



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia



DEBORAH SILVA DE ANGELIS

**AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA LITERATURA
INFANTIL: criação de roteiro para um livro-imagem**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2023**

DEBORAH SILVA DE ANGELIS

**AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA LITERATURA
INFANTIL: criação de roteiro para um livro-imagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – **PROFEI** da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na Área de Concentração em Educação Inclusiva

Orientador: Eliana Lúcia Ferreira.

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2023

A582a	<p>Angelis, Deborah Silva De Audiodescrição como recurso pedagógico na literatura infantil : criação de roteiro para um livro-imagem / Deborah Silva De Angelis. -- Presidente Prudente, 2023 85 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Eliana Lúcia Ferreira</p> <p>1. audiodescrição. 2. literatura infantil. 3. acessibilidade. 4. recurso pedagógico. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DEBORAH SILVA DE ANGELIS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 18 dias do mês de novembro do ano de 2022, às 18:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DEBORAH SILVA DE ANGELIS, intitulada **AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA LITERATURA INFANTIL: Criação de roteiro para um livro-imagem**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professora Titular ELIANA LUCIA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educacao Fisica da UFJF / PROFEI/UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Educação / PROFEI/UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Prof. Dr Luís Carlos Lira (Participação Virtual) do (a) Departamento de Ginástica Corporal da Faculdade de Educacao Fisica da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ELIANA LUCIA FERREIRA
Data: 05/05/2023 08:53:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Titular ELIANA LUCIA FERREIRA

À Neide, minha mãe,
E ao Giuseppe, meu pai.
Por tudo, que sempre fizeram.

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei.

Agradeço a minha orientadora professora Eliana Lúcia Ferreira, por sua paciência, pelas suas orientações e parcerias, pelas brilhantes considerações feita ao longo da minha jornada acadêmica, e por me proporcionar momentos de aprendizagem.

Agradeço as professoras Cícera e Kátia pela disponibilidade em participar das bancas realizadas e pelas ricas contribuições apontadas que auxiliaram no desenvolvimento deste projeto.

Agradeço aos professores do PROFEI e meus colegas da turma do PROFEI UNESP, pelas constantes trocas, discussões e apoio.

Agradeço a todos meus familiares e amigos que sempre me incentivariam, apoiaram e sonharam junto comigo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

ANGELIS, D. S. de AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA LITERATURA INFANTIL: CRIAÇÃO DE ROTEIRO PARA UM LIVRO-IMAGEM. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP. Inserido na Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, teve por objetivo definir um modelo de roteiro para audiodescrição em livros literários infantis. Assim, utilizou-se o livro “Minha vó sem meu vô” de Mariângela Haddad (2015) para a análise e elaboração do roteiro de audiodescrição. A pesquisa se justifica pela necessidade de acessibilizar a literatura infantil, bem como pela falta de estudos específicos de audiodescrição nessa área. O roteiro foi elaborado tendo como fundamentação teórica: NBR 16452, 2016; Motta, 2015; Lima, 2011; Sá 2020; Carvalho, 2017; Syndr, s/d; Ferreira 2020; Malheiro Perrotti-Garcia, 2022, Gritti 2021 e Nascimento 2007. Os resultados demonstram que é possível utilizar a audiodescrição enquanto recurso pedagógico para possibilitar o acesso aos livros literários infantis.

Palavras-chave: Audiodescrição, literatura infantil, acessibilidade, recurso pedagógico

ABSTRACT

This research is developed within the scope of the Graduate Program in Inclusive Education - PROFEI of the Faculty of Science and Technology - Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" - FCT/UNESP. Inserted in the Research Line: Special Education in the perspective of inclusive education, aimed to define a script model for audio description in children's literary books. Thus, the book "Minha vó sem meu vô" by Mariângela Haddad (2015) was used for the analysis and elaboration of the audiodescription script. The research is justified by the need to make children's literature accessible, as well as by the lack of specific audiodescription studies in this area. The script was prepared based on the following theoretical basis: NBR 16452, 2016; Motta, 2015; Lima, 2011; Sa 2020; Carvalho, 2017; Sindr, s/d; Ferreira 2020; Malheiro Perrotti-Garcia, 2022, Gritti 2021 and Nascimento 2007. The results show that it is possible to use audiodescription as a pedagogical resource to provide access to children's literary books.

Keywords: Audio description, children's literature, accessibility, pedagogical resource

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

FIGURA 1: VISÃO NORMAL	21
FIGURA 2: MANCHA CENTRAL	21
FIGURA 3: REDUÇÃO DA VISÃO	22
FIGURA 4: VISÃO MANCHADA	22
FIGURA 5: VISÃO EMBAÇADA.....	23
FIGURA 6: INFOGRÁFICO: IMPORTÂNCIA DA LITERATURA.....	30
FIGURA 7: LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRIÇÃO 1	44
FIGURA 8: LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRIÇÃO 2	45
FIGURA 9: LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRIÇÃO 3	46
FIGURA 10: PÁGINA 1	55
FIGURA 11: PÁGINA 20	57
FIGURA 12: PÁGINA 17 E 18	59
FIGURA 13: PÁGINA 15 E 16	60
FIGURA 14: PÁGINA 7 E 8	61

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

TABELA 1: RESULTADOS QUALITATIVOS	50
---	----

QUADROS

QUADRO 1: LITERATURA NA ESCOLA	31
QUADRO 2: FUNÇÃO DA IMAGEM NA OBRA LITERÁRIA	26
QUADRO 3: GUIA-MODELO PARA ESTUDAR A OBRA	57
QUADRO 4: GUIA-MODELO PARA AS NOTAS PROEMIAS	58
QUADRO 5: RESULTADO DAS NOTAS PROEMIAS	59
QUADRO 6: NORTEADORES DA AUDIODESCRIÇÃO DE LIVIA MOTTA	60
QUADRO 7: GUIA PARA AUDIODESCRIÇÃO DAS PÁGINAS	61
QUADRO 8: GUIA PARA REVISÃO PÓS CONSULTORIA	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Audiodescrição

AEE - Atendimento Educacional Especializado

DV – Deficiência Visual

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	12
2. INTRODUÇÃO	15
3. DEFICIÊNCIA VISUAL	20
3.1 A PERCEPÇÃO, AÇÃO E O CONHECIMENTO NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	24
4. LITERATURA INFANTIL	28
4.1 LITERATURA INFANTIL E IMAGEM	34
4.2 LITERATURA INFANTIL E ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL	37
5. AUDIODESCRIÇÃO: DEFINIÇÃO, PARÂMETROS E USOS.....	41
5.1 AUDIODESCRIÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO	42
6. PESQUISA ACADÊMICAS	50
7. METODOLOGIA	53
8. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E AS ANÁLISES	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICE A	75
APÊNDICE B	77

1. APRESENTAÇÃO

Enquanto cursava o ensino médio, fui tomada por uma grande indignação ao perceber a diferença entre a escola em que eu cursava o ensino médio regular, da rede estadual paulista e a escola técnica que eu passei a frequentar no segundo ano, da mesma rede. Não conseguia compreender como duas instituições localizadas em bairros próximos e regidas pela mesma instituição governamental, poderiam ser tão diferentes.

A escola de ensino regular sofria com a ausência de professores, materiais e ambientes (entre outras coisas que naquela época eu nem poderia imaginar), enquanto supria toda a demanda de estudantes que a ela era direcionada, tendo em média 38 alunos em cada uma de suas 20 salas. A grande maioria dos estudantes vinha de regiões periféricas acreditando que a escola por ser mais centralizada forneceria um melhor ensino.

Enquanto isso, a escola técnica no bairro vizinho atendia em média 28 estudantes em suas 09 salas de aulas voltadas para o ensino regular – não me recordo os dados específicos do ensino técnico e não são pertinentes para essa discussão. Os estudantes atendidos por esta escola vinham em sua maioria da rede particular e moravam no mesmo bairro, além de terem todos os professores de cada disciplina a escola tinha diferentes espaços como laboratório de ciências, informática e desenvolvia projetos interdisciplinares. A injustiça que eu acreditava viver naquele momento foi o que me direcionou no vestibular, acreditava que se me tornasse professora poderia ensinar os alunos a interpretar melhor a realidade que vivenciam, e, assim transformá-la. E a melhor fase para ensinar isso – acreditava – era durante o ensino fundamental I e dentro da escola pública.

Assim, em 2010, ingressei na Faculdade de Educação da USP, no curso de pedagogia, com a convicção de que este era o caminho para contribuir para que o mundo fosse melhor. Concluí o curso em 2014 com a convicção transformada em esperança de tornar o mundo um pouco menos injusto e desigual e certa de que trabalharia na rede pública de ensino da qual fui estudante, desde a educação infantil. Durante esse período fui estagiária em instituições privadas de ensino, onde fui direcionada para acompanhar estudantes com deficiência e assim tive meu primeiro contato com a educação especial. Durante a graduação só tivemos uma disciplina obrigatória de Educação Especial que abordava o contexto histórico, políticas e

práticas. Como trabalhava diretamente com esses estudantes busquei disciplinas optativas e cursos de extensão, pois não sabia exatamente o que e como fazer. As escolas pareciam se satisfizer com as adaptações improvisadas criadas por mim e não forneciam nenhum tipo de suporte.

Durante o último semestre da graduação participei do concurso público da Prefeitura de São Paulo, cidade em que sempre vivi, e recém-formada me tornei efetiva na rede municipal de ensino, em 2015. Nessa rede, como pedagoga, podemos optar e transitar entre Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), decidi começar na Educação Infantil e reencontrei com a Educação Especial. Do meu grupo de alunos, um tinha Transtorno do Espectro Autista (TEA) e novamente me senti despreparada e com urgência de estudar sobre o Transtorno.

No ano seguinte, a prefeitura de São Paulo fez uma parceria com a UNESP e ofereceram a nós, professores, o curso de pós-graduação em Educação Especial. Me inscrevi e fui selecionada para a ênfase em altas habilidades e superdotação, sendo um dos requisitos para cursar a pós-graduação o compromisso de me tornar professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2019, assumi a função de Professora AEE onde atendia 15 estudantes com diferentes deficiências, em grupos pequenos e duas vezes por semana. Dentro da minha jornada semanal há carga horária destinada à articulação com a gestão e os professores do ensino regular destes estudantes. Desse modo, nesses momentos de orientação, era perceptível o despreparo dos docentes para o trabalho com essas crianças, além do receio e crenças enraizadas. Essa situação me gerou grande angústia, pois o preparo dos professores do ensino regular é basilar para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Passei a buscar meios para que pudesse auxiliar cada vez mais os professores dentro da sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para a efetivação do direito ao acesso à educação dos estudantes com deficiência.

Pesquisando por cursos de especialização na área, soube do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), o qual tinha como diferencial a proposição de um produto voltado a prática docente, para além do estudo teórico, que contribuísse com a educação de forma prática.

Assim, surgiu a ideia da criação de um material orientador de audiodescrição em sala de aula, o qual tem a capacidade de atingir um maior número de profissionais da educação básica.

2. INTRODUÇÃO

Esse projeto parte do princípio de que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito universal de desfrutar dos bens culturais da sociedade e do acesso à educação em condições de equidade. De acordo com o censo da educação básica de 2021, existem 1.350.921 estudantes público-alvo da educação especial PAEE matriculados na educação básica brasileira, desses 93,5% estão matriculados em classes comuns na rede regular de ensino, ou seja, são atendidos pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2022).

A educação especial (EE) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, cujo público-alvo da educação especial (PAEE) são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõe uma escola comprometida com o desenvolvimento e aprendizagem de todos seus estudantes, tornando a educação especial parte da constituição da proposta pedagógica da escola e sua atuação organizada de forma articulada com o ensino regular, realizando o atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando o uso destes no ensino regular (BRASIL, 2008).

O AEE, na perspectiva da educação inclusiva (EI), tem como função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas complementando ou suplementando a formação dos estudantes visando sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, para a vida (BRASIL, 2008).

É fundamental na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva identificar e eliminar as barreiras encontradas pelos estudantes. Assim, é importante entender a definição de barreira - que pode ser encontrada na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência - que

define da seguinte forma:

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

Portanto, considera-se que Uma das formas de romper barreiras é através da acessibilidade. Que, segundo a lei supracitada, pode ser definida como

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

Tratando-se de acessibilidade comunicacional, Lima (2019) define como o acesso à comunicação interpessoal, comunicação escrita em livros, apostilas, jornais, revistas e comunicação virtual. Dentro os exemplos, destaca: “a presença de intérprete de Libras e a audiodescrição de imagens, sejam elas fotografias, filmes, peças de teatro ou eventos em geral.” (LIMA, 2019, p. 8)

Nesse estudo pautaremos nossa discussão sobre a audiodescrição (AD) entendendo-a como um recurso de acessibilidade comunicacional que a partir da autora Motta (2011) compreende-se como uma atividade de mediação linguística que possibilita as pessoas com deficiência visual “enxergarem” imagens através de palavras, ou seja, a AD descreve aquilo que só pode ser apreendido através da imagem, transformando imagens em palavras.

Trata-se de um recurso utilizado em cinemas, programas televisivos, exposições em museus, eventos esportivos, shows, fotos, trabalhos acadêmicos, sala de aula, materiais didáticos etc., como forma de promover e garantir o acesso a informação e o direito a acessibilidade comunicacional

Portanto considera-se importante destacar que a acessibilidade deve estar presente também nas imagens amplamente utilizadas no contexto escolar, porque o uso de imagens no espaço educativo não serve apenas para ilustrar, chamar à atenção ou tornar alguma dinâmica mais atraente. Cabe também ao recurso imagético a função de complementar o entendimento do tema em estudo, facilitando a compreensão e assimilação. Por vezes, conforme indicado por Motta (2015), a imagem “fala por si só”, ou seja, todas as imagens têm um sentido e uma finalidade, por isso é tão necessário transformá-las em palavras.

A acessibilidade permite que as pessoas com deficiência possam ter um melhor aproveitamento no campo da educação e da cultura (MOTTA, 2015). Nesse sentido, entende-se que é necessário a acessibilidade comunicacional nos materiais literários, uma vez que esse material é predominantemente imagético e se faz necessário a criação de recursos para que todos possam acessá-lo. Isso porque a literatura como um todo, mais especificamente a infantil (tema deste trabalho), tem um papel fundamental na educação, pois desde a sua origem está atrelada ao caráter educativo.

