pertencimento social, posicionando grupos de maneira desigual dentro da hierarquia racial.

Esses episódios permitem compreender que a autodescrição não apenas reflete identidades raciais, mas participa ativamente de sua produção. Nesse sentido, é possível articular essas práticas ao conceito de racialidade, entendido como o campo estrutural que torna a própria ideia de raça inteligível na modernidade. Conforme formulado por Simondon (2017), a racialidade corresponde a “um conjunto de dispositivos do conhecimento produtivo” que organizam a forma como corpos e sujeitos são percebidos, classificados e tornados reconhecíveis. A audiodescrição, ao decidir o que dizer e o que silenciar sobre a cor, opera inevitavelmente dentro desse regime ontológico, mesmo quando se apresenta como prática neutra ou meramente técnica. Assim, tanto o que se diz quanto o que não se diz sobre raça opera dentro das lógicas

modernas de separabilidade e determinabilidade, contribuindo para a manutenção ou a contestação das hierarquias raciais.

Um posicionamento distinto emerge na fala de um aluno entrevistado, que articula a questão racial a partir da variação linguística e cultural:

"Sobre o nosso tom de pele, eu achei um pouquinho complicado e foi até importante entender como que é falado lá fora, né? Aquela menina falou que no México, se você falar que é preto, isso não é bom, né? Isso parece que é preconceituoso, né? Então, aqui no Brasil, a gente se chamar de preto é tranquilo, entendeu? Agora é tranquilo, porque também houve um momento que não era. Só que a gente passou a ver que isso é tranquilo, não é ruim. Obviamente, você consegue ver, pela forma como a pessoa fala, até quando aquela pessoa está literalmente caracterizando você ou se aquela pessoa está sendo racista com você, né? Então acho que é tudo uma questão da forma de falar". (Aluno, entrevista, 2024)

A narrativa do aluno constrói um posicionamento distinto, marcado menos pela afirmação identitária e mais por uma reflexão sobre aprendizagem social e intercultural. Diferentemente da professora, que fala a partir de um lugar de pertencimento racial consolidado, o aluno organiza sua fala por meio de uma temporalidade histórica, "houve um momento que não era", reconhecendo que os sentidos atribuídos às palavras mudam ao longo do tempo. Essa estrutura narrativa revela uma consciência de que a linguagem é transpassada por processos históricos e políticos, e não apenas por convenções linguísticas estáveis.

Ao direcionar a discussão para o que é dito "lá fora", o aluno reinscreve a questão racial no campo da interculturalidade, destacando que a nomeação da cor depende do contexto sociocultural e da história local. Nesse ponto, sua fala se aproxima do conceito de racialização, entendido como o processo de atribuir significados raciais específicos a corpos e categorias em determinados arranjos históricos. O que o aluno identifica como ofensivo no México e aceitável no Brasil não é a palavra em si, mas o regime de sentidos no qual ela se inscreve. Sua narrativa revela, assim, uma percepção de que os processos de racialização não operam de maneira universal, mas situada.

O trecho final da fala, "é tudo uma questão da forma de falar", funciona como síntese narrativa e como princípio interpretativo. Ao afirmar isso, o aluno não nega a existência do racismo, mas sugere que a intenção, o tom e a relação entre os interlocutores são elementos centrais para a produção de sentido. Essa leitura dialoga com a concepção de língua como prática social (Pennycook, 2010), na qual os enunciados só podem ser

compreendidos plenamente a partir das condições de sua enunciação. Comparada à fala da professora, a narrativa do aluno revela outro modo de lidar com a racialidade: menos ancorado na afirmação política e mais na negociação contextual dos sentidos. Essa diferença de posicionamento evidencia que a autodescrição racial, em sala de aula, não produz respostas homogêneas, mas convoca trajetórias, experiências e níveis distintos de engajamento com a questão racial.

A fala do aluno abre espaço para refletir também sobre como os professores lidam com as escolhas e posicionamentos dos discentes. Por isso, no item seguinte, volto-me para o papel da mediação docente no processo de eleições terminológicas relacionadas à racialidade.

4.3.2 Mediação docente e autonomia de nomeação racial

Gostaria de começar este subitem descrevendo os slides utilizados em uma das aulas observadas: O primeiro, trazia como título, em letras grandes e em negrito, a palavra "*Racialidad*". O slide possui um fundo bege claro, com textura que lembrava papel antigo. O conteúdo era sobre como falar da cor da pele em espanhol: "*Soy afroamericano con un tono de piel oscuro*"; "*Soy de piel negra*"; "*Soy de piel blanca*"; "*Soy negra, india, blanca*". A própria professora aparecia nos exemplos: "*Hola, soy x y soy de origen x, con piel morena*". A seleção de frases, aparentemente simples, introduzia uma questão complexa: como nomear a si mesmo no cruzamento entre língua, identidade e história social e, para além disso, no contexto da docência, como mediar essas escolhas lexicais de modo a não reforçar hierarquias raciais nem silenciar disputas que permeiam a nomeação da cor.

Nesse sentido, durante uma observação participante, foi possível perceber que a questão da racialidade também se manifestava nas aulas de espanhol ofertadas pelo projeto de extensão CLAC. Quando questionadas sobre como orientavam seus alunos no momento da autodescrição, as duas extensionistas presentes na aula de espanhol VII afirmaram que não costumavam interferir na escolha das categorias de cor ou raça, deixando que cada estudante se descrevesse da forma que julgasse mais adequada.

Essa postura pedagógica revela um cuidado explícito em não impor identidades, bem como uma aposta na autonomia dos alunos para nomearem a si mesmos. Do ponto de vista da mediação docente, essa escolha pode ser compreendida como tentativa de evitar a reprodução de hierarquias raciais no espaço da sala de aula. Ao não prescrever categorias consideradas “corretas”, as extensionistas suspendem a autoridade normativa do professor sobre a identidade do outro, colocando a autodescrição no campo da escolha individual. Tal postura dialoga com perspectivas críticas do letramento (Street, 1984; Lillis, 2013), segundo as quais práticas pedagógicas nunca são neutras e envolvem decisões éticas sobre o que regular e o que deixar em aberto.