Constatamos pela história, que de início, a literatura foi apropriada pelo Estado, e usada como recurso para fornecer os padrões sociais e de comportamento como, por exemplo, nas poesias da Grécia antiga e nos contos tradicionais e populares da Europa Medieval. Com as mudanças sociais ocorridas, durante o período moderno da sociedade, perdeu-se o caráter comunitário, sendo assim a literatura logo foi escolarizada com o intuito de aprimorar a formação linguística, tornando-se referencial da cultura valorizada por cada nação (ZILBERMAN, 2009).

A literatura é compreendida, também, pela importância na formação integral de cada indivíduo. Para Candido (1995) a literatura é como um agente humanizador. Por meio dela é possível dar formas aos sentimentos e à visão do mundo, além disso, ajuda a nos organizar e libertar do caos. O autor define o conceito de humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

Candido (1995) explica que o acesso à literatura é direito inalienável, sobretudo para as camadas desfavorecidas da população, as quais observam a violação desta garantia seja por condições socioeconômicas ou até mesmo pela falta de escolarização. Considerando as colocações do autor, esta pesquisa parte do pressuposto do papel humanizador da literatura e portanto, defendemos a necessidade de acesso para todos.

Diante desse contexto, vale destacar que essa pesquisa tem como ênfase um recorte social, ou seja, as pessoas com deficiência visual e mais especificamente as

crianças com deficiência visual. Além disso, a escolha pela literatura infantil se dá pela sua importância no processo de escolarização e de humanização.

Sendo assim justifica-se o emprego da audiodescrição como recurso pedagógico pelo fato desta contribuir para o acesso ao conteúdo imagético dos materiais didáticos, entre eles a literatura infantil e conseqüentemente enriquecendo o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

Vale destacar que segundo os dados do censo da educação básica 2021, atualmente estão matriculados 7.114 estudantes com cegueira e 77.1180 estudantes com baixa visão na educação básica brasileira. (BRASIL, 2022). Assim, é preciso que cada vez mais os professores reconheçam a audiodescrição como um dos diferentes recursos e estratégias que contribui para a aprendizagem de todos os seus alunos.

Menezes e Alves (2021, p.9) apontam os principais fatores que interferem no processo de escolarização dos estudantes com deficiência visual e destacam “Em muitos casos, a fala do professor constitui praticamente o único recurso para a aprendizagem em sala de aula”. Nesse sentido, Motta (2015, p. 151) enfatiza a necessidade da AD em sala de aula como ferramenta pedagógica. A autora explica que

[...] os professores poderão completar o discurso escolar com informações descritivas que permitam a visualização, a leitura mais crítica dos elementos imagéticos, com conseqüente ampliação de entendimento, motivação, participação, e repercussão positiva no processo de aprendizagem de todos os alunos.

A partir das considerações apresentadas, nessa pesquisa questiona-se: como elaborar a audiodescrição de um livro literário infantil de maneira a proporcionar uma fruição de forma equitativa da obra?

Partindo do pressuposto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e conseqüentemente, visando uma prática docente que elimine barreiras para pessoas com deficiência visual, essa pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Identificar e estabelecer critérios para a audiodescrição de livros de literatura infantil.

Objetivos Específico:

- Realizar um levantamento bibliográfico acerca dos seguintes temas: literatura infantil, deficiência visual e audiodescrição.
- Selecionar uma obra de literatura infantil.
- Descrever as estruturas de um guia para a audiodescrição de livros infantis.
- Realizar a audiodescrição de um livro de literatura infantil.
- Elaborar um modelo-guia que possa embasar outras ADs.

Esse trabalho foi dividido em sete seções: a primeiro, denominado Deficiência visual, apresenta a conceituação da deficiência visual, suas especificidades e o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual. A seção Literatura Infantil traz um breve resgate histórico do seu uso e relação com a educação formal, explicita o papel da imagem em sua constituição e demonstra iniciativas que visam a acessibilidade comunicacional. A terceira seção, Audiodescrição, apresenta a definição do termo bem como seus parâmetros, uso e um breve histórico. A seção Pesquisas acadêmicas, apresenta brevemente os resultados qualitativos encontrados sobre a temática. Em seguida, a seção intitulada Metodologia apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. A sexta seção “apresentação do produto educacional e análises” dialoga com o referencial teórico ao apresentar o roteiro construído. E por fim, são feitas as considerações finais.

3. DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, há cerca de 506 mil pessoas cegas no Brasil, 6 milhões de pessoas com deficiência visual grave e cerca de 29 milhões com deficiência visual em grau moderado, ou seja, quase 20% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual (IBGE, 2010).

A deficiência visual é considerada como um tipo de deficiência sensorial, em que as pessoas têm seu sistema visual total ou seriamente prejudicado, fazendo com que seja necessário utilizar os demais sistemas sensoriais para conhecer o mundo a sua volta (OCHAÍTA, et. Al. 2004).

De acordo com a Portaria 3128/2008, considera-se que a pessoa com deficiência visual aquela que possui baixa visão ou cegueira (BRASIL, 2008). Em relação a especificidade dessa condição, o referido documento estabelece que:

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008).

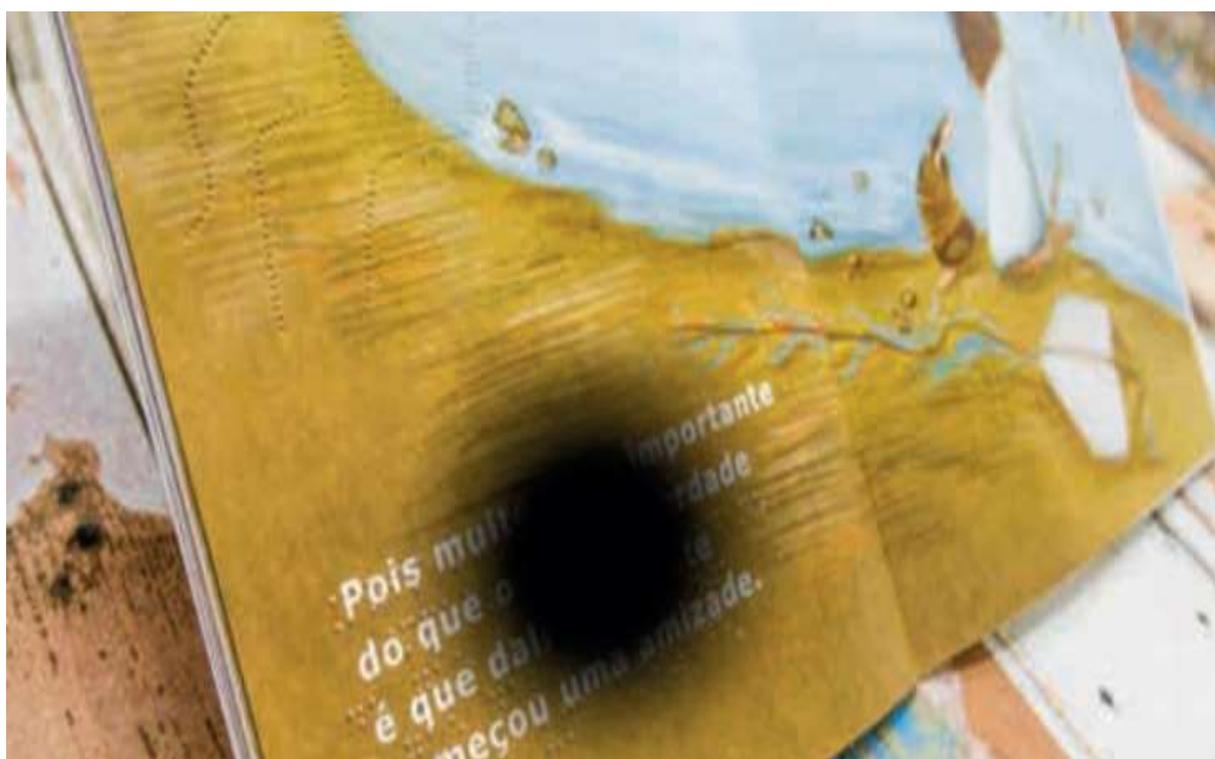
A baixa visão se caracteriza pela alteração da capacidade funcional da visão, Gil (2008) define como “a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia” (p. 6) e mesmo que utilizando de recursos ópticos a pessoa com baixa visão apenas pode apenas distinguir vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. Ou ainda, sua visão se apresentar embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo. Lima (2019) ao abordar as patologias que causam a deficiência visual, fornece alguns exemplos que demonstram como uma pessoa com baixa visão enxergaria:

FIGURA 1 - VISÃO NORMAL



FONTE: Lima, 2019

FIGURA 2 – MANCHA CENTRAL



FONTE: Lima, 2019

FIGURA 3 - REDUÇÃO DA VISÃO



FONTE: Lima, 2019

FIGURA 4 - VISÃO MANCHADA



FONTE: Lima, 2019

FIGURA 5 - VISÃO EMBAÇADA



FONTE: Lima, 2019

Conhecer os diferentes tipos de limitações dentro da baixa visão é extremamente necessário para que se possa trabalhar com as potencialidades de cada pessoa, assim não há uma única forma de se trabalhar com quem tem baixa visão, mas diferentes alternativas que precisam considerar cada um em sua individualidade.

A cegueira pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida (em qualquer etapa da vida) assim, as pessoas que nascem com o sentido da visão possuem memória visual, imagens, luzes e cores conceitos inexistente para aqueles que já nascem cegos. O impacto da cegueira na vida de cada pessoa varia de acordo com o momento em que perdeu a visão, a forma como perdeu, os estímulos que recebeu e do meio social e cultural que participam, etc (GIL, 2008).

Para Lima (2019) a definição do ponto de vista educacional deve entender o “funcionamento” da visão do estudante, a qualidade dessa visão, com o estudante a utiliza, as potencialidades e os recursos que podem ser utilizados. Sendo o Braille um fator determinante entre cegueira e baixa visão, aqueles que utilizam o sistema é porque tem a perda total ou um resíduo mínimo de visão que o torna necessário para leitura e escrita. Enquanto as pessoas com baixa visão tem um comprometimento da

função visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção, porém os resíduos visuais permitem ler impressos ampliados ou com recursos ópticos especiais.

Entretanto, a autora ressalta, que para fins educacionais o mais importante é compreender como a visão do estudante funciona em termos práticos, não um número ou uma quantidade, mas sim a qualidade dessa visão, como o estudante a utiliza, quais os potenciais visuais a serem explorados e quais recursos adequados para cada caso. Por isso é extremamente importante conhecer as especificidades que os estudantes apresentam no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Ochaíta, et. al. (2004) ao estudarem o desenvolvimento das crianças com deficiência visual enfatizam o fato de que essas crianças encontrarão barreiras de acesso à informação, mas que “o funcionamento do sistema psicológico humano é muito plástico e, conseqüentemente, pode ser construído na ausência de um sistema sensorial tão importante como a visão, utilizando vias alternativas.” (p. 152). Assim, se a criança cega receber os estímulos e apoio adequados nos primeiros anos de vida, “chega aos 4 anos de vida com um desenvolvimento muito próximo da criança com visão normal” (LIMA, 2019, p. 41)

Essas vias alternativas podem ser desenvolvidas através de outros sistemas sensoriais como o tato, um dos sistemas sensoriais que as crianças com deficiência visual utilizam. Ao utilizar o tato conseguem uma coleta bastante precisa das informações, mas de uma maneira muito mais lenta que a visão. Por exemplo, uma pessoa sem deficiência visual pode ter a imagem de uma mesa grande ao vê-la pela primeira vez, enquanto a criança que não enxerga precisa tocar toda a sua extensão, explorando cada detalhe e depois integrar essas percepções em uma imagem total. Outro sistema sensorial muito importante é a audição, além de ser utilizada para a comunicação tem a função de auxiliar a localização de objetos e pessoas, por exemplo, o som da voz auxilia no reconhecimento da pessoa sem que seja necessário tocá-la (OCHAÍTA, et. al., 2004).

3.1 A PERCEPÇÃO, AÇÃO E O CONHECIMENTO NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Conhecer as peculiaridades do desenvolvimento da criança com deficiência visual é fundamental para o planejamento educacional pois, uma criança que nasce

sem a visão tem o desenvolvimento diferente de uma criança que perdeu a visão em outra etapa da vida, assim como muda se a cegueira aconteceu subitamente ou de forma gradual (LIMA, 2019; OCHAÍTA, et. al. 2004; OLIVEIRA 2018). A utilização da baixa visão deve ser estimulada para que a pessoa aprenda a usar seu resíduo visual, é importante salientar que essa criança pode apresentar posicionamento incomum de cabeça, com o objetivo de utilizar suas áreas de visão (LIMA, 2019).

Os estudantes com deficiência visual são atendidos pela Educação Especial (EE), uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar. No atual cenário brasileiro a legislação prevê os serviços de educação especial como contributo para o desenvolvimento da educação inclusiva.

A perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe uma escola comprometida com o desenvolvimento e aprendizagem de todos seus estudantes, tornando a educação especial parte da constituição e da proposta pedagógica da escola. Desse modo, sua atuação deve ser organizada de forma articulada com o ensino comum, cabendo ao serviço de atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar o uso no ensino comum (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o SAEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e assim possibilitar a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado (AEE) se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização, mas complementando/suplementando a formação dos estudantes e visando sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, para a vida (BRASIL, 2008).

Desse modo, é fundamental que as barreiras encontradas pelos estudantes sejam identificadas e superadas. A definição, conforme explicitado acima, está relacionada

[...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (BRASIL, 2015)

Nesse sentido, Oliveira (2018) considera como um dos principais desafios para os educadores tornar o ambiente escolar mais acessível para todos, disponibilizando um ambiente informativo e adequado. Nesse sentido, a autora destaca algumas ações que contribuem para o ambiente acessível, informativo e adequado para os estudante com cegos e com baixa visão, listadas a seguir

Para o aluno com baixa visão:

- Adequar a distância do assento do aluno à lousa, em aproximadamente um metro;
- Disponibilizar seu assento na parte central da sala;
- Observar a incidência de claridade, para que não esteja diretamente nos olhos do aluno;
- Estar atento à qualidade dos materiais para o trabalho pedagógico, como o papel, o tamanho de letras, as figuras, os traços, as margens, os contrastes, assim como o espaçamento de letras, palavras e linhas.

Para alunos cegos e com baixa visão:

- Orientações e estímulos contínuos para a internalização, interação, exploração e domínio da leitura de mundo e dos conteúdos a ele oferecidos;
- Adaptação de atividade e temporalidade de acordo com as possibilidades do aluno com deficiência visual;
- Propiciar maior tempo para a assimilação dos conceitos, principalmente dos mais abstratos (p. 14).

Durante o processo de alfabetização de uma criança com deficiência visual deve-se decidir qual sistema ela irá utilizar o Braille¹, ou o código em tinta, sempre que possível deve-se optar pelo código em tinta, mesmo que para isso seja necessário utilizar tecnologias assistivas (como o uso de lupas para ampliar o que está escrito). Nos casos em que há perda gradual da visão é importante ensinar o Braille associando informações visuais e táteis - pois sua aprendizagem é mais fácil de forma visual (OCHAÍTA, et al. 2004). Outro ponto importante sobre a aquisição da leitura pelas crianças cegas é o fato delas só terem acesso a escrita – sistema Braille – no período de escolarização, enquanto as crianças que enxergam têm contato frequente com cartazes, televisão, revistas e outros estímulos presentes na vida cotidiana, facilitando o processo de leitura/escrita (LIMA, 2019).

A leitura no sistema Braille tem de ser feita letra por letra, isso torna a leitura mais lenta e cansativa que a visual, mas não interfere a compreensão do que foi lido. Por conta disso, muitas pessoas cegas optam pelo uso dos livros-falados – a gravação

¹ É o sistema de leitura e escrita utilizado por pessoas que não enxergam esse sistema foi criado para ser explorado de forma tátil, sua unidade básica é a célula, formada por combinações de pontos em relevo, em uma matriz 3x2.

em áudio do material gráfico: livro, jornal, revista etc. Entretanto, o sistema Braille deve ser ensinado pois é fundamental para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança (LIMA, 2019; OCHAÍTA, et. al., 2004).

Existem vários tipos de recursos que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual, são alguns exemplos: recursos ópticos: óculos, lupa, tele lupas e telescópios de aumento variados, maxtv - óculos desenvolvimento para assistir televisão. Recursos não ópticos eletrônicos: lupa eletrônica. Recursos não ópticos tecnológicos: softwares com recursos para ampliação e impressão, softwares leitores de tela, sintetizadores de voz, impressora de Braille, entre outros.

Além dos recursos disponíveis é importante considerar as adaptações no ambiente escolar, ou seja, mudanças nos materiais que melhorem as condições de acesso para a criança com deficiência visual.

Em relação as adaptações, Lima (2019) apresenta os seguintes exemplos: materiais que associem tato e visão, como mapas em alto relevo; material ampliando e uso de contraste; tiposcópio (um guia de leitura); uso da prancha inclinada; adaptação do caderno como a pauta ampliada, uso de lápis 4B ou 6B, não utilizar o verso do papel/caderno e o uso da audiodescrição para as imagens – esse recurso será mais detalhado no tópico a seguir.

4. LITERATURA INFANTIL

O que hoje chamamos de literatura sempre teve em seu entorno a nebulosidade de sua definição por se tratar de uma linguagem, e pelo seu caráter ora definido como arte, ora definido como meio instrucional - ou como dito na Antiguidade Clássica “*utile* ou *dulce*”. E carregando consigo um inegável papel na transmissão da cultura e tradição ao longo da história pelos mais diversos povos, seja através da *literatura oral* ou da *literatura escrita* (COELHO, 2000).

Podemos considerar sua origem na Grécia Antiga, conhecida como *Poesia*², cuja tradição oral fez com que as histórias, daquela época, fossem conservadas e perpetuassem ao longo do tempo. Se no início declamar poesias tinha como principal objetivo entreter a nobreza entre uma guerra e outra, logo, através de sua formalização e padronização, ganhou um caráter mais “educativo” sendo utilizada pelo próprio Estado como meio para formar parâmetros e/ou modelos para o cidadão Grego (ZILBERMAN, 2008).

Herdeira do caráter pedagógico dos mitos - que serviam, neste contexto, para explicar aquilo que não se compreendia como os fenômenos da natureza, à origem da vida ou o que acontece após a morte - a *Poesia* logo foi adotada pelo Estado, sendo usada ao seu favor como meio de fornecer a comunidade os padrões que julgavam necessários, um exemplo é o drama que foi utilizado, durante as festas para Dionísio, para propagar a ideologia democrática formulada por Atenas. Assim, através do seu caráter comunitário e público, o texto poético favorecia a formação do indivíduo. (ZILBERMAN, 2008)

Em comum, as narrativas tradicionais - que posteriormente seriam “transformadas” no que conhecemos hoje como contos de fada - também surgiram como forma de entretenimento comunitário e público e logo ganharam aspectos educativos, entretanto nessa tradição o foco não é formar o cidadão idealizado, mas alertá-lo para as consequências e apelar para a construção de uma moral (TATAR, 2013). As narrativas tradicionais possuem uma dimensão utilitária revelada através de um ensinamento moral ou uma sugestão prática que adivinham das experiências – vividas ou transmitidas de pessoa para pessoa; além disso as narrativas amenizam a

² O termo *poesia* nesse contexto não se refere à concepção moderna de poesia lírica, mas aos gêneros literários conhecidos na época como as epopeias e os dramas, por exemplo

distância temporal ao relatar histórias de seu país e cultura, perpetuando-as ao longo do tempo; amenizam também a distância espacial ao contar histórias de outras regiões fomentando o sentido coletivo da experiência (BENJAMIN, 1987).

As narrativas foram desaparecendo ao longo das transformações vivenciadas pela sociedade moderna, como o surgimento da imprensa e do romance que não depende mais da tradição oral para que seja divulgado, além de ter como característica o foco na questão do indivíduo e não mais no coletivo (BENJAMIN, 1987). Durante o período da Renascença: perde-se o caráter comunitário e público da relação entre poesia e ouvinte, enfraquecendo a influência do Estado entre obra e público (ZILBERMAN, 2006).

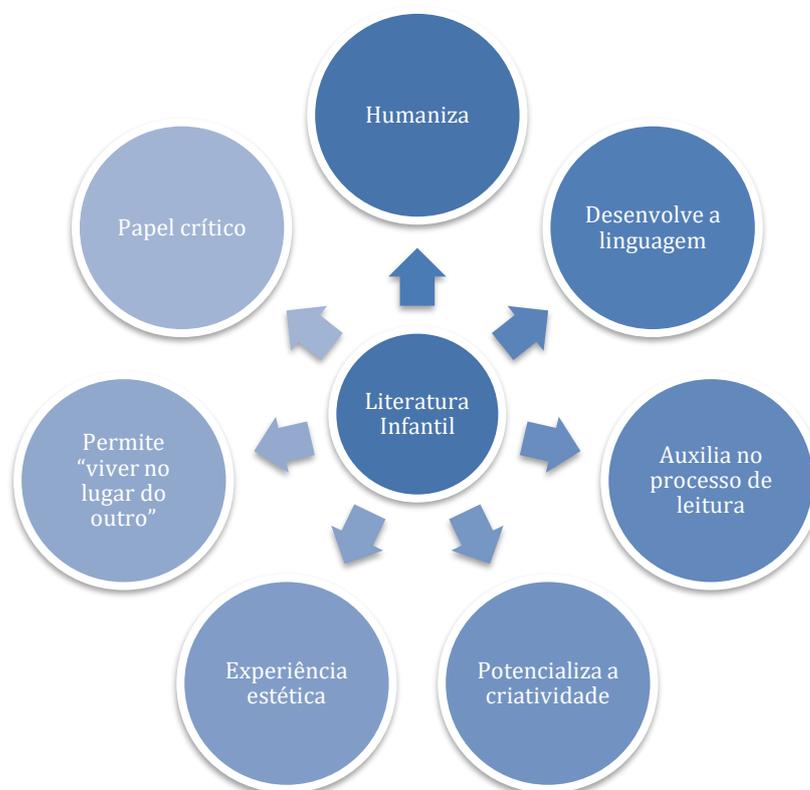
Assim também, nasce a literatura infantil ligada desde sua origem ou à diversão ou ao aprendizado. Enquanto a concepção de criança como um “adulto em miniatura” predominava na sociedade, a literatura infantil se restringia a adaptações e minimizações das obras dirigidas para adultos. Essas adaptações eram feitas de forma a diminuir as dificuldades de linguagens, bem como, suprir atitudes moralmente desprezíveis que poderiam corromper o que era considerado, até então, “seres incompletos”, trazendo consigo o viés instrucional da obra e ao mesmo tempo encantando o leitor/ouvinte (COELHO, 2000) .

Com as transformações vivenciadas pela sociedade, a literatura infantil também é transformada e escolarizada. Transformada em disciplina escolar, cabe à literatura ensinar as normas da língua na qual está inserida, bem como reforçar a história e cultura contada por aquele país (ZILBERMAN, 2006). Apenas com a sociedade contemporânea que a literatura infantil assume a função estética em busca da formação do leitor. Assim, o livro só pode ser considerado literatura se sua função estética se sobressair ao seu caráter pedagógico, pois a emancipação do leitor só ocorre com o prazer da leitura e o fomento a capacidade de sonhar e imaginar - ou seja, a fruição do texto literário e o enriquecimento de suas experiências de vida (BURLAMANQUE, et al 2011).

Desde sua origem a literatura infantil está atrelada ao ensino, com o desenvolvimento da sociedade e da concepção de infância essa ligação tornou-se cada vez mais estreita. O tema literatura e educação têm sido estudados pelos mais diversos pesquisadores em diferentes áreas, predominantemente na relação com a leitura. Por isso, é importante fazer um recorte sobre a importância da literatura no ambiente escolar, sem a intenção de limitar outras justificativas.

Alliende e Condermárin (2005) ao buscar motivos para o ensino e uso da literatura ao longo de toda a escolaridade elencaram sete justificativas para o ensino de literatura que foram resumidas no infográfico:

FIGURA 6 – INFOGRÁFICO: IMPORTÂNCIA DA LITERATURA



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Alliende e Condermárin (2005)

Para a melhor compreensão dos pontos apontados pelos autores, elaborou-se o quadro abaixo em que são resumidos o motivo pelo qual deve-se trabalhar com literatura na escola e os argumentos apresentados como justificativa.

QUADRO 1 – LITERATURA NA ESCOLA

Motivos	Justificativa
Auxilia no desenvolvimento da leitura e da linguagem oral das crianças	Ler e escutar contos auxilia na habilidade de compreensão de histórias, possibilita a construção de significados sobre o que se ouvem, leem e conversam sobre as histórias. A experiência repetida de leitura, escuta e compartilhamento de histórias torna as respostas interpretativas mais variadas e complexas. Além da interação entre criança e autor que a leitura literária possibilita, enriquecendo o conhecimento sobre a linguagem enquanto ferramenta que permite a apropriação de outros conhecimentos.

Principal meio de expansão da linguagem.	Muitos dos termos utilizados em obras literárias não fazem parte do uso cotidiano, mas são palavras que podem ser ouvidas e processadas a partir de sua leitura com os indícios que o texto fornece. Esse processo alimenta a linguagem oral, a compreensão da leitura, o desempenho da escrita e o pensamento cognitivo. A prática constante da leitura de obras literárias possibilita ao leitor acumular um vocabulário em permanente expansão.
Mobiliza ativamente a imaginação dos estudantes e, portanto, sua criatividade	O contato com a obra literária faz com que o leitor crie suas próprias imagens visuais dos personagens, contextos e cenários. O cérebro produz imagens táteis e às vezes olfativas e auditivas - como o tom de voz agradável ou irritável. A literatura pode ser transferida para outras formas de artes, como a dramatização ou mesmo o desenho - ao fazê-lo a criança reflete não só sua compreensão do texto como também se expressa esteticamente.
Aperfeiçoa as emoções e a afetividade.	As histórias que mostram situações humanas causam uma mobilização emocional no leitor, identificando-o com o personagem e gerando simpatia ou empatia e com isso aperfeiçoando suas emoções ou mesmo, tornando-as claras.
Amplia e enriquece a informação	Muitos clássicos literários possibilitam ao leitor o contato com uma realidade histórica e social diferente da sua, que dificilmente se veria num livro de história e sociologia, por exemplo. As crianças conhecem essas realidades por meio de contos fantásticos, lendas, mitos etc.
Experiência estética	Vista como arte a literatura ao utilizar a linguagem de maneira rica e criativa permite que a criança relacione as palavras e as estruturas das orações a quadros mentais energizados pela emoção.
Desempenha um papel crítico em nossas vidas	A literatura ajuda a nos compreender e a compreender aos demais, avaliar diferenças, solucionar problemas e aprender a explorar opções.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Allende e Condermarín (2005)

A familiaridade com a literatura realimenta o escutar, o falar e o produzir textos; modifica o pensamento e a consciência; estimula a flexibilidade do pensamento. Como obra de arte, a literatura põe o leitor em contato com a beleza, a imaginação, a

afetividade, enriquecendo o seu mundo interior e humanizando seu comportamento (ALLIENDE E CONDERMÁRIN, 2005).

Esse ideal é condizente com o que encontramos na Base Comum Curricular (BNCC) que traz o uso da literatura em diferentes esferas, considerando-a como meio artístico-literário, humanizador e formador do senso crítico. A BNCC é documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem conhecer, ou seja, conceitos mínimos que cada Estado, Município e Distrito Federal deve adotar em seu currículo para a Educação Básica (BRASIL, 2018).

Assim, a BNCC é a referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares nas três etapas da educação - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Visando uma educação que pretende assegurar “como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p.25)

Na etapa da Educação Infantil, são estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Dentro destes há cinco campos de experiência nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Nesta etapa a literatura infantil aparece como um meio para que a criança possa conhecer a si e a outro e de compreender e conhecer as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, mas a principal ênfase do seu uso nas escolas para infância está relacionada a cultura escrita (BRASIL, 2018).