Contudo, as próprias extensionistas relataram que, na prática, muitos estudantes demonstravam dificuldade em escolher as palavras. Termos como negro, preto, pardo e moreno circulavam em sala, mas nem sempre sem hesitação. Uma delas observou que alguns alunos ficavam inseguros diante da multiplicidade de nomenclaturas disponíveis, como se cada escolha carregasse o risco de ser interpretada de modo incorreto ou inadequado. Essa percepção encontra eco em minha própria experiência ao hesitar entre dizer “sou branca” ou “sou parda”, evidenciando que nomear a cor, em um país marcado por séculos de hierarquização racial, raramente é um gesto simples ou neutro (Munanga, 2004).

As extensionistas ressaltaram ainda que não intervinham quando surgiam categorias híbridas ou pouco usuais. Para elas, mais importante do que “corrigir” a escolha lexical era garantir que o aluno tivesse liberdade para se apresentar como quisesse. Essa abertura, entretanto, também deixa transparecer os limites da autodescrição como prática pedagógica. Sem mediação ou debate crítico, cada estudante permanece entregue às suas próprias inseguranças, podendo recorrer a termos historicamente marcados por eufemismos, apagamentos ou estigmas, muitas vezes sem consciência de suas implicações discursivas.

Nesse sentido, a mediação docente aparece aqui não como ausência de ação, mas como gesto deliberado de não intervenção, que produz efeitos ambíguos. Se, por um lado, essa postura evita constrangimentos e respeita a autonomia dos sujeitos, por outro, evidencia que a autodescrição racial, quando não acompanhada de reflexão coletiva, pode reforçar silêncios e dúvidas já naturalizados socialmente. Ainda assim, as próprias extensionistas reconheciam que a audiodescrição funcionava como um espaço que

impulsionava debates raciais, mesmo quando esses debates emergiam de forma tensa, fragmentada ou não planejada.

Assim, a mediação docente na nomeação racial configura-se como um campo de equilíbrio delicado entre não impor identidades e não silenciar conflitos. Tal como observado no eixo do gênero, a racialidade evidencia que a audiodescrição, ao ser incorporada ao ensino de língua espanhola, opera simultaneamente como ferramenta de acessibilidade, prática de letramento e dispositivo discursivo que torna visíveis tensões históricas profundas.

Para além da nomeação da cor e das escolhas lexicais que a acompanham, a racialidade também se materializa na autodescrição por meio de traços corporais específicos, entre os quais o cabelo ocupa lugar central, como se analisa no item a seguir.

4.3.3 *Mi pelo*: língua, apagamento e afirmação identitária

Dando prosseguimento à minha autodescrição, digo: tenho cabelo ondulado, longo, castanho, com mechas loiras. Ao mencionar meus cabelos, detenho-me para refletir sobre como essa dimensão, aparentemente simples, carrega sentidos profundos de identidade. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), o cabelo negro constitui uma das principais marcas de racialização no Brasil, sendo historicamente alvo de estigmatização e, mais recentemente, de processos de ressignificação e afirmação.

Conforme descrevi no item anterior, uma professora utilizou alguns slides para tratar da cor de pele. Esses slides foram precedidos de outros dois slides que abordavam o "*Cabello: el pelo*". Mantendo o mesmo fundo e tipografia, listavam de forma minuciosa as possibilidades de descrição: cor (*rubio, castaño, negro, rojo, gris, teñido de azul*), textura (*liso, ondulado, rizado, crespo, fino, grueso*), comprimento (*corto, hasta los hombros, largo hasta la cintura, rapado*), estilo (*peinado hacia atrás, recogido en un moño, suelto, trenzado, con coleta de caballo*) e características adicionais (*con canas, con reflejos, con mechas, con rastas, con extensiones*). A organização dos slides, com listas numeradas e exemplos concretos, sugeria uma organização de dados em categorias descritivas, traduzindo em palavras aquilo que, em grande medida, constitui também um campo de disputas simbólicas.

Nomear o cabelo não é apenas indicar sua forma ou cor, mas inscrevê-lo em discursos de pertencimento, orgulho ou apagamento. A importância da descrição do cabelo ficou evidente em uma das entrevistas realizadas com uma professora, cuja fala transcrevo a seguir:

"Principalmente, porque como a gente tem esse fortalecimento do movimento negro no Brasil, você vê mulheres de cabelo crespo querendo dizer então do cabelo crespo e quando você entrega pra elas uma palavra que serve tanto para cabelo crespo quanto pra cacheado, elas ficam meio, tipo, não, mas eu quero falar que o meu cabelo é crespo, o meu cabelo não é cacheado. Então, acho que no espanhol... ah, ok, no espanhol pode gerar uma sensação de apagamento. (...) No sentido de: demorei minha vida inteira pra falar que meu cabelo é crespo e, hoje em dia, eu tenho orgulho do meu cabelo crespo. Então, quando eu me descrever no espanhol, eu quero dizer que meu cabelo é crespo. E aí, você vê a aluna que tem o cabelo crespo falando que ela tem o cabelo *rizado* e a aluna que tem o cabelo cacheado falando a mesma coisa, ela fica meio, poxa, mas eu quero falar que eu tenho meu cabelo crespo, sacou?"

A narrativa da professora enfatiza uma temporalidade longa ao afirmar "demorei minha vida inteira pra falar que meu cabelo é crespo", situando o ato de nomeação como resultado de um percurso histórico e subjetivo de resistência. Nesse movimento, dizer-se crespa aparece como conquista, e não como simples descrição. Ao relatar o incômodo das alunas ao utilizarem o termo "*rizado*", a professora evidencia como a prática linguística em língua adicional pode tensionar processos identitários já consolidados, produzindo a sensação de que uma luta simbólica é desconsiderada ou diluída. Dando prosseguimento a sua fala, a professora ainda destaca: "É, porque eu acho que, tanto o crespo quanto o cabelo cacheado em espanhol, a gente vai tratar por *rizado*. Então, assim, a mulher preta, ela não quer falar que tem cabelo cacheado, ela quer falar crespo". (Professora, entrevista, 2024)

A insistência em nomear o cabelo como crespo, e não como cacheado, revela que a linguagem não opera apenas como meio de comunicação, mas como tecnologia de reconhecimento. Conforme Gomes (2017), o processo de valorização do cabelo crespo está diretamente ligado à afirmação da identidade negra e ao enfrentamento de padrões eurocêntricos de beleza. Nesse sentido, quando a língua espanhola ensinada em sala de aula privilegia determinados termos em detrimento de outros, ela não apenas descreve, mas também hierarquiza modos de existir e de se reconhecer.