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Subdivido entre anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 7º). Para este projeto, será analisado a literatura apenas para os anos iniciais.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a literatura aparece não só como recurso para aprendizagem da língua escrita, mas principalmente como meio artístico que possibilita a formação crítica, assim das 10 competências específicas definidas para a Língua Portuguesa, destaca-se:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Essas duas citações anteriores, ilustram a concepção de literatura e seu uso dentro do ambiente escolar, sem restringi-lo a mero recurso didático, mas explorando toda sua potencialidade enquanto manifestação artística-literária. Assim, a literatura é utilizada desde antes do ingresso das crianças na cultura da escrita, como campo de experiências que as crianças precisam viver e até mesmo ao uso da norma culta da língua portuguesa e, principalmente, como o desenvolvimento do senso estético.

Além disso, há também o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) que desde sua criação tem como objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos na Educação Básica da rede pública, em caráter universal e gratuito. E, desde 2017 passou a integrar os livros literários. De acordo com o guia do PNLD, "as experiências com a literatura infanto-juvenil devem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo" (BRASIL, 2018, n.p.).

O PNLD resulta da junção de ação de aquisição de dois grandes programas: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNBE destinava obras clássicas de literatura universal (poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias e histórias em quadrinhos) para as bibliotecas das escolas públicas de educação básica de todo o país. Já o PNLD era destinado a distribuição de livros e materiais didáticos aos estudantes (MEC, 2022).

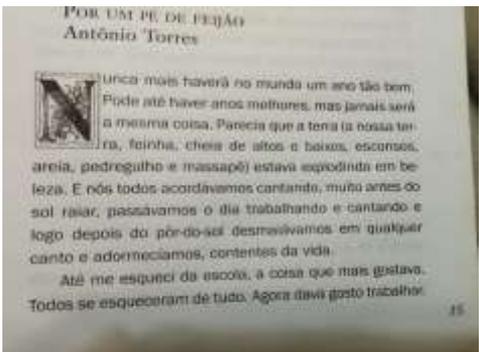
Em 2017, com esta junção o PNLD tornou-se o Programa Nacional do Livro e Material Didático, aumentando seu alcance “para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.” (BRASIL, 2022).

4.1 LITERATURA INFANTIL E IMAGEM

Uma vez compreendida a importância da literatura na escola, faz-se necessário uma breve explicação da relação literatura e imagem, pois, as imagens fazem parte da literatura infantil desde a sua origem e o seu uso está para além da decoração do livro - embora, em algum momento tenha sido este o seu papel - as ilustrações cumprem diferentes papéis de acordo com a intencionalidade do autor. Assim, podem servir tanto para ilustrar o que está escrito, reforçar a escrita através de outra linguagem e até mesmo trazer novas e/ou diferentes informações sobre a obra. Pontes, *et al.* (2020) defende que a ilustração do livro infantil deve ser entendida como a narrativa visual, que dialoga e se constrói através do texto literário.

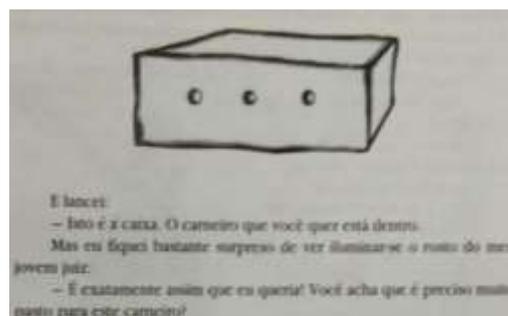
Filho (2012) tendo como base o estudo do livro “Ilustração do livro Infantil de Luís de Camargo” define algumas funções do papel da imagem nos livros literários. Partindo das definições propostas por Filho (2012), foi acrescentado um exemplo imagético para cada definição considerando que “as funções não têm existência independente e compartimentada, além de variar em intensidade, podendo a ilustração assumir características de várias funções” (p. 32). Assim, são definidos nos seguintes tópicos, apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Função da imagem na obra literária

Definição	Exemplo
<p>Pontual: a ilustração tem como objetivo destacar aspectos do texto ou assinalar seu início e fim. Bom exemplo dessa função são as letras capitulares, que marcam o início do texto, às vezes de maneira artística e remetendo a características textuais de uma época, como nos contos de fadas (Filho, 2012, p.31).</p>	 <p>FOR UM PE DE PEJÃO Antônio Torres</p> <p>Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom, Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (a nossa terra, ra, folha, cheia de altos e baixos, escorços, areia, pedregulho e massapé) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes do sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr-do-sol desmaivamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida. Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora itavi gosto trabalhar.</p> <p>15</p>

Fonte: Queiroz, et al. 2002

Descritiva: o texto visual cumpre um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem; isto é, permite por meio de uma Inter semiose, descrever objetos, cenários, personagens etc.; (Filho, 2012, p.3)



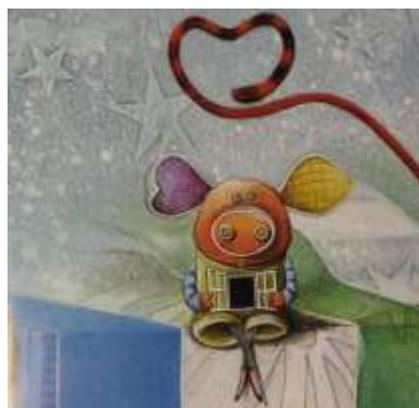
Fonte: Saint-Exupéry, 2016

Narrativa: a ilustração tem a função de narrar, por meio de uma outra linguagem, uma ação, cena ou um outro fato mostrado pela linguagem verbal; o ponto alto desse tipo de função está nos livros em cuja construção se utiliza apenas a ilustração para contar uma história, ou seja, todas as ações são contadas por meio da sequência de textos visuais; (Filho, 2012, p.31)



Fonte: Rosinha, 2015

Simbólica: aquela ilustração que representa uma ideia; chama a atenção para o caráter metafórico da história ou é a própria metáfora do texto verbal; essa função, por sua própria característica, muito vinculada a aspectos de ordem cultural, está presente em vários livros, mas o leitor crítico terá mais condições de percebê-la e de ampliar as possibilidades de interpretação do texto; (Filho, 2012, p.31)



Fonte: Neves, 2010

Dialógica: bastante utilizada na literatura infantil contemporânea de qualidade, está presente nas ilustrações que promovem o diálogo com emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural, acrescentando novos significados ao texto verbal; (Filho, 2012, p.31)



Fonte: Altés, 2014

<p>Estética: o texto visual é construído de tal modo que a atenção do leitor se volta para a maneira como a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizados; é bastante frequente, também, na literatura infantil contemporânea com a ampliação das possibilidades de construção de projetos gráficos inovadores; (Filho, 2012, p.32)</p>	 <p>Fonte: Neves, 2010</p>
<p>Lúdica: função em que a própria ilustração pode se transformar num jogo para o leitor/receptor do texto; um bom exemplo são os livros cujas ilustrações podem servir de tabuleiros para brincar; (Filho, 2012, p.32)</p>	 <p>Fonte: papelariacriativa.com.br, 2022</p>
<p>Tradutora: contribui sobremaneira para as definições e para o entendimento do texto verbal; é a ilustração auxiliando para explicar o texto verbal de maneira criativa e motivadora para o leitor infantil, muito próxima da função descritiva. A ilustração com esta função pode ampliar as possibilidades de interpretação do livro (Filho, 2012, p.32).</p>	 <p>Fonte: Aguilar, 2008</p>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Filho, 2012.

A literatura tem papel fundamental na formação leitora, e esse papel não se restringe à leitura da língua escrita em sua forma culta, mas à leitura global. Por isso, é importante que durante a formação do leitor, este seja capaz de ler as mais diferentes manifestações das linguagens nos mais diversos contextos, ou seja, é preciso saber ler as imagens.

Dentre os inúmeros usos das imagens em livros literários, há um tipo específico de livro feito, cuja narrativa se dá principalmente e/ou exclusivamente pelas imagens que a compõem, este tipo de gênero é conhecido como livro de imagem, texto imagético ou texto não verbal. No Brasil, desde 1975 são publicados livros nacionais com tal técnica, utilizada inclusive por grandes nomes da literatura infantil, como Eva

Furnari e desde 1982 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) incluiu em sua premiação anual a categoria de *Melhor Livro de Imagens* fomentando e valorizando ainda mais esse gênero (BURLAMANQUE, *et al* 2011).

Esse tipo de livro não é restrito para quem ainda não consolidou o processo de alfabetização - mas traz encantamento para todo o público: crianças, jovens e adultos e das mais diversas nacionalidades, dado o poder de comunicação das imagens. O livro de imagem exerce grande fascínio no leitor, encantando-o aguçando sua reflexão e imaginação. Este tipo de livro pode ainda colaborar para que o leitor desenvolva um olhar mais atento para todas as outras imagens presentes na sociedade.

A leitura de livros de imagens possibilita uma experiência leitora que transcende a oralidade e a escrita e o domínio deste tipo de leitura é importante para o desenvolvimento cognitivo, artístico, imaginativo e cultural do leitor infantil. O trabalho com esse gênero textual é tão importante que dentro do PNLD há uma categoria dedicada a livros de imagem e histórias em quadrinhos para compor o acervo das escolas públicas.

4. 2 LITERATURA INFANTIL E ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Dentro da legislação federal brasileira há marcos que visam garantir o direito de acesso da pessoa com deficiência ao livro, à leitura à cultura, à educação, à acessibilidade, à comunicação e à informação. Destacam-se os seguintes documentos :

A Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003) que institui a Política Nacional do Livro. Entre suas diretrizes visa assegurar ao cidadão o direito de acesso e uso do livro e para aqueles com deficiência visual o acesso a leitura, além de promover e estimular o hábito de leitura. Ressalta a importância do livro para o acesso e divulgação da cultura e da ciência:

II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida; (BRASIL,2003)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Orienta os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, entre outros.

O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) promulga a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) cujo propósito é promover, proteger e assegurar às pessoas com deficiência o acesso a bens culturais em formatos acessíveis, a igualdade de oportunidades e a identidade cultural e linguística, entre outras providências

O decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011, (BRASIL, 2011) dispõe sobre o PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura - e dá outras providências. Fomenta as ações, em formatos acessíveis, de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que delega o dever ao poder público de adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

Além da legislação citada anteriormente, é importante destacar que o Brasil é um país signatário do Tratado de Marraqueche, desde 2013. Sendo este regulamentado em 2021. Os signatários do acordo assumem o compromisso de possibilitar o acesso a obra literária ou artística em forma de texto, notação ou ilustrações conexas em formato acessível sem a necessidade de requisitar ao titular dos direitos autorais, cujo

O objetivo principal do Tratado de Marraqueche é combater a carência de livros, revistas e outros materiais em formatos acessíveis voltados para pessoas cegas, com deficiência visual, com dificuldade de percepção ou de leitura ou com deficiência física que torne impossível sustentar ou manipular um livro (Brasil, 2021, p.9 e 10).

Este apresenta um acordo de intercâmbio transfronteiriço, ou seja, todos os países signatários podem disponibilizar as obras em formato acessível entre si. Promovendo assim uma acessibilidade e ampliação do repertório cultural a nível internacional.

Cabe salientar que a Lei nº 9610 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que altera, atualiza e consolida a legislação sobre os direitos autorais e dá outras providências, estabelece em seu artigo 46 que, entre outros, não constitui ofensa aos direitos autorais a reprodução

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários; (BRASIL, 1998)

O formato acessível citado no tratado e nas legislações se refere a um formato alternativo pelo qual a obra será apresentada, que podem ser fornecidas através dos seguintes meios:

1 – Livros formatados para impressão Braille: que podem ser formatados com ou sem representações gráficas, quando produzidos sem representações gráficas os livros têm o tempo e o gasto de produção reduzidos, ao optar pelas representações gráficas é preciso que seja elaborado com técnicas especializadas de transcrição e descrição para manter o máximo de fidedignidade ao texto original (PUPO, 2010).

2 – Livro falado/Áudio livros: gravados com voz humana por atores profissionais ou pelos próprios autores, podendo contar com a dramatização. Ou por programas de computador partindo de um arquivo de texto (PUPO, 2010; OLIVEIRA, 2018).

3 – Livros com letras ampliadas: o livro convencional ou digital oferecido com fonte do tamanho adequado para a necessidade do leitor com baixa visão (PUPO, 2010).

4 – Livros em LIBRAS: gravados em DVD é uma iniciativa recente no Brasil (PUPO, 2010).

5 – Livro digital acessível: sua leitura é realizada pelos leitores de tela através de sintetizadores de voz, possibilitam também a ampliação de fontes de livros. Destacam-se os formatos DAISY e EPUB 3. O formato DAISY são publicações digitais com sistema de processamento de dados que permite o acesso ao conteúdo por áudio, texto e imagem no mesmo produto. Permite a transcrição do texto em áudio e a ampliação da fonte, soletração e recursos para a navegação, registros em anotações, marcações, pesquisas e mudanças de capítulos (OLIVEIRA, 2018).

O formato EPUB3, também é um arquivo digital, padrão específico para *e-books*. Além da sincronização de texto e áudio, apresenta novos recursos, como: dicionários, glossário navegável, descrições alternativas, arquivos de áudio e vídeo;

exercícios interativos; acessibilidade estendida através da LIBRAS e vídeos com audiodescrição, entre outros (OLIVEIRA, 2018).

Para compreender como e quando podem ser utilizados esses recursos, faz-se necessário o entendimento acerca da deficiência visual que será tratado no próximo tópico.

5. AUDIODESCRIÇÃO: DEFINIÇÃO, PARÂMETROS E USOS

A audiodescrição (AD) é uma das alternativas que viabiliza uma comunicação acessível. Trata-se de um recurso que facilita o acesso de conteúdos imagéticos (estáticos e dinâmicos) para pessoas com deficiência visual. As imagens dinâmicas podem ser gravadas ou ao vivo, são exemplos: filmes, peças teatrais, palestras, shows, aulas, programas televisivos, espetáculos de artes, partidas esportivas etc. E as imagens estáticas são: fotografias, ilustrações, gráficos, tabelas, charges, esculturas, gravuras, etc. (MALHEIRO, PERROTI-GARCIA, 2022)

Para definir o conceito de audiodescrição e audiodescrição é preciso considerar sua base teórica, por isso há variações que suplementam sua definição, ou seja, em comum todas as definições há o entendimento de que a AD transmite as informações de uma imagem através de sua descrição em palavras (SÁ, Et. Al, 2020). Motta (s. d.) ao organizar um glossário, traz as seguintes definições:

De acordo com FRANCO (apud MOTTA, s.d.) AD se trata de um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com DV, que consiste na tradução de imagens em palavras. Um modo de tradução intersemiótica em que o signo visual é transposto para o verbal. Tradução intersemiótica, de acordo com Jakobson (1995 apud COSTA, 2014), se caracteriza como a transmutação de formas, sendo estas formas o canal da mensagem que se deseja comunicar, como imagens em palavras e palavras em desenhos – linguagem verbal (palavras) em não-verbal (desenhos e imagens).