O interessante dessa fala é que, após a entrevista, busquei confirmar se de fato o cabelo crespo não teria uma denominação própria em espanhol. Ao consultar dicionários e conversar com falantes colombianos e peruanos, percebi que a palavra

“crespo” existe, sim, e é utilizada para designar um tipo específico de cabelo. A dúvida, então, passou a ser: por que a professora afirmou que se usava apenas rizado? Ao recordar minha própria experiência de aprendizagem, percebi-me que também não me recordo de haver aprendido o termo *crespo* nas aulas de espanhol, o que me levou a refletir se isso não estaria ligado a um certo eurocentrismo na difusão da língua, já que o espanhol da Espanha costuma ser o mais ensinado e, nesse contexto, o uso de “*rizado*” se sobrepõe ao de “*crespo*”.

Nesse sentido, refletir sobre a forma como descrevemos o cabelo em espanhol permite compreender que a autodescrição não é apenas um exercício lexical, mas pode atuar de forma a propiciar discussões sobre disputas simbólicas que são atravessadas pela variação linguística. Termos como “*rizado*” ou “*crespo*” revelam não apenas escolhas lexicais, mas também diferentes tradições culturais, políticas e pedagógicas que marcam o ensino da língua. Essa percepção nos convida a estender o olhar para outros aspectos da aparência, como as roupas e os acessórios, em que novamente a linguagem se mostra permeada por diferenças regionais, valores culturais e práticas de letramento que moldam a forma como sujeitos se dizem e se reconhecem em sala de aula.

4.4 “¿LLEVO ARETES, PENDIENTES O AROS?”: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DE ROUPAS E ACESSÓRIOS

Ao continuar esta autodescrição, digo-lhes que possuo olhos castanhos escuros. Embora a descrição dos olhos também possa carregar implicações raciais, durante a observação participante, esse traço não pareceu gerar dúvidas ou incômodos. Já quando passo a descrever vestimentas e acessórios (neste momento, estou usando um vestido rosa, sapatilhas rosa com brilhos, brincos dourados e uma pulseira prateada), foi possível perceber que esses elementos cotidianos se tornavam gatilhos para negociações linguísticas em sala de aula.

Esse ponto é relevante porque evidencia como a audiodescrição, ao se ancorar no cotidiano, pode funcionar como um suporte pedagógico para reflexões linguísticas situadas. No entanto, tais possibilidades não se apresentam de forma homogênea ou automática. Elas emergem de interações específicas, de contextos concretos de ensino e das mediações realizadas pelo docente. Nesse sentido, a descrição de roupas e acessórios

não se configura apenas como um exercício lexical, mas como uma prática que expõe a variação interna do espanhol e convoca os estudantes a negociarem sentidos, reconhecendo que a língua não é um sistema uniforme, mas um conjunto de usos historicamente situados. Ao observar essas interações, torna-se possível compreender que o potencial pedagógico da audiodescrição não reside na técnica em si, mas nas condições em que ela é mobilizada e nos efeitos que produz em sala de aula. Assim, este item se dedica a analisar como a descrição de vestimentas e acessórios, ao articular autodescrição, variação linguística e interação, contribui para a construção de práticas de letramento que se afastam de uma abordagem normativa e se aproximam de uma concepção social e dialógica da linguagem.

4.4.1 Roupas e acessórios como gatilhos para a variação linguística

A observação participante realizada nas aulas mostrou que roupas e objetos abriam espaço para comparações e debates entre diferentes variantes do espanhol: por exemplo, "brincos" podiam ser nomeados como “*aretes*” na Colômbia, “*pendientes*” na Espanha ou “*aros*” na Argentina; já "pulseira" aparecia como “*pulsera*”, mas também como “*brazalete*”, a depender do contexto; e até mesmo peças comuns, como "óculos", variavam entre “*gafas*”, “*lentes*” e “*anteojos*”. Esses deslocamentos terminológicos não eram meras escolhas lexicais, mas sim materializavam, na prática, a diversidade interna da língua espanhola e a necessidade de situar o léxico em diferentes comunidades de fala.

A escolha de alguns professores pela exploração das diferentes variações do espanhol favorecia a construção de um *ethos* docente marcado pela consciência linguística e pela recusa de uma norma única. A variação deixava de aparecer como erro ou exceção e passava a ser apresentada como característica constitutiva da língua. Nesse sentido, a audiodescrição e a autodescrição funcionavam como exercício pedagógico que aproximavam os alunos do idioma, pois partiam do corpo e do cotidiano dos estudantes, abrindo espaço para que o léxico circulasse ancorado em experiências concretas.

Entretanto, a própria necessidade de explicitar essas variações revela que tal consciência não pode ser tomada como homogênea ou automática no ensino de espanhol. Embora, no contexto observado, houvesse professores atentos à diversidade linguística, a literatura sobre ensino de línguas aponta que essa sensibilidade depende fortemente da

formação docente e das ideologias linguísticas que atravessam os materiais didáticos e os currículos (Pennycook, 2010; Street, 1984). Assim, a presença da variação em sala de aula não elimina a necessidade de refletir sobre como ela é mediada, aprofundada ou, em alguns contextos, silenciada.

Sob a perspectiva dos letramentos, o que está em jogo não é apenas a ampliação do léxico, mas a forma como os sujeitos são inseridos em práticas discursivas que reconhecem ou não a pluralidade da língua. Conforme Lillis (2003), práticas de letramento envolvem escolhas sobre quais formas de dizer são legitimadas e quais permanecem marginais. Desse modo, mesmo quando a variação é mencionada, a maneira como ela é trabalhada pode reforçar ou tensionar hierarquias linguísticas já estabelecidas.

Dessa forma, a descrição de roupas e acessórios mostra-se um espaço interessante para observar como a variação linguística pode ser pedagogicamente explorada, sobretudo quando há uma mediação docente consciente. Ao mesmo tempo, esse cenário evidencia que tal exploração não é automática, mas resulta de escolhas, formações e posicionamentos específicos, aspecto que será aprofundado no subitem seguinte.

4.4.2 A mediação docente e as ideologias da variação linguística

As observações realizadas em sala de aula indicam que a variação linguística não emerge de maneira espontânea, mas é frequentemente ativada a partir da mediação docente, sobretudo quando os alunos interrogam a língua a partir de necessidades concretas de uso. No contexto da autodescrição e da audiodescrição, essas interrogações surgem de forma recorrente, uma vez que descrever roupas, acessórios e objetos do cotidiano exige escolhas lexicais que nem sempre encontram correspondência única ou estável no espanhol.

Um dos professores entrevistados explicita esse processo ao relatar sua atuação diante das dúvidas dos alunos:

"É, isso eu achei bem interessante, porque até na, que houve uma hora que a gente falou junto, aí você falou, lá na Colômbia é assim, eu falei ah, tem outras possibilidades, também, né? E aí tem os dois "l", *la doble l*, *la g*, *la i griega*, né? Aí, quando tem uma palavra lá, eu falo, então, a gente fala assim, mas pode ser assim, assim, assim, assim. Então, essa questão de variação linguística, a

questão de expansão do léxico, das habilidades linguísticas deles, eu acho que foi muito proveitoso, inclusive eles reconheceram isso, que foi bom para, de certa forma, revisitar o léxico que a gente tinha trabalhado em aula, né? Na semana passada e retrasada, a gente já tinha começado a trabalhar esses aspectos, né? Então, eles sentiram que, de certa forma, foi um reforço, também, para além da questão, ali, de trabalhar pensando em aluno, na questão de formação individual, profissional, né? Isso ajudou bastante também." (Professor, entrevista, 2024)

A narrativa do professor constrói um posicionamento docente pautado pela valorização da pluralidade linguística. Ao afirmar que uma mesma palavra pode ser dita "assim, assim, assim, assim", o professor rompe com a lógica de equivalência única e apresenta a língua espanhola como um sistema heterogêneo, atravessado por variações regionais, fonológicas e lexicais. Esse movimento discursivo produz um efeito pedagógico relevante, pois retira o foco do aluno na busca pela forma correta e direciona para uma compreensão mais ampla do funcionamento da língua em diferentes comunidades de fala.

Além disso, o professor organiza sua narrativa em torno da ideia de continuidade e reforço ao mencionar que os aspectos de variação já vinham sendo trabalhados em aulas anteriores. Esse encadeamento temporal contribui para a construção de um *ethos* docente comprometido com a formação linguística de longo prazo, na qual a variação não aparece como curiosidade pontual, mas como elemento constitutivo do aprendizado. Nesse sentido, a expansão do léxico é apresentada não apenas como acúmulo de palavras, mas como ampliação das habilidades linguísticas e da capacidade de transitar entre diferentes usos da língua.

Essa postura dialoga com discussões sobre ideologias linguísticas que problematizam a noção de língua homogênea e normatizada. Conforme aponta Pennycook (2010), o ensino de línguas frequentemente reproduz hierarquias que privilegiam determinadas variedades em detrimento de outras, naturalizando centros de prestígio e apagando a diversidade linguística. Ao explicitar a coexistência de múltiplas formas legítimas de dizer, o professor observado tensiona essas ideologias e contribui para a construção de uma consciência metalinguística mais crítica por parte dos alunos.

A autodescrição e a audiodescrição, nesse contexto, funcionam como catalisadores desse processo. Ao demandarem escolhas lexicais situadas e vinculadas à experiência concreta, essas práticas convocam modelos linguísticos variados, permitindo

que o professor atue como mediador entre diferentes possibilidades de dizer. Assim, a variação linguística deixa de ser um conteúdo abstrato e passa a ser vivenciada na prática, articulando repertório, identidade e formação.

Dessa forma, a análise do excerto indica que a exploração da variação linguística em sala de aula não depende apenas da existência de múltiplas formas na língua, mas da mediação docente que as torna visíveis, legítimas e pedagogicamente relevantes. No subitem seguinte, avanço essa discussão ao examinar como essas mediações se articulam à formação docente e à construção de uma consciência crítica sobre língua, inclusão e prática pedagógica no ensino de espanhol.

4.4.3 Formação docente, consciência linguística crítica e práticas pedagógicas

As análises apresentadas nos subitens anteriores indicam que a variação linguística estabelecidas nas práticas de autodescrição e audiodescrição pode ser observada não apenas como um fenômeno interacional localizado, mas também como um elemento que atravessa a formação docente no curso de Letras. Assim, o foco deste subcapítulo deixa de focar na descrição das interações em sala de aula para a análise de como essas experiências se articulam às concepções de língua, ensino e formação que orientam a prática dos professores e dos licenciandos envolvidos.

A repercussão linguística gerada pela atividade permite observar como a língua é compreendida para além de um conjunto de estruturas estáveis, passando a ser percebida como um objeto em constante negociação. A experiência com a audiodescrição evidencia que as escolhas lexicais, os modos de nomear e as formas de organizar o dizer se constroem na interação e são marcadas por dimensões sociais, históricas e ideológicas. Ao se descrever, o futuro professor é levado a refletir sobre os efeitos do dizer e sobre o modo como determinadas escolhas linguísticas produzem sentidos contextualizados. Nesse enquadramento, a audiodescrição pode ser compreendida como uma prática de letramento, nos termos de Lillis (2003) e Street (1984), na medida em que envolve os sujeitos em processos de produção de sentido socialmente mediados.

Conforme aponta Kleiman (1995), práticas de letramento se realizam em contextos específicos e dizem respeito às formas de participação dos sujeitos nas práticas

discursivas. A autodescrição e a audiodescrição, quando experimentadas em sala de aula, tornam visível a língua como espaço de negociação entre o que é aprendido formalmente e o que é colocado em funcionamento a partir da experiência cotidiana. Esse movimento contribui para redirecionar o foco exclusivo da adequação normativa e possibilita a observação de usos da língua que se constroem em função da interação, do contexto e dos interlocutores. Essa compreensão da linguagem se aproxima da perspectiva bakhtiniana, segundo a qual os enunciados são sempre produzidos em relação ao outro e refletem posições sociais e ideológicas (Bakhtin, 2003). Ao lidar com a pluralidade de formas de dizer, os licenciandos entram em contato com uma concepção de língua que não se apresenta como homogênea, mas como incidida por variações e disputas de sentido, aspecto relevante para a formação docente em línguas.

Os relatos dos participantes entrevistados permitem observar como essas práticas se inserem nas condições concretas de ensino e formação. Ao comentar a introdução da audiodescrição no contexto do CLAC, uma das professoras destaca que a atividade surge a partir de conteúdos já trabalhados nos níveis iniciais, especialmente a descrição: "Então, no Clac a gente trabalha com níveis complementares e aí no espanhol 1 e 2 a gente trabalha a descrição. (...) Aí alguém teve um *insight* (...) de falar: “e a audiodescrição?”. E aí a gente começou a trabalhar a audiodescrição (...)" (Professora, entrevista, 2024).