Lima (apud MOTTA, s.d) define a AD como uma técnica que possibilita a garantia de acesso ao direito à comunicação e a informação. Essa técnica é realizada pelo profissional audiodescritor regrada e adequada para construir o entendimento, com qualidade e independência. Sendo “a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a descrição” (LIMA apud MOTTA, s/d, n. p.)

Para Motta (apud MOTTA, s.d) a AD é uma atividade de mediação linguística que abre maiores possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Considera que a AD amplia, também, o entendimento de pessoas sem DV – como idosos, disléxicos e pessoas com deficiência intelectual.

Godoi e Almeida (2020) ressaltam que a AD é um direito da pessoa com deficiência visual consumidora de meios de comunicação visual. Esses são apenas

alguns exemplos das definições encontradas para AD, é importante ressaltar que nesta pesquisa foi adotada a definição utilizada por Motta.

A AD pode estar presente em diferentes contextos e nos mais diversos eventos culturais e sociais, como: cinema, teatro, espetáculos de danças, casamentos, batizados, ritos religiosos, fotografias, exposições artísticas, eventos esportivos, livros, charges, cartuns, palestras, entre outros (MOTTA, et al, 2010).

Dada a variedade de contextos que a AD pode ser empregada sua produção, segundo Coelho (2018), se divide em três tipos: 1 – Pré-gravada: geralmente utilizada para imagens estáticas (livros, exposições, quadrinhos, redes sociais etc.) e produtos audiovisuais já gravados (filmes, novelas); 2 – Ao vivo: utilizada em eventos ao vivo (como o teatro) em que existe a elaboração de um roteiro prévio, mas que precisa acontecer ao mesmo tempo do evento; 3 – Simultânea: se diferencia da AD ao vivo porque nem sempre é possível utilizar um roteiro pré-definido e validado, como em um palestra.

O trabalho de produzir a AD é realizada pelo profissional audiodescritor, profissão registrada desde 2013 na Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho (GODOI et al, 2020). Entretanto, essa profissão ainda não foi regulamentada, embora em 2013 um projeto de lei tenha sido apresentado e até o momento está tramitando na Câmara dos Deputados (SÁ, et al. 2020).

O audiodescritor é o profissional que responsável por preparar o roteiro da AD, seguindo as normas e técnicas adequadas considerando os espaços e tempos da AD (COELHO, 2018). Existe também o consultor em Audiodescrição, que “normalmente é uma pessoa com deficiência visual que faz uma revisão desse roteiro” (ROMEU apud SANTOS, 2020). Sua função é adequar o roteiro da AD para que seja mais assertivo na construção mental da imagem e o mais fiel as normas técnicas utilizadas (COELHO, 2018). E, por fim, o locutor que dará voz ao roteiro, pode ser o próprio audiodescritor ou outra pessoa. A autora (Coelho, 2018) ressalta que essas três funções são “complementares para a construção de um audiodescrição com qualidade e assertividade”.

5. 1 AUDIODESCRIÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

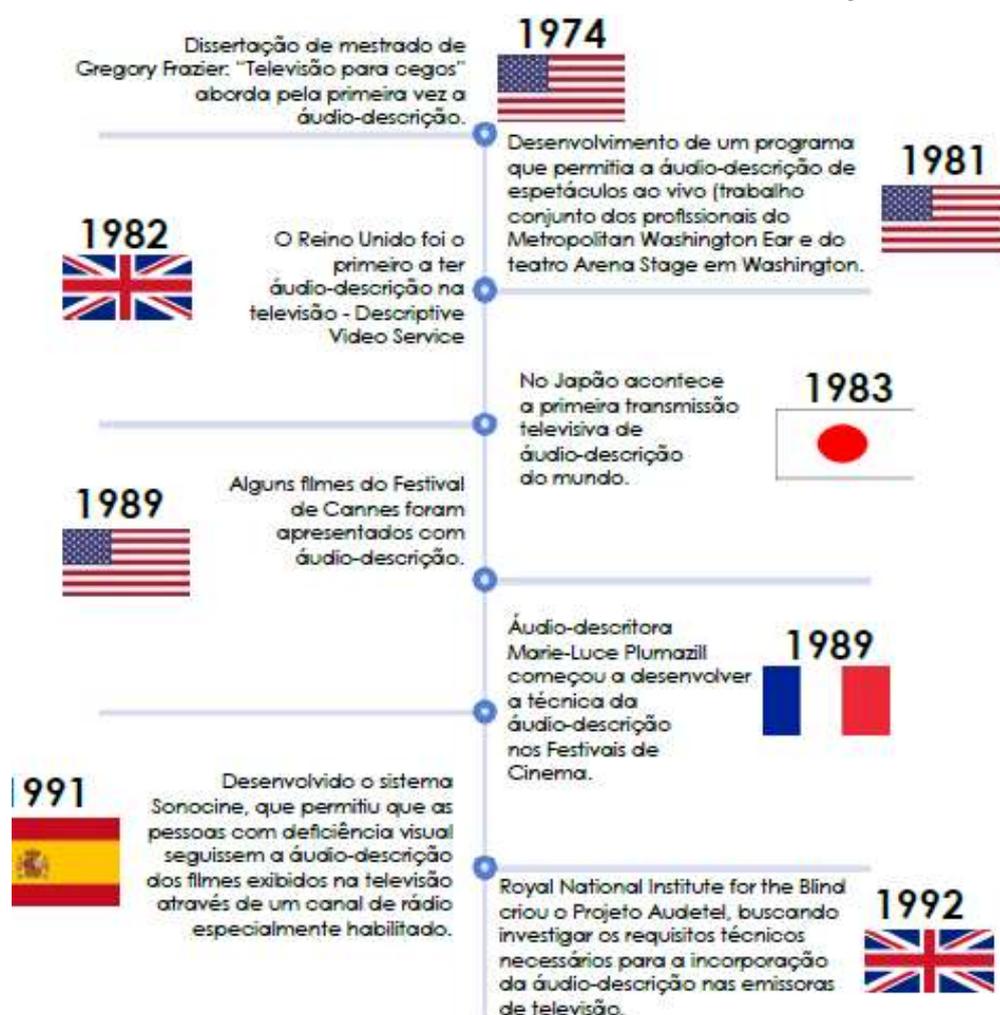
Não é possível determinar quando se começou a descrever imagens em palavras, de acordo com Franco e Silva (2010), mas enquanto atividade técnica e

profissional sua origem data a década de 1970, nos Estados Unidos através da dissertação de mestrado de Gregory Frazier. Synder (apud CARVALHO, 2017) relata que Frazier teve sua primeira experiência com a AD ao descrever o enredo de um filme que assistia com um amigo cego, ao perceber o impacto positivo dessa ação decidiu voltar para a faculdade e desenvolver a tese “A televisão para cegos”. Neves (apud CARVALHO, 2017) ressalta que cinco após a defesa do trabalho de Synder a AD tornou-se profissionalizada e começou a ganhar prática.

Com isso o casal Margaret e Cody Pfanstiehl Rockwell começaram a descrever peças de teatro e gravar fitas cassetes utilizadas em museus, parques e monumentos, além de contribuir com os estudos para a AD televisiva. Tendo destaque a AD da peça teatral Major Barbara exibida na Arena Stage Theater em Washington DC em 1981 (FRANCO, 2010). Em 1982, o mesmo casal, foi responsável pela AD de uma famosa série americana, enquanto o programa era exibido pela televisão a audiodescrição era transmitida simultaneamente via rádio pela Public Broadcasting Service (PBS). Após esse acontecimento a AD começou a se expandir em outros países e em 1983, no Japão, a rede de televisão NVT inseriu em sua programação conteúdos audiodescritos, seguido pela televisão aberta de Catalunha/Espanha.(CARVALHO, 2017)

A Inglaterra começa a utilizar a AD de forma profissional em peças de teatro e óperas, seguida pela Espanha, em 1987 (CARVALHO, 2017). Em 1989 durante o festival de cinema de Cannes são exibidos alguns filmes com o recurso de AD, no mesmo ano os franceses audiodescrevem seu primeiro filme e a Alemanha organiza suas primeiras sessões especiais de cinema com AD (FRANCO, 2010).

FIGURA 7 – LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRIÇÃO 1



Fonte: Malheiro, Perrotti-Garcia (2016)

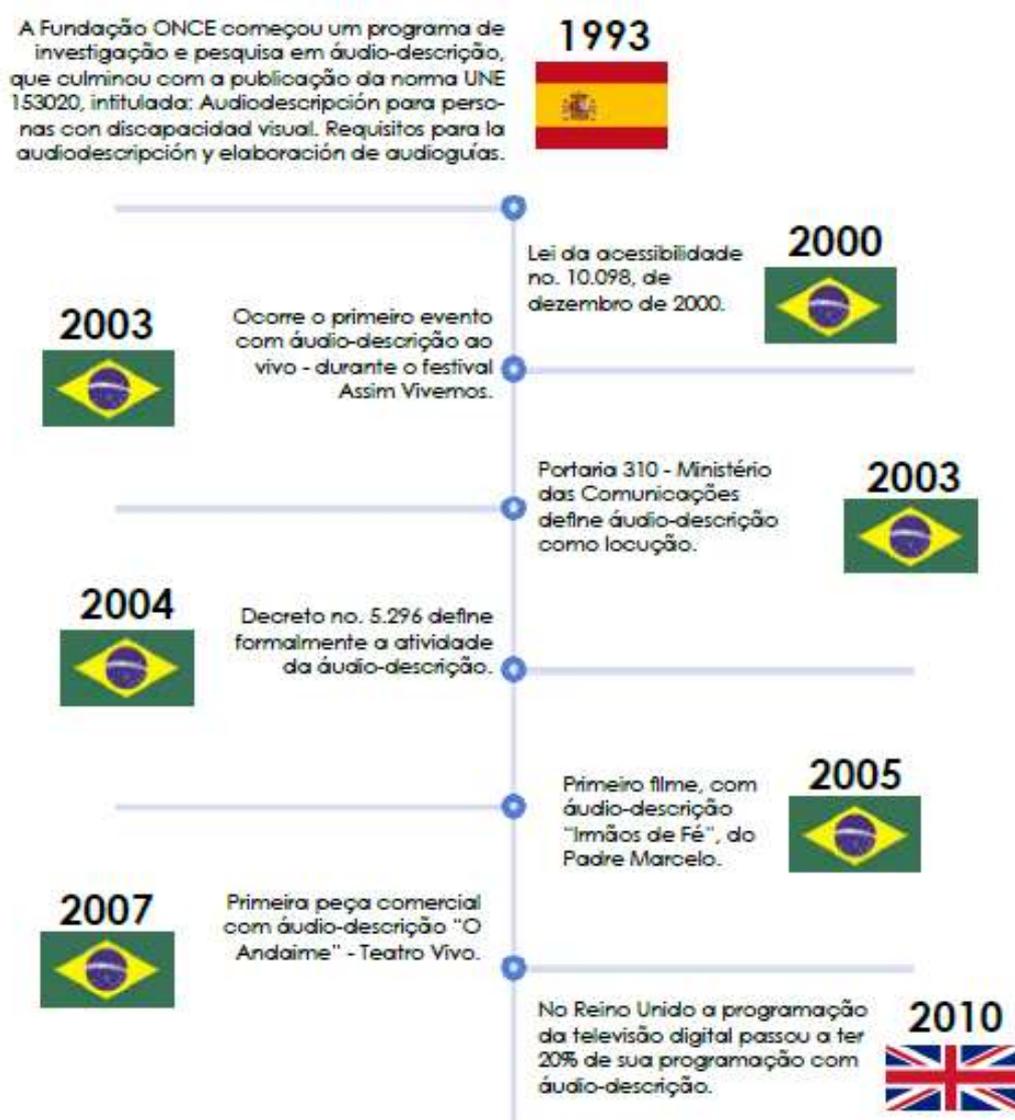
Segundo Godoi e Almeida (2020) a Lei 10.098 de 2000 garante o acesso à informação pelas pessoas com deficiência através da promoção de meios de comunicação adaptados às necessidades destas pessoas. Conhecida como lei da acessibilidade garante as pessoas com deficiência amplo acesso às atividades públicas e privadas.

No Brasil, o primeiro registro público do uso da AD data o ano de 2003 em um festival temático de filmes que tratam sobre deficiência, denominado "Assim vivemos" (FRANCO et al, 2010). Entretanto, Carvalho (2017) aponta que o recurso já havia sido utilizado em 1999 na cidade de Campinas – São Paulo, pelo Centro Cultural Louis Braille.

Paulo Romeu, um dos pioneiros percursos da AD no Brasil, em entrevista a Santos e Ferreira (2020) relata que soube da existência do recurso de AD no ano de

2004, enquanto trabalhava para a associação brasileira de normas técnicas, dentro comitê de acessibilidade. Um de seus colegas fazia parte do grupo responsável pela acessibilidade televisiva e comentou com ele, que de imediato se interessou pelo recurso e passou a estudar dentro de seu grupo de trabalho. Este grupo foi responsável pela produção da primeira norma técnica que tratava da descrição de imagens, tornando o recurso obrigatório na televisão e servindo de base para lei 10.098. Embora não seja utilizado o termo AD, foi assim que ela surgiu e se tornou obrigatória (FERREIRA, 2020).