Esse trecho indica que a audiodescrição não é apresentada como uma ruptura com o currículo, mas como um desdobramento de práticas linguísticas já previstas, o que favorece sua inserção no ensino de línguas. Ao mesmo tempo, a professora aponta limites estruturais da formação docente ao afirmar: "A nossa formação, ela não muda. Nada de acessibilidade, a gente tem quatro períodos de latim, quatro períodos de grego e um período de libras." (Professora, entrevista, 2024).

A justaposição dessas duas falas evidencia uma tensão recorrente na formação docente. Enquanto práticas pedagógicas que acionam a reflexão sobre linguagem e acessibilidade podem emergir no cotidiano das aulas, os currículos das licenciaturas tendem a incorporar essas discussões de modo pontual, sem que haja uma reformulação mais ampla da formação inicial. Essa tensão contribui para compreender por que iniciativas relacionadas à inclusão e à variação linguística dependem, em grande medida, do posicionamento e das escolhas individuais dos docentes.

Do ponto de vista dos alunos, os excertos indicam que a audiodescrição pode ser interpretada como uma atividade que articula diferentes dimensões da formação. Um dos estudantes relaciona a prática tanto ao desenvolvimento da fluência em espanhol quanto à construção de um entendimento crítico sobre a integração de pessoas com deficiência:

"Com a audiodescrição, vão ter coisas que vão me ajudar a evoluir a minha fluência de espanhol (...) e trazer um entendimento crítico de que a gente precisa integrar todos os tipos de deficiência (...) é uma forma de aprendizado também para mim como pessoa e para mim como formação acadêmica e profissional." (Aluno, entrevista, 2025).

Outro relato acrescenta uma dimensão relevante ao caracterizar a atividade como uma ruptura em relação às práticas mais recorrentes no ensino de línguas:

"Achei ela muito interessante, muito inclusiva e que saiu um pouco fora da casinha. Bem diferente, porque geralmente a gente trabalha atividades em espanhol já com uma folha lá, tá no slide ou imprime. E a gente teve um novo contato com o mundo." (Aluno, entrevista, 2024).

Esse excerto permite observar que a percepção de diferença atribuída à atividade não se refere apenas ao conteúdo trabalhado, mas também à forma como a prática se organiza pedagogicamente. Ao contrastar a audiodescrição com atividades baseadas em materiais impressos ou slides, o aluno evidencia um estranhamento produtivo em relação às rotinas didáticas, associando a experiência a um contato mais direto com o entorno e com o próprio corpo. Ainda assim, essa apropriação não pode ser generalizada, pois está vinculada à trajetória individual do aluno e às condições específicas em que a atividade foi desenvolvida.

Dessa forma, a análise indica que a autodescrição e a audiodescrição podem funcionar como laboratórios de observação de como se constroem concepções de língua e de ensino no processo formativo. Essas questões permitem avançar para o subcapítulo seguinte, no qual a discussão se volta de modo mais direto às relações entre deficiência, inclusão e acesso às práticas acadêmicas.

4.5 SOY UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL

Para finalizar minha autodescrição, digo-lhes que possuo deficiência visual. Esse dado é, talvez, o mais decisivo na forma como minha presença foi percebida e significada durante a observação participante e as entrevistas. Ao pronunciá-lo, inscrevia uma particularidade que reorganizava o espaço de enunciação. Dizer "sou uma pessoa com deficiência visual" não é apenas um ato de identificação; é um gesto que convoca o outro a reposicionar-se seja como professor, colega ou pesquisador diante de uma nova configuração de olhar e de escuta.

Antes de avançar, preciso dizer algo a quem me lê. Este capítulo não se fragmenta porque a experiência que ele narra também não se fragmenta. Ao tratar da deficiência visual, não falo de um dado adicional da pesquisa nem de uma categoria analítica que pudesse ser isolada em subitens. Falo de um laço que me vincula à audiodescrição de modo profundo, cotidiano e anterior à própria investigação. Falo de algo que sempre esteve comigo, tão próximo que, por muito tempo, não se deixava ver como objeto.

Escrever sobre a audiodescrição a partir da deficiência visual exigiu um esforço particular de distanciamento. Não porque eu não fosse capaz de analisá-la, mas porque analisá-la implicava aprender a olhar para aquilo que sempre funcionou como mediação silenciosa entre mim e o mundo. Algo que nunca se apresentou como técnica, mas como presença. Torná-la objeto de pesquisa foi um exercício de deslocamento delicado, afastar o suficiente para compreender, sem romper o vínculo que a sustenta.

É por isso que este capítulo se constrói como texto contínuo. O que se desenvolve aqui não são categorias estanques, mas cenas, gestos, reações, silêncios. A deficiência visual aparece não como tema isolado, mas como força que reorganiza o espaço de enunciação, que altera o modo como professores falam, como alunos escutam, como a sala se dispõe. O que se narra é o modo como dizer "sou uma pessoa com deficiência visual" produz efeitos, convoca reposicionamentos e expõe vulnerabilidades que não estavam visíveis antes da palavra.

Opto, portanto, por uma escrita que acompanha esse movimento. Uma escrita que não interrompe, porque o que está em jogo é justamente a continuidade da experiência. Assim como na autodescrição e na audiodescrição, a imagem não se impõe de forma abrupta, mas se constrói na relação entre voz, escuta e presença, este capítulo busca manter próximos o vivido e o analisado. Aqui, narrar é também analisar. E falar de

mim é uma forma de tornar visível como a linguagem, quando atravessada pela deficiência, deixa de ser apenas descrição e passa a ser ética, relação e escuta. Dito isso, sigamos com a análise.

Durante uma das primeiras aulas observadas, a professora iniciou a aula projetando um slide e, antes de abordar o conteúdo, fez questão de se autodescrever: "Sou uma mulher morena, de cerca de cinquenta anos, de cabelos longos, cacheados e grisalhos, olhos escuros, estou vestindo uma blusa amarela e calça preta."

Logo depois, perguntou aos alunos se sabiam o que ela havia acabado de fazer. "Você se apresentou", respondeu um. "Você descreveu suas características", disse outro. Então, a professora explicou: "Faço isso porque temos entre nós uma pesquisadora com deficiência visual, e essa forma de se apresentar ajuda a incluir a todos no espaço da aula".