FIGURA 8 – LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRIÇÃO 2

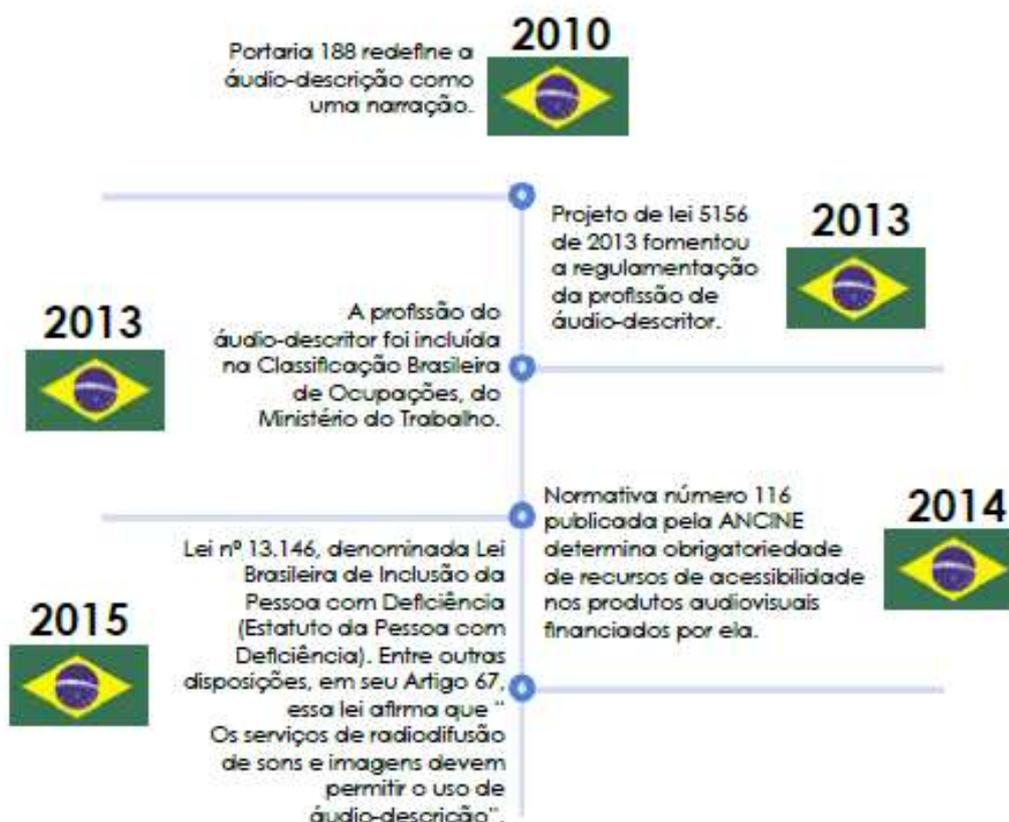


Fonte: Malheiro, Perrotti-Garcia (2016)

Em 2007 a primeira peça teatral com audiodescrição e em 2008 foi realizada a primeira propaganda acessível para televisão aberta. Em paralelo, nessa mesma época produtos audiodescritos eram promovidos para o público com deficiência visual de maneira restrita, uma vez que eram elaborados por associações voltadas para este público (FRANCO E SILVA, 2010).

Desde 2011 é obrigatório que os canais televisivos abertos exibam 2 horas diárias de programação com AD. No período de 2014 a 2015 foi oferecido o primeiro curso de pós-graduação em Audiodescrição na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

FIGURA 9 – LINHA DO TEMPO DA AUDIODESCRÇÃO 3



Fonte: Malheiro, Perrotti-Garcia (2016)

Entretanto, Godoi e Almeida (2020) apontam que entre conquistas e retrocessos, ainda existem lutas para garantir o cumprimento da legislação de acessibilidade televisiva de forma integral, bem como pela formalização das normas técnicas que regem o exercício da profissão do audiodescritor. Publicada em 2016, a norma técnica ABNT NBR 16452 visa normatizar a produção de AD para garantir a

qualidade da acessibilidade nos produtos audiovisuais. Essa norma trata da AD para diferentes situações (filmes, peças teatrais, educação a distância, museus, entre outro) e define de forma comum a todos as seguintes diretrizes

Essa norma traz orientações para elaboração do roteiro evidenciando importância de estudar a temática e a adequação da linguagem para o público-alvo e o que deverá ser escrito. Paulo Romeu, ao tratar sobre a profissão do audiodescritor enfatiza a seriedade e a necessidade de estudo para tal trabalho.

Muitas pessoas pensam que fazer descrição de imagens para pessoas cegas é uma coisa muito simples, descrevendo o que se está enxergando e pronto, não é não! Existe muita técnica por trás disso, existem muitos conceitos, e é necessário, muita, muita experiência, muitos cursos e práticas (ROMEU, *APUD*: SANTOS E FERREIRA, 2020, P.12).

E, também, salienta a necessidade de que professores conheçam os princípios básicos da AD para que o estudante com DV esteja participando verdadeiramente da aula.

(...) Por exemplo, eu ainda sou do tempo do quadro negro, mas imagine que um professor faz lá um desenho, um esquema, os alunos que enxergam estão entendendo o contexto, e os alunos cegos? Então esse professor precisa ter alguns conhecimentos de Audiodescrição pra explicar aquilo que ele pôs no quadro negro, para aquele aluno que não enxerga, e ficou alheio à situação. Nesse campo da educação, as escolas e as universidades ainda estão muito aquém do necessário. Este recurso ainda é pouco difundido (ROMEU, *APUD*: SANTOS E FERREIRA, 2020, P.11).

Desse modo, compreende-se que embora o professor não exerça a profissão de audiodescritor e nem tenha preparo para realização de tal tarefa de modo profissional. É importante que ele conheça os princípios norteadores para realizar a descrição de imagens no ambiente escolar e promover a equidade de oportunidades para o estudante com DV. Vergara-Nunes (*apud* Menezes e Alves, 2021) destaca que a AD, em ambientes educacionais, não precisa estar presa a parâmetros utilizados para outros fins, mas voltada para a especificidade do processo pedagógico, trazendo informações que possibilitem aos estudantes com DV construir o conhecimento por meio de imagens.

Como visto, o recurso da AD é um recurso de acessibilidade que pode eliminar barreiras comunicacionais, por isso é imprescindível que seja utilizada dentro do ambiente escolar. Menezes e Alves (2021) apontam os principais fatores que interferem no processo de escolarização do estudante ressaltando que “Em muitos

caoses, a fala do professor constitui praticamente o único recurso para a aprendizagem em sala de aula” (p.9). Nesse sentido, Motta (2020) ressalta a necessidade da AD em sala de aula

Cientes da importância da audiodescrição como ferramenta pedagógica, os professores poderão completar o discurso escolar com informações descritivas que permitam a visualização, a leitura mais crítica dos elementos imagéticos, com conseqüente ampliação de entendimento, motivação, participação, e repercussão positiva no processo de aprendizagem de todos os alunos (p. 151).

Motta (2015) salienta que vivemos em um mundo visual e que exprime significados pelas imagens que são produzidas e reproduzidas continuamente, sendo a escola *locus* de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que saibam fazer a leitura desse mundo e ensinar seus alunos a fazê-lo, pois toda imagem tem um significado e aprender a ler imagens colabora para a formação de alunos mais críticos, capazes de compreender aspectos culturais, históricos e sociais. Leitura de mundo pressupõe um leitor que seja capaz, de também, ler imagens. Assim, conhecer e utilizar a AD contribui na construção de uma escola mais justa e inclusiva que forme cidadãos do mundo e para o mundo.

Há também estudos que demonstram que a AD pode ser utilizada como recurso pedagógico potencializador do desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, como: estudantes com dificuldades de aprendizagem (PAVÃO, 2020); na educação infantil como uma ferramenta do desenho universal da aprendizagem (MENEZES et al, 2021); (PAIVA, 2020); (MOTTA, 2015)

Algumas sugestões sobre a realização e o uso da AD no ambiente escolar: deve ser feita de forma clara e objetiva, sem fornecer opiniões ou a interpretação do audiodescritor sobre a imagem em foco, fornecendo o máximo de informação e respeitando o desenvolvimento do aluno e seu potencial de compreensão (COELHO, 2018). As palavras utilizadas devem fazer parte do repertório e cotidiano do aluno e as cores devem ser descritas (porque as cores também são um conceito social e tem grande impacto cultural). É importante descrever o espaço escolar e as características físicas das pessoas com quem esse aluno convive. Ao apresentar um filme é importante assistir previamente e preparar as descrições (MOTA, 2015).

As cores devem ser apresentadas por meio de associações e representações que permitam compreender e aplicar o vocabulário e conceito na fala, na escrita dentro da escola e por toda a vida. As cores podem ser associadas aos elementos da

natureza, aromas, notas musicais (simbologias que façam parte da vida do estudante). Em atividades que se baseiam na diferenciação de cores pode-se utilizar texturas ou outros recursos não visuais (SÁ, et al. 2007).

Sendo assim, nesse estudo o entendimento sobre AD é como recurso pedagógico considerando que a AD amplia o entendimento das pessoas com DV. E como apontado por Motta (2015, p. 22) acredita-se “que o conhecimento sobre audiodescrição possa contribuir para transformar a escola em um lugar cada vez mais possível para a diversidade, um lugar mais justo e inclusivo, que forme cidadãos do mundo e para o mundo”.

6. PESQUISAS ACADÊMICAS

Nessa seção será apresentada como os objetos investigados estão presentes no campo científico. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico através do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para a busca e seleção das pesquisas os termos utilizados foram: literatura infantil / literatura infanto-juvenil combinada com a educação especial e inclusiva de crianças com deficiência visual ou cegueira. Na tabela 1, são apresentados os resultados dessa busca e as combinações dos termos.

TABELA 1 – RESULTADOS

Palavras-chave	Dissertação (Mestrado)	Dissertação (Mestrado Profissional)	Tese (Doutorado)
Literatura Infantil AND Ilustração	34	2	4
Literatura infanto-juvenil AND Ilustração	2	0	1
Educação Especial AND Literatura Infantil	7	0	2
Educação Especial AND Literatura Infanto-juvenil	1	0	0
Literatura Infantil AND Deficiência Visual	6	3	1
Literatura Infanto-juvenil AND Deficiência Visual	1	0	0
Audiodescrição AND Literatura Infantil	0	0	0
Audiodescrição AND Literatura Infanto-juvenil	1	0	0

FONTE: elaborado pela autora

Após o levantamento foi realizada a leitura do resumo de cada pesquisa com o intuito de identificar aqueles que poderiam contribuir para o desenvolvimento desta investigação, para isso utilizou-se como critério as temáticas que foram objeto de pesquisa.

A busca pelas palavras-chave “Literatura infanto-juvenil AND ilustração” resultou em 2 dissertações da área de letras e 1 tese na área da comunicação, publicados entre 2010 e 2014. A tese de Alves (2010) teve como objetivo analisar as fotografias tiradas pelo autor Monteiro Lobato, trazendo a relevância deste material e traçando uma relação entre essas produções, sua visão de mundo e obras literárias. Em comum, as duas dissertações analisaram a relação entre ilustração e texto, entretanto uma teve como foco a representação da figura da professora em obras literárias (Bueno, 2012) e a outra a relação entre os dois elementos partindo de uma obra literária (Máximo 2014).

A combinação “Literatura infantil AND ilustração” resultou em 40 pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2022, não houve publicações apenas nos anos de 2014 e 2015. A maior parte das pesquisas realizadas, 21, pertence à área de letras, seguida pela área da educação com nove trabalhos, de caráter multidisciplinar foram encontrados três trabalhos e os outros 7 em áreas diversas (como gerontologia, design e artes por exemplo). Desse resultado, seis pesquisas não estavam disponíveis na web. Em relação à temática houve predominância na análise da relação entre texto e imagem a partir de uma obra selecionada, outros temas que apareceram foram: análise de obras literárias, a leitura do texto visual, a representação de algo através das ilustrações e a formação do leitor. Duas dissertações tiveram como objetivo a adequação de obras infantis para crianças com deficiência visual ou cegueira (Domingues, 2019 e Preto 2009).

A pesquisa por “Literatura infanto-juvenil” AND “Educação Especial” resultou em uma dissertação cujo objetivo foi analisar o ciclo biológico social de crianças com deficiência visual ou cegueira. Já os termos “Literatura infantil” AND “Educação Especial” trouxeram 03 trabalhos que tratam da representação da deficiência através da literatura infantil (Vieira, 2019; Gonçalves, 2018; Real, 2009); 02 que abordam a adequação/adaptação de obras para as crianças com deficiência visual ou cegueira (Prado, 2020 e Preto 2009); 02 estudos sobre a importância da literatura infantil para crianças com DV (Almeida, 2011 e Cardozo, 1999) e 01 trabalho que estudou a relação da criança com DV e a LI.

Por fim, a busca pelos termos “Audiodescrição” e “Literatura Infantojuvenil” resultou em uma dissertação da área do conhecimento de Letras (GRITTI, 2021). Após a leitura dos resumos, notou-se a relevância da pesquisa de Gritti (2021) para a elaboração desta pesquisa.

[...] Muito mais do que disponibilizar materiais literários com audiodescrição, é necessário que existam materiais literários de qualidade com audiodescrição. Portanto, esperamos que os possíveis desdobramentos deste trabalho ampliem a possibilidade dessa almejada qualidade, por exemplo, a partir da elaboração de outros princípios que ajudem a nortear o trabalho do audiodescritor voltado ao público infantil na esfera literária [...] (GRITTI, 2021, p. 93)

Gritti (2021) consistiu em analisar quatro AD de textos literários já produzidos tendo como parâmetro duas normas internacionais existentes e apontou como resultado que essas normas norteiam e ao mesmo tempo limitam o trabalho do audiodescritor, pois as ilustrações literárias têm suas especificidades demonstrando a urgência da criação de normas para a realização de tal trabalho.

7. METODOLOGIA

Essa pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, que segundo Gil (2002) tem como objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p. 41), tornando o problema de pesquisa mais explícito e proporcionando mais familiaridade com o assunto estudado. Classificada, também como pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida com base em material já elaborado principalmente livros e artigos científicos. Considerando o emprego do bibliográfico essa pesquisa teve como base o universo da audiodescrição, considerando-a recurso pedagógico nas atividades de leitura literária.

A partir dos métodos empregados a pesquisa foi desenvolvida considerando três etapas procedimentais:

Na etapa 1, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos seguintes temas: literatura infantil, deficiência visual e audiodescrição apresentado no capítulo anterior.