O gesto demonstrou um duplo movimento: de um lado, o reconhecimento da diferença; de outro, a tentativa de inscrevê-la no cotidiano da sala de aula, sem exotizá-la. A autodescrição, nesse caso, não funcionava apenas como uma mediação entre mim e a turma, mas também como um recurso didático para refletir sobre como a linguagem pode tornar o espaço mais compartilhado, mais audível, mais sensível.

Entretanto, nem sempre o ato de autodescrever-se se dava com a mesma naturalidade. Em outro momento observado, alguns alunos foram convidados a elaborar suas próprias autodescrições, o que gerou o surgimento de tensões relacionadas à deficiência e à neurodivergência. Dois estudantes, em especial, mencionaram suas condições: um com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O primeiro falou de forma mais tranquila, sem demonstrar incômodo. Já o segundo, ao se descrever, hesitou. Sua voz saiu baixa, pausada, e ele rapidamente tentou encerrar a autodescrição. O clima em sala se transformou - não pela rejeição dos colegas, mas por um silêncio que revelava cuidado, talvez desconforto.

Essas reações contrastantes mostraram que a autodescrição, embora se proponha a ser um exercício de igualdade, expõe zonas de vulnerabilidade. Dizer-se com deficiência, ou neurodivergente, é um ato que exige confiança. Confiança no espaço de fala, na escuta do outro, e na possibilidade de que o dizer não se converta em exposição. Como lembra Skliar (2003), a inclusão não é simplesmente o ato de "dar lugar ao outro",

mas de "reconfigurar o próprio lugar para que o outro possa estar". A autodescrição, ao convidar os sujeitos a falarem de si, torna visíveis os limites do que ainda precisa ser transformado para que o discurso inclusivo se torne, de fato, prática cotidiana.

Esses limites tornam-se ainda mais evidentes quando a discussão se desloca do plano da interação em sala para a estrutura da própria universidade. Ao refletir sobre a presença ou ausência de determinados corpos no espaço acadêmico, uma das professoras entrevistadas afirma: Se você olhar o nosso corpo docente, você não tem, sem ser os professores de libras, você não tem professores surdos, na faculdade não tem um professor cego, não que eu conheça na Faculdade de Letras, a gente não tem um professor cadeirante". (Professora, entrevista, 2024).

Essa fala desloca a compreensão da vulnerabilidade do nível individual para o nível institucional. A dificuldade de dizer-se com deficiência, observada nas autodescrições dos alunos, não aparece aqui como fruto de insegurança pessoal ou falta de preparo discursivo, mas como efeito de uma estrutura que historicamente não legitima certos corpos como produtores de conhecimento. A ausência de professores cegos, surdos ou cadeirantes não é apresentada como acaso, mas como sintoma de um percurso acadêmico marcado por barreiras de acesso, permanência e reconhecimento.

Nesse sentido, o silêncio que se instala quando um aluno hesita ao se autodescrever encontra ressonância nessa ausência mais ampla. Dizer-se com deficiência, ou neurodivergente, torna-se um gesto arriscado porque o espaço universitário ainda oferece poucos indícios de que essa diferença pode ocupar, sem ressalvas, lugares de autoridade e pertencimento. A autodescrição, então, expõe não apenas identidades, mas também a fragilidade das promessas inclusivas quando estas não se sustentam em transformações estruturais.

Ao reconhecer a universidade como um espaço pouco diverso em termos de deficiência, a professora explicita o pano de fundo sobre o qual as práticas de linguagem se realizam. A inclusão, nesse cenário, não se resolve apenas pela introdução de atividades ou pela sensibilização pontual, mas exige a reconfiguração dos próprios modos de acesso e legitimação do saber. Assim, a autodescrição, longe de ser um exercício neutro, passa a operar como um gesto que tensiona o que a instituição permite ver, ouvir e reconhecer como presença legítima.

Assim, o gesto de autodescrever-se com deficiência não é apenas uma questão de linguagem; é um exercício ético e político. Ao dizer "sou uma pessoa com deficiência visual", reinscrevo-me no mundo, afirmando que a visão não é a única forma de perceber e que o conhecimento também se constrói por meio da escuta, da troca e da presença. A autodescrição, nesse sentido, não elimina as tensões, mas sim as ilumina, evidenciando que cada corpo e cada voz traz consigo modos singulares de habitar a linguagem.

A autodescrição e a audiodescrição, portanto, revelam-se como um espaço de cruzamentos entre o individual e o coletivo, o pedagógico e o político, o dito e o silenciado. Ao observar as reações dos alunos, percebi que o simples ato de dizer "tenho TDAH" ou "sou autista" explicitava não apenas identidades, mas também o modo como cada sujeito compreendia o próprio pertencimento. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão não se faz pela normalização da diferença, mas pela sua legitimação como constitutiva da experiência humana. Alinhado a isso, a prática da autodescrição, quando acolhida com escuta sensível, transforma-se em um dispositivo de legitimação do outro, não como exceção, mas como sujeito pleno de linguagem.

Nesse sentido, as tensões que emergem em torno da deficiência não devem ser vistas como obstáculos, mas como índices de um campo em movimento. Skliar (2003) já advertia que a educação inclusiva não é o fim de um processo, mas o início de uma escuta ética que desloca os lugares do falar e do ouvir. A autodescrição, nesse contexto, produz esse deslocamento, pois temos o professor que se autodescreve para incluir, o aluno que hesita em se nomear, a turma que silencia para ouvir. Todos passam a ocupar posições outras dentro da mesma cena pedagógica.

Já do ponto de vista dos letramentos, essa experiência constitui também uma prática de linguagem situada (Lillis, 2003), pois articula discurso, identidade e poder no interior de um evento comunicativo real. A autodescrição, ao mesmo tempo em que ensina estruturas linguísticas, ensina também modos de estar no mundo, isto é, ela alfabetiza para a alteridade. Assim, mais do que um exercício de fala, o "dizer-se" com deficiência torna-se um gesto de resistência, um modo de afirmar-se sujeito em uma língua que historicamente silenciou corpos e vozes dissidentes. Em síntese, autodescrever-se é também autoincluir-se, um ato performativo de presença. E, talvez, o mais potente aprendizado que a audiodescrição oferece à formação docente seja justamente este, o de perceber que a inclusão não se realiza pela técnica, mas pela

linguagem, quando a palavra se abre para acolher o outro e, nesse gesto, transforma também quem a pronuncia.

Assim se encerra este capítulo, no qual a escrita se fez corpo, voz e imagem. Cada trecho, cada fala e cada silêncio compuseram o gesto maior de descrever ou, possivelmente, de reaprender a ver. A autodescrição, que aqui guiou o percurso analítico, atuou não apenas como um recurso de inclusão, mas como prática de linguagem, espaço de escuta e lugar de produção de sentidos. É a partir desse percurso, marcado por aproximações, deslocamentos e tensões, que a pesquisa se encaminha para suas considerações finais, retomando as questões que atravessaram a análise e refletindo sobre o que essas experiências permitem pensar acerca da formação docente, da linguagem e das práticas inclusivas no ensino superior.

5 CONCLUSÃO

Nesta dissertação, propus-me a analisar a autodescrição como prática discursiva no contexto da formação docente em língua espanhola, tomando-a não como um procedimento técnico isolado, mas como um gesto enunciativo atravessado por experiências, corpos e modos de dizer-se. Ao longo do trabalho, busquei compreender de que maneira a audiodescrição e a autodescrição emergem em sala de aula, quais sentidos produzem e que tensões revelam quando as particularidades e as diferenças se tornam visíveis no espaço pedagógico. O percurso metodológico adotado, ancorado em uma etnografia, permitiu-me acompanhar situações concretas de uso da língua, nas quais descrições, silêncios, hesitações e escolhas lexicais passaram a compor o próprio objeto de análise. Estar em campo, ouvir os participantes e observar as interações exigiu um olhar atento às microdinâmicas da sala de aula, mas também um exercício constante de reflexividade, sobretudo diante da minha própria implicação com o tema investigado.

As análises desenvolvidas ao longo dos capítulos evidenciaram que a autodescrição, quando inserida no contexto formativo, não se limita a promover o acesso à informação visual. Ela atua como prática de letramento, na medida em que convoca os sujeitos a refletirem sobre a língua, sobre os efeitos do dizer e sobre os modos como os sentidos são produzidos na interação. Nesse processo, a língua deixa de ser compreendida como um sistema neutro e passa a ser percebida como um espaço de disputas, negociações e posicionamentos.

Os excertos analisados mostraram, ainda, que a autodescrição e a audiodescrição podem tanto abrir espaços de escuta e reconhecimento quanto expor zonas de vulnerabilidade. As diferentes reações dos alunos diante da tarefa de descrever-se, marcadas por tranquilidade, hesitação ou silêncio, revelaram que falar de si, especialmente quando questões sensíveis estão em jogo, não é um gesto simples ou homogêneo. Trata-se de um ato que depende das condições de escuta, da confiança no espaço pedagógico e das mediações docentes que sustentam a prática.

Nesse sentido, como explicitiei no capítulo anterior, assumir-me como pesquisadora com deficiência visual implicou reconhecer que a audiodescrição e a autodescrição não se constituíram como objetos externos ao campo, mas como práticas atravessadas pela minha própria experiência. Essa implicação exigiu um exercício constante de distanciamento analítico, não pela negação do envolvimento, mas pela sua explicitação ao longo da etnografia. Ao tornar visível esse lugar de enunciação, foi

possível analisar as práticas observadas a partir de seus usos concretos, das tensões produzidas em sala e dos sentidos construídos pelos diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, as análises evidenciaram que a proposta de se autodescrever, frequentemente apresentada como um exercício de inclusão ou de igualdade, não se realiza em um terreno neutro. Tal como apontam os estudos dos letramentos sociais, especialmente em Street (1984, 2003) e Barton (1994), as práticas discursivas são sempre situadas e atravessadas por relações de poder. Nesse sentido, a autodescrição não apenas revela quem fala, mas expõe as condições que autorizam ou restringem esse dizer. No caso do gênero e da raça, os dados mostraram que o gesto de se dizer é atravessado por expectativas sociais e culturais que antecedem os sujeitos, produzindo cautela, negociação e, em alguns momentos, silenciamento.

A audiodescrição e a autodescrição compreendem-se, assim, menos como um ato de exposição espontânea e mais como um espaço de disputa de sentidos. Ao convocar os sujeitos a nomearem a si mesmos, a prática evidencia os limites de discursos inclusivos que desconsideram as condições materiais, simbólicas e históricas de produção das identidades. Em diálogo com Butler (2018), é possível afirmar que dizer-se não é apenas descrever um corpo ou uma característica, mas performar uma posição discursiva, sempre marcada por enquadramentos normativos. As tensões observadas, portanto, não se configuram como falhas da atividade, mas como índices analíticos que permitem compreender como a língua participa tanto da produção quanto da contenção das diferenças.

Os resultados desta pesquisa indicam, desse modo, que pensar a prática da autodescrição e da audiodescrição no contexto da formação docente implica reconhecer seu caráter ambivalente. Ao mesmo tempo em que pode abrir espaços de reflexão e escuta, ela também expõe fragilidades, medos e desigualdades presentes no ambiente acadêmico. Essa ambivalência não invalida a prática. Ao contrário, reforça a necessidade de compreendê-la como um gesto situado, que exige mediação, sensibilidade e responsabilidade ética por parte de quem a propõe. Tal como propõe Bakhtin (2003), todo ato de enunciação implica uma responsabilidade ética diante do outro. Sob essa perspectiva, a autodescrição e a audiodescrição podem ser compreendidas como um gesto que exige não apenas competência linguística, mas também compromisso com as condições de escuta e acolhimento no espaço formativo. É esse contato entre vozes que

possibilita que esse recurso se constitua como acontecimento discursivo relevante para a formação docente.

Como desdobramento deste percurso, aponto para a importância de aprofundar o debate sobre os modos de produção da audiodescrição e da autodescrição no ensino superior. No doutorado, essa investigação será ampliada a partir de outro enfoque, voltado à análise do uso da inteligência artificial na elaboração de audiodescrições didáticas, buscando compreender de que maneira essas tecnologias reconfiguram as práticas pedagógicas, as formas de mediação docente e os processos de produção de sentidos em sala de aula.

Assim, esta dissertação se encerra sem a pretensão de oferecer respostas definitivas. O que se construiu ao longo do percurso foi, sobretudo, um exercício de escuta, atento às descrições, aos silêncios e às hesitações que atravessam as práticas discursivas. As análises evidenciaram que formar professores é também formar sensibilidades: para as condições de dizer, de ouvir e de incluir, reconhecendo a língua como espaço de encontro, de tensão e de transformação.