Para a etapa 1, foram analisadas as obras de literatura infantil buscando selecionar uma que atendesse os seguintes critérios:

a) Participar do programa PNLD no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) esse critério é importante porque trata de uma obra que pode ser encontrada nas escolas públicas em âmbito nacional o que possibilita que mais estudantes tenham acesso a ela.

b) Constituir uma narrativa exclusivamente visual com começo, meio e fim.

c) Ter um projeto gráfico que utilize um número pequeno de técnicas artísticas e que ao mesmo tempo consiga evidenciar a importância dos recursos gráficos (cores, formas etc.) para a construção do sentido na obra.

Para a seleção da obra foi utilizado o Guia Digital PNLD 2018 – Literário, através do website https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio, através da opção Ensino Fundamental – acesso a obras. Dentro desta seção foram selecionados a categoria: ensino fundamental 1º ao 3º ano e o gênero: livros de imagens e livros de quadrinhos. Tendo como resultado 23 obras literárias. Em seguida, foram lidos os resumos de cada uma das obras com o intuito de pré-selecionar os livros compostos apenas por imagens, resultando em quatro obras.

As quatro obras restantes foram consultadas na íntegra, sendo elas: Gente cor de gente de Maurício Negro; Menino-arara de Mariana Mendonça; Sem fim de Marilda

Castanha e Minha vó sem meu vô de Mariângela Haddad. Foi realizada a leitura de cada uma das obras observando aquelas que atendiam os critérios definidos acima. Apenas a obra Gente cor de gente não constituía uma narrativa, pois cada página apresenta dois personagens lado a lado, um de pele negra e um com pele de outra cor ambos expressando o mesmo sentimento ou sensação (como alegria ou tristeza) e por isso foi descartada. As três obras restantes atendiam todos os critérios estabelecidos, assim o livro Sem fim foi descartado pela sua quantidade de páginas, que totalizavam 60.

Por fim, optou-se pelo livro Minha vó sem meu vô, pois para a autora desta pesquisa, alguns elementos gráficos (como a ausência de cor) eram mais explícitos e bem delimitados e determinadas situações (em momentos de solidão, por exemplo). Enquanto a outra obra, Menino-arara, utilizava desses recursos com mais sutileza.

Na terceira etapa foi elaborado um guia-modelo que serviu como base para a realização do roteiro de AD do livro “Minha vó sem meu vô”. Foram utilizadas como referência para a elaboração da audiodescrição: A norma técnica: NBR 16452 (2016); Motta (2015); Lima (2011); Sá (2020); Carvalho (2017); Syndr (s/d); Ferreira (2020); Malheiro & Perrotti-Garcia (2022); Gritti (2021); Nascimento (2007)

O guia-modelo foi elaborado seguindo quatro fases, são elas:

1ª fases: estudo da obra, considerando a função da ilustração para o desenvolvimento da história e as técnicas artísticas/recursos gráficos utilizados.

2ª fase: elaboração das notas proemias para introduzir e apresentar a obra e os personagens, bem como os recursos gráficos utilizados.

3ª fase: descrição de cada página começando pela ação ocorrida, seguida dos personagens e por fim os detalhes do cenário, considerando a faixa etária

4ª fase: validação de um consultor em audiodescrição e revisão.

Para cada etapa foram definidas algumas observações do que fazer e perguntas a serem respondidas, visando uma sistematização do trabalho, as perguntas tiveram como base o referencial teórico citado e serão explorados no próximo capítulo. O guia-modelo encontra-se, na íntegra, no APÊNDICE A desta pesquisa.

Por fim, o roteiro criado da obra passou pela revisão da consultora em audiodescrição Mylena Rodrigues³, foram seguidas as edições recomendadas pela consultora – exceto em alguns casos que serão explicitados na discussão.

³ Mylena Rodrigues: de Uberlândia MG, Graduada em História (UFU), Mestre em História Social (UFU), Pós-graduação Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva (IFES), Professora Universitária, em cursos de especialização e MBA com temáticas relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência e educação inclusiva, consultora em audiodescrição (com trabalhos em teatro, redes sociais, eventos em geral e outros), palestrante, sócia na empresa Simetria Acessibilidade. Contatos: Instagram @mylenamrvaz @simetriacessibilidade E-mail: mylenammr@hotmail.com

8. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E AS ANÁLISES

Nessa seção serão apresentadas as análises e discussões que embasaram a criação do modelo-guia e do roteiro. Para isso, será explicitado cada trecho do modelo-guia, seguido da discussão embasada no referencial teórico e o(s) exemplo(s) com a apresentação de algumas páginas do roteiro da AD realizada – acompanhada de sua imagem. A íntegra da audiodescrição do livro encontra-se no APÊNDICE B desta pesquisa.

A criação do roteiro teve como base os apontamentos de Lima (2011)

Um roteiro áudio-descritivo bem elaborado garante a qualidade do serviço, a efetivação da acessibilidade comunicacional e o empoderamento dos usuários. Portanto, produzi-lo é sinal de profissionalidade que pode servir, para além dos benefícios elencados no corpo deste trabalho, o de se registrar a áudio-descrição como documento que poderá servir para pesquisas e estudos de outros áudio-descritores em formação (LIMA, 2011, s.p).

A primeira etapa consiste em conhecer o material audiodescrito. Motta (2015) define a elaboração de roteiros para audiodescrição como um trabalho minucioso, que exige do audiodescritor a pesquisa sobre o tema, busca de termos para qualificar mais fielmente os cenários, as personagens e as próprias ações. Ferreira (2020) compartilha deste pensamento ao tratar da elaboração de um roteiro:

o audiodescritor deve fazer um estudo da obra, personagens, características físicas, o papel de cada um na história, figurinos e cenário, saber para que público é destinado e o tipo de narração adequado ao gênero da obra. O roteiro deve ser objetivo, claro e sem muitas inferências ou subjetivações do roteirista (p. 125).

A norma técnica 16462 (2016) define como atribuição do audiodescritor “a) pesquisar e analisar previamente o assunto a ser audiodescrito” (2016, p.4). O estudo e aprofundamento sobre o que será audiodescrito é necessário para ampliar o conhecimento sobre o assunto. Por isso é pertinente conhecer além da obra em si e buscar outras fontes, para que o entendimento sobre o assunto se torne mais amplo, possibilitando uma AD mais rica e assertiva. Pois, nem sempre a obra trará todas as informações sobre sua elaboração. Por exemplo, o livro utilizado não trazia nenhuma informação sobre a técnica artística empregada nas ilustrações e por isso foi preciso buscar outras fontes que tratavam sobre o livro e a informação só foi encontrada em uma entrevista realizada com a autora no ano de 2016.

QUADRO 3 – GUIA-MODELO PARA ESTUDAR A OBRA

<p>1. Conhecendo a obra</p> <p>() Ter contato com a obra original;</p> <p>() Ler resenhas/resumos/comentários/entrevistas sobre a obra</p> <p>Responder: () Quem é o autor? () Quando e onde foi feita? () Como foi feita?</p> <p>() Quais técnicas foram utilizadas?</p>
--

FONTE: elaborado pela autora

Desse modo, o estudo e aprofundamento sobre o que será audiodescrito é necessário para a elaboração das notas proemias. Lima (2011b) defende que sempre que possível o audiodescritor deve apresentar as notas proemias.

As notas proemias devem apresentar o material que será audiodescrito sem antecipar ações/situações que serão reveladas ao longo do livro. Conforme Nascimento (2007, p.13) “as notas proemias não têm a função de antecipar informações e sim de prestar informações gerais, como: tema e propriedades da imagem”. Gritti (2022) salienta que a importância das notas proemias é situar o leitor-ouvinte em relação ao material e o preparar para o que esperar da história. Lima (2011) define como parte das notas proemias:

o tema da obra; a autoria da obra; o tipo/técnica utilizada na obra; as propriedades das imagens; o estilo; a natureza da obra (se são gravuras, fotografias, brasões, selos, sinetes, lacres, chancelas, estampilhas, papéis selados, desenhos etc.); o estado da obra (se o documento ou imagem é original, réplica, cópia, ou se está em bom estado de conservação etc.); a descrição de personagens (dos filmes, dos espetáculos e livros), ou de pessoas (um palestrante em um seminário, por exemplo); a descrição do figurino, do cenário, etc.; a definição de termos utilizados na áudio-descrição; e tudo mais que for essencial à compreensão da obra e da áudio-descrição em si, mas que não se tem tempo para se áudio-descrever durante a locução, ou espaço, no corpo da redação áudio-descritiva (s.p.).

Assim, optou-se por inserir nas notas introdutórias os elementos que seriam de fácil apreensão visual ao manusear o livro, deixando as informações mais técnicas de fora, como a gramatura do livro, tamanho e ficha técnica. Isso porque o público-alvo em questão são crianças e essas informações poderiam tornar a AD cansativa e extensa. As informações apresentadas nas notas proemias são muito semelhantes as apresentações de livros feitas em rodas de leitura. Diante do exposto, foi elaborado o seguinte roteiro para a realização das notas proemias:

QUADRO 4 – GUIA-MODELO PARA NOTAS PROEMIAS

2. Notas proêmias
Apresentar a obra que será audiodescrita de maneira breve e sem antecipar informações.
Sobre a obra: () Autor () Ano () Editora () Tipo de material () Recursos e técnicas utilizadas () Quantidade de páginas
Sobre a história: () Qual o assunto tratado? () Quem são os personagens? () Algum elemento fixo que deve ser apresentado?
Sobre os personagens: () Quem é o personagem ? () Cor de pele () Tipo de corpo () Tamanho () Cabelo: tamanho, tipo e cor () Sobrancelhas () Olhos () Orelhas () Nariz () Usa algum acessório fixo no rosto? () Alguma característica no rosto? () Pescoço () Membros () Alguma característica relevante?

FONTE: elaborado pela autora

Após a apresentação e contextualização da obra, são descritos os personagens. A caracterização dos personagens seguiu a sistematização elaborada por Malheiro, Perrotti-Garcia (2022) para audiodescrição de pessoas, feita de cima para baixo e considerando:

1. Descreva a cor da pele, peso, altura e se a pessoa é criança, jovem, adulto, possui meia idade ou idosa.
 2. Posteriormente, acrescente os aspectos relacionados ao rosto. Algumas partes do rosto como cabelos e olhos devem ter uma riqueza maior de detalhes quando necessário para relacionar a personalidade da pessoa.
 3. Além da cor dos cabelos, poderão servir de referências o corte, o penteado, comprimento, características dos fios.
 4. Sobre os olhos, poderão ser audiodescritos, além da cor, o formato e, também, os detalhes complementares que contribuem para a expressividade, tais como cílios e sobrancelhas.
 5. Ao descrever pessoas faça as escolhas, seguindo a ordem cronológica de idade ou aparência: criança, garoto, menino, pré-adolescente, adolescente, jovem, meia idade, idosa. Procure não usar: dona, senhora, senhor, moça, moço.
- [...]
(MALHEIRO; PERROTTI-GARCIA 2022, p.38)

É possível notar que a ênfase na descrição dos personagens: vó e vô está focalizado no rosto dos personagens, isso se dá porque o livro foi construído de maneira que aparece mais o rosto e a parte superior do corpo dos personagens, são poucas as cenas em que os personagens aparecem de corpo inteiro. Assim, trazer mais detalhes do rosto contribuí para a construção da imagem mental de cada personagem. O resultado das notas proemias é apresentado a seguir:

QUADRO 5 – ROTEIRO DAS NOTAS PROEMIAS

NOTAS PROEMIAS
<p>O livro minha vó sem vô foi desenvolvido e ilustrado Mariângela Haddad e publicado pela editora Miguilim em 2015. É um livro de literatura infantil cuja narrativa do livro é desenvolvida através de imagens e não foi utilizado texto escrito. Segundo a autora do livro em entrevista a CLM (2006) todas as ilustrações foram feitas de forma digital e são coloridas. O livro possui 24 páginas</p> <p>A história trata da relação de um casal idosos. Fazem parte da história a vó e o vô. Aparece também um gato do casal.</p> <p>Personagens: A vó é uma senhora de pele clara, corpo gordo e flácido. Com cabelos lisos, curtos na altura da orelha e branco. Usa óculos de grau com a armação vermelha e a lente em forma de meia lua. O rosto redondo com rugas na testa. As sobrancelhas pequenas e finas. Os olhos pequenos e pretos. O nariz é grande. Os lábios pequenos e carnudos.</p> <p>O vô é um senhor de pele branca, corpo gordo e flácido. É calvo, com cabelos grisalhos ao redor da nuca. Usa óculos de grau com a armação cinza e a lente em formato oval. O rosto redondo com rugas na testa e em volta da boca. As sobrancelhas cinzas e grossas. Os olhos redondos e pretos. O nariz grande e largo. Os lábios finos.</p> <p>O gato é preto com manchas brancas: nas patas, em volta no focinho, no peito, na ponta do rabo e em volta de um olho. Focinho e bochechas vermelhas.</p>

FONTE: elaborado pela autora

Lima (2011) aponta alguns fundamentos que considera essencial para que a AD tenha qualidade técnica, denominada de expressão 3C+EV: concisão, clareza, correção, especificidade e vividez. Esses fundamentos tratam da elaboração das frases que irão constituir a AD, explicitados no trecho abaixo:

A **concisão** remete à áudio-descrição com o mínimo de palavras, ditas em um curto espaço de tempo, isto é, expressas com brevidade, porém com o máximo de informações possível, o que quer dizer, de modo direto/objetivo. A **clareza** exprime, com a maior nitidez, o texto áudio-descritivo. A **correção** refere-se à exatidão com que se áudio-descreve um evento visual. A **especificidade**, a escolha tradutória de termos/palavras que eliciem a melhor e mais precisa ideia do que se está áudio-descrevendo. E a **vividez**, a escolha tradutória que elicia a mais vívida imagem na mente de quem ouve/lê a áudio-descrição. Por assim dizer, a “vividez”, enquanto atributo de requinte, aperfeiçoamento, lapidação ou burilamento da áudio-descrição, será o traço distintivo dos melhores áudio-descritores, aquilo que todos deverão almejar sempre, mas que nem sempre todos alcançarão (LIMA, 2011, p. 13 – grifo do autor).