Encerrar este texto é, portanto, um gesto que prolonga aquilo que a própria pesquisa expôs. À medida que a escrita se aproxima do fim, os dados deixam de ocupar o primeiro plano e passam a se inscrever como experiência, marcas de encontros, vozes e deslocamentos que permaneceram. O que se leva deste percurso não é apenas o que foi analisado, mas o modo como essas análises ensinaram a escutar, a observar e a sustentar a atenção ao que não se impõe de imediato.

Nesse sentido, a autodescrição que inaugura este trabalho já não pode ser lida da mesma maneira ao final do percurso. À luz das reflexões e dos resultados construídos, cada traço, cada escolha lexical e cada marca enunciada ultrapassam o plano da simples descrição e passam a significar posições, histórias e modos de existir. O que inicialmente poderia parecer apenas a nomeação de características corporais revela-se, agora, como um gesto discursivo que enuncia identidades, produz sentidos e se inscreve nas tensões que atravessam o uso da língua, a formação docente e a diferença.

Agora, alguém chega às últimas páginas desta dissertação. Talvez ainda segure a xícara de café, já menos quente. O corpo, antes acomodado para começar a leitura, encontra outra posição. Os olhos avançam mais lentamente, as páginas são viradas

com menos pressa. O silêncio, que no início permitia a entrada no texto, ganha outra densidade: não é mais expectativa, mas pausa.

As palavras rareiam. O gesto de ler já não é o mesmo. O que antes se apresentava como observação transforma-se em memória. Nesse esvaziamento gradual, torna-se mais nítido que pesquisar a partir da audiodescrição foi, em grande medida, aprender a sustentar o olhar quando a imagem já não se impõe e a permanecer na escuta quando o texto se aproxima do fim. A escrita se recolhe, mas o sentido continua em circulação.

Tal como na cena inicial deste trabalho, o que se oferece ao leitor não é apenas um conteúdo a ser apreendido, mas uma experiência de atenção. Se, no começo, este texto convidava a observar como a língua constrói sentidos e organiza modos de ver, ouvir e interpretar o mundo, ao final, o convite permanece deslocado, talvez mais atento, talvez mais lento. O trabalho se conclui aqui. Não como fechamento, mas como pausa. Uma pausa em que o leitor pode, por um instante, pousar o olhar, soltar a xícara, fechar o texto, e seguir descrevendo o mundo, o outro e a si mesmo com cuidado, atento às condições do dizer, às tensões que atravessam a língua e à potência que emerge quando descrever deixa de ser apenas um procedimento e se torna forma de estar, de compreender e de existir.

"Sou uma mulher de pele clara, de cabelos longos e ondulados, de olhos castanhos escuros e que possui deficiência visual".

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.

BASTOS, L. C. *Escrita e identidade em narrativas de experiência*. In: BASTOS, L. C. (Org.). *Escrita e Identidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/7Letras, 2005.

BENNETT, C. L. et al. “*It’s complicated*”: Negotiating accessibility and (mis) representation in image descriptions of race, gender, and disability. In: Proceedings of the 2021 chi conference on human factors in computing systems. 2021.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL, Decreto no. 9.499, de 20 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 03 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2015. Acesso em: 03 mar. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria 310/2006. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/o-ministerio/legislacao/portarias/portaria-310.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. In: ELIAS, L. M. C. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. [S.l.: s.n.], 2010.

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

FREIRE, S. *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008, pp. 5 – 20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299> Acesso em: 03 mar. 2026.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners*. New York: Teachers College Press, 2018.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 5. ed. London: Routledge, 2015.

GEERTZ, C. Descrição densa: por uma teoria interpretativa das culturas. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13–41.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUBER, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. 3. ed. London: Routledge, 2007.

HOCHMAN, A. *Racialization: A defense of the concept*. Ethnic and Racial Studies, 2019.

HOLSANOVA, J. *Uncovering scientific and multimodal literacy through audio description*. Journal of Visual Literacy. [S.l.], 2020.

HYLAND, K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

HYLAND, K. *Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

JANKS, H. *Literacy and Power*. London: Routledge, 2010.

JORDÃO, C. J. *Decolonizing identities: English for Internationalization in a Brazilian University*. Interfaces, v. 16 n. 1, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. *The "academic literacies" model: Theory and applications. Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. *Student writing in higher education: An academic literacies approach. Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, T. *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge, 2001.

LILLIS, T. *Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. London: Routledge, 2010.

LILLIS, T. *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

LILLIS, T.; SCOTT, M. *Defining academic literacies: Issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MIGNOLO, W. D. *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. Theory, Culture & Society*, [s. l.], v. 26, ed. 7-8, p. 159-181, 2009.

MISHLER, E. G. *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MOLINA, J. A. C.; BUITRAGO, A M R. *Sociografia multisensorial. Revista Inversa*, v. 1, n. 1, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição na escola: um caminho para a inclusão*. [S.l.: s.n.], 2016.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus Identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DE OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de antropologia, p. 13-37, 1996.

OLIVER, M. *The Politics of Disablement*. London: Macmillan, 1990.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. London: Routledge, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RAMPTON, B., MAYBIN, J., ROBERTS C. Theory and method in linguistic ethnography. *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. London: Palgrave Macmillan UK, 2015.

RIESSMAN, C. K. Doing narrative analysis. *Narrative Analysis*. London: Sage Publications, 1993.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, J. R. R. *O uso da audiodescrição como ferramenta no ensino de língua inglesa na escola pública*. Orientadora: Patrícia Araújo Vieira. 2024. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SIMONDON, G. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. Tradução de Luís Rocha Filho. Salvador: EDUFBA, 2017.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse lá?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Routledge, 2014.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

THESEN, L. *Risk as Productive: Working with Subjectivity in the Writing of Professional Doctorates*. In: THESEN, L.; COOPER, L. (Orgs.). *Risk in Academic Writing: Postgraduate Students, Their Teachers and the Making of Knowledge*. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

TORRES, H. V. M.; MARQUES, M. R. S. Inclusão de deficientes visuais na escola: um paradoxo. In: ANDRADE, Darly Fernando (org.). *Educação no Século XXI — Volume 26 – Especial, Inclusiva*. Belo Horizonte: Poisson, 2019. cap. 14, p. 96-100. DOI: 10.5935/978-85-7042-135-7.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; Patricia AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico, 2004.

ZAVALA, V. *Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, v. 24, n. 2, 2019.