Condizente com os preceitos apresentados por Lima (2011), a RNIB (2008), ao tratar da AD voltada para o público infantil, ressalta que mais importante do que a quantidade de descrições a ênfase deve estar na história ao invés de tentar transmitir descrições a respeito de tudo o que aparece. Devem ser elaboradas de forma pontual e objetiva, isso porque a criança tem um tempo menor de atenção o que dificulta

absorver grandes quantidades de informações. Em relação a linguagem, RNIB (2008) salienta que é preciso manter uma linguagem simples, o que não anula o uso de palavras incomuns nas sentenças, pois para as crianças é mais fácil pedir ajuda para entender uma palavra do que pedir explicação de uma sentença inteira.

E ainda em relação a linguagem adotada, Malheiro e Perrotti-Garcia(2022) enfatizam os seguintes aspectos linguísticos:

1. Evitar erro de sintaxe, erro de grafia, estrangeirismos.
2. O texto deve ser preciso, pois será lido por leitores de tela e/ou locucionados.
3. Existem palavras que são lidas pelos leitores de tela como semelhantes, mesmo apresentando erros, pois possuem fonética semelhante;
4. Use corretamente a pontuação;
5. Evitar pronomes seu/sua e seus/suas por causa da ambiguidade;
6. Usar o artigo indefinido (um, uma, uns, umas), quando mencionar algo pela primeira vez. Usar o artigo definido (o, a, os, as), quando já houver sido apresentado o objeto.
7. Evite o uso de gerúndios quando não forem empregados conforme a norma culta da língua portuguesa. São usados apenas quando existe uma ação ainda em desenvolvimento enquanto outra acontece. Em audiodescrição, o uso de gerúndio acumula muitas ações numa mesma oração e, por isso, deve ser evitado, mas não abolido.
8. Utilize frases curtas e verbos no tempo presente. Use verbos no infinitivo para descrever a ação.
9. Evitar o uso de verbos de ligação haver, ser/estar (p. 37 e 38).

Motta (2015) define a audiodescrição como a mistura da narração com a descrição, enquanto a primeira faz progredir uma história a segunda a interrompe, detendo-se em algo específico. Entretanto, a AD ao misturá-los acaba tendo os seguintes norteadores: “o que, quem, como, quando, onde, de onde” (p. 102). E propõe o seguinte quadro:

QUADRO 6 – NORTEADORES DA AUDIODESCRIÇÃO DE LIVIA MOTTA

<p>nomear/identificar – o que, quem localizar/situar – onde qualificar – como (adjetivos) ação – faz o que, como (advérbios) tempo – quando enquadramento de câmera – de onde</p>
--

Fonte: Motta, 2015, p.102

Partindo dos pressupostos apresentados, obteve-se o seguinte modelo-guia para a elaboração do roteiro de cada página:

QUADRO 7 – GUIA PARA AUDIODESCRIÇÃO DAS PÁGINAS

3. Audiodescrição da(s) página(s) –	
Imagem	Audiodescrição
Inserir e nomear a página que será audiodescrita.	<input type="checkbox"/> O que está acontecendo na cena? <input type="checkbox"/> Como os personagens estão vestidos? Quais gestos fazem? <input type="checkbox"/> Quais outros elementos que compõem a cena: objetos, cenários <input type="checkbox"/> As frases utilizadas são objetivas? <input type="checkbox"/> A linguagem está adequada para a faixa etária? <input type="checkbox"/> Há excesso ou ausência de informações? <input type="checkbox"/> Os erros linguísticos foram corrigidos?

FONTE: elaborado pela autora

A seguir, como forma de ilustração, o exemplo do resultado obtido com a AD da página 1 seguida de outras discussões e exemplos. Nesse trecho a forma do modelo-guia será desconsiderada para possibilitar uma visão mais detalhada de cada uma das imagens apresentadas.

FIGURA 10 - PÁGINA 1



Fonte: Haddad, 2015

Audiodescrição

O vó ajoelhado coloca no pote do gato que está ao lado, um líquido na cor laranja. No fundo, a vó vem em direção ao vó e faz o sinal de pare com a mão.

O vó usa calça branca, camiseta azul clara, sapatos marrons. O gato o observa de olhos arregalados. A vó, usa vestido e sapatos vermelhos, e está com a boca em forma de “O”, as sobrancelhas erguidas e a mão esquerda bem aberta. Ao fundo um ambiente de azulejos verde claro e branco que formam um xadrez, e piso todo branco.

Fonte: elaborado pela autora

Buscando a vividez da cena optou-se por descrever primeiro o que está acontecendo na cena e depois fornecer os detalhes da vestimenta dos personagens. Também foi realizada a adjetivação (ao pontuar que a vó faz o sinal de pare), essa opção se deu por conta do público que pode não entender o significado da expressão no contexto apenas pela sua descrição, uma vez que essas expressões são apreendidas por meio da visão, mas ao descrevê-las e nomeá-las possibilita que as crianças criem esse repertório.

De acordo com Silva (2009 apud Gritti 2021) Silva (2009, p. 55) a adequação da linguagem se faz necessária devido ao próprio nível de desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento de mundo das crianças. Assim, ao utilizar o termo sinal de pare e depois audiodescrevê-lo (a mão esquerda bem aberta) fornece elementos para que a criança entenda o significado e saiba reproduzi-lo com seu próprio corpo.

Nesse sentido, Syndr (s/d) ressalta que esta estratégia amplia e desenvolve habilidades linguísticas. O autor, aponta o uso da literacia como uma nova forma de usar a AD, tendo experimentado uma linguagem mais descritiva ao trabalhar livros de imagens com crianças.

Gritti (2021) ao tratar da objetividade da AD ressalta que em certo grau, a interpretação de imagens, é inevitável. Ainda mais se tratando de livros infantis, em que o lúdico faz parte da construção das imagens pelo próprio autor da obra. Defende que a rigidez em realizar um AD extremamente objetiva, nesse caso, destoaria do objetivo final do material e conseqüentemente não atingiria o público-alvo.

A seguir, outro exemplo

FIGURA 11 – PÁGINA 20



Fonte: Haddad, 2015

Audiodescrição

A vó sentada na cama, tem uma ideia.

A vó usa vestido vermelho está sentada na cama. Seu braço esquerdo está apoiado em sua perna e segura um lápis vermelho. O braço direito está erguido acima de sua cabeça e segura seus óculos. Seus olhos estão bem abertos, a sobrancelhas arqueadas e a boca esboça um sorriso. No lado direito a mesinha com o abajur aceso, uma caixinha vermelha, um copo, a fita amarela e o bloco de notas branco.

Fonte: elaborado pela autora

Este exemplo torna ainda mais evidente o tópico abordado anteriormente. Escrever apenas os aspectos físicos da cena não é o suficiente para o entendimento do que acontece na cena.

Sá, et. al (2020) ao instruir sobre o uso de adjetivos ressalta que “devem expressar estados de humor e de emoções condizentes com os construtos universais,

sem valoração subjetiva por parte do audiodescritor.” (p.4). O que significa que , pontuar que a vó teve uma ideia é diferente de relatar que a vó teve uma boa ideia.

Ainda assim, ao utilizar o termo “tem uma ideia” está implícito as vivências e experiências da autora deste projeto, isso acontece porque não existe discurso neutro e por mais que se busque a objetividade em alguns momentos ela se torna inevitável, como explicitado anteriormente. Embora represente a interpretação da audiodescritora a frase faz e traz sentido para a compreensão da narrativa.

É importante frisar, conforme Lima (2011), que cada audiodescrição é única, portanto, o cuidado do audiodescritor com o material trabalhado é essencial para que seja feita uma audiodescrição cuidadosa, organizada, compreensível e que supra as necessidades do público-alvo. Isso significa, que nesse trecho em questão poderiam ser utilizadas outras frases como “a vó decide fazer algo”, “a vó lembra dos desenhos”, etc.

Outro aspecto importante é a audiodescrição das cores. Motta (2015) trata a cor como um dos aspectos que compõem a audiodescrição e que ampliam o entendimento acerca do mundo. Ao tratar, sobre os livros de história destaca que a AD com cores traz novos conhecimentos: como o fato da cor vermelha ser predominantemente utilizada por poderosos na idade média. Assim, ao situar as cores na AD possibilita a ampliação do repertório cultural e lexical.

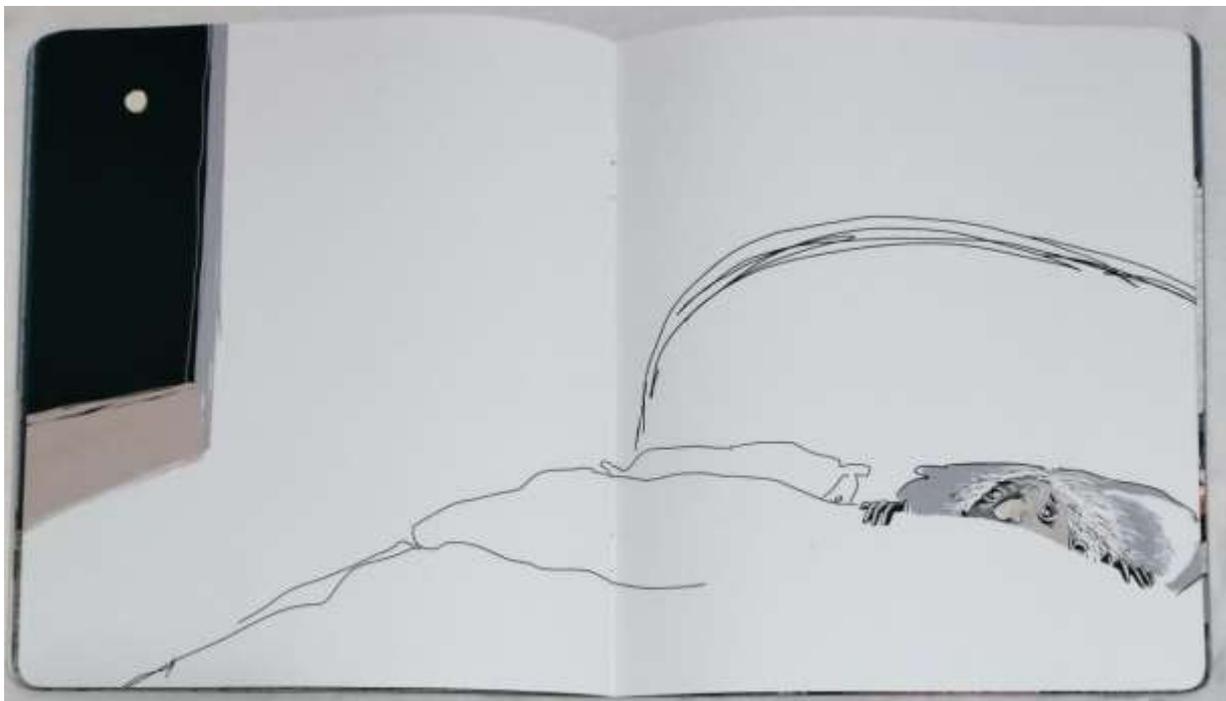
Nesse sentido, Lima (2011) demonstra que mesmo que a imagem criada não seja a mesma de uma pessoa vidente, audiodescrever as cores trazem a beleza da cena. Assim, “uma mulher de vestido vermelho, na mente de quem nunca viu cor, não será o mesmo vestido vermelho que duas pessoas videntes estão vendo. Mas a beleza do vestido naquela personagem será apreciada pelos três.” (s.p.)

Outro aspecto pertinente em relação as cores está no sentido cultural que são atribuídos pela sociedade. Conforme, Sá et. al (2020) ao tratar do uso de adjetivos na AD

Também recomenda-se que as cores sejam referidas. Grande parte das pessoas com deficiência visual tem ou já teve alguma visão útil e, por isso, tem a memória de cores. As pessoas com cegueira congênita também atribuem significado para as cores. As cores devem ser nomeadas por se tratarem de objeto de significado sociocultural. As cores são empregadas em diferentes situações e contextos da vida em sociedade porque fazem parte de um sistema de códigos, símbolos e convenções (p. 14).

No livro, por exemplo, são utilizadas cores fortes e quentes quando o vô faz parte da cena e quando a vó sorri, enquanto são omitidas ou utilizadas cores frias quando a vó demonstra tristeza e/ou solidão. Vide os exemplos abaixo:

FIGURA 12 – PÁGINA 17 E 18



Fonte: Haddad, 2015

Audiodescrição

A vó está deitada na cama de olhos abertos.

Em um fundo todo branco, uma cama toda em branco. Dois travesseiros um todo branco coberto pelo lençol e outro cinza com a vó. A vó está sem óculos e com lágrimas nos olhos, sua mão esquerda está ao lado de seu rosto e segura o cobertor que cobre seu corpo até a boca. A vó olha em direção a janela que no lado esquerdo. A janela tem moldura cinza e está aberta, a noite é escura com uma pequena lua cheia branca.

Fonte: elaborado pela autora

Aqui, optou-se pela ênfase e repetição do termo branco. No exemplo a seguir foi utilizado a definição da cor como “cor de gelo” com o objetivo de aproximar a conceituação com a sensação sinestésica de frio

Syndr (s/d), instruíu a elaboração de audiodescrição de livros infantis, em que os professores, não apenas descreviam o objeto (uma bola vermelha) mas traziam novos vocabulários, faziam comparações e utilizam metáforas (a bola é vermelha da cor do carro de bombeiros, por exemplo).

Sá et. al. (2020) embora trate da construção de logomarcas, salienta que as cores possuem significado “pois despertam diferentes sensações nas pessoas.” (p. 21). Nodelman (1988 apud Gritti 2021) ressalta esse papel das cores, pois as cores são capazes de provocar emoções específicas, auxiliando a construção do entendimento narrativo de determinado material.

FIGURA 13 – PÁGINA 15 E 16



Fonte: Haddad, 2015

Audiodescrição

A vó está encostada em uma parede.

Em uma grande parede cor de gelo, a vó está encostada com os olhos fechados e a boca em forma de bico, seu rosto está apoiado em seu ombro direito. Veste uma blusa de manga cumprida azul escuro, saia vermelha e sapato cinza. Atrás da vó a parede é azul escura. No lado direito um móvel marrom com uma planta com folhas suspensas ao seu redor e pequenas flores vermelhas. Acima um espelho cinza com moldura. Colado com fita no espelho um desenho em preto e branco da vó e do vô.

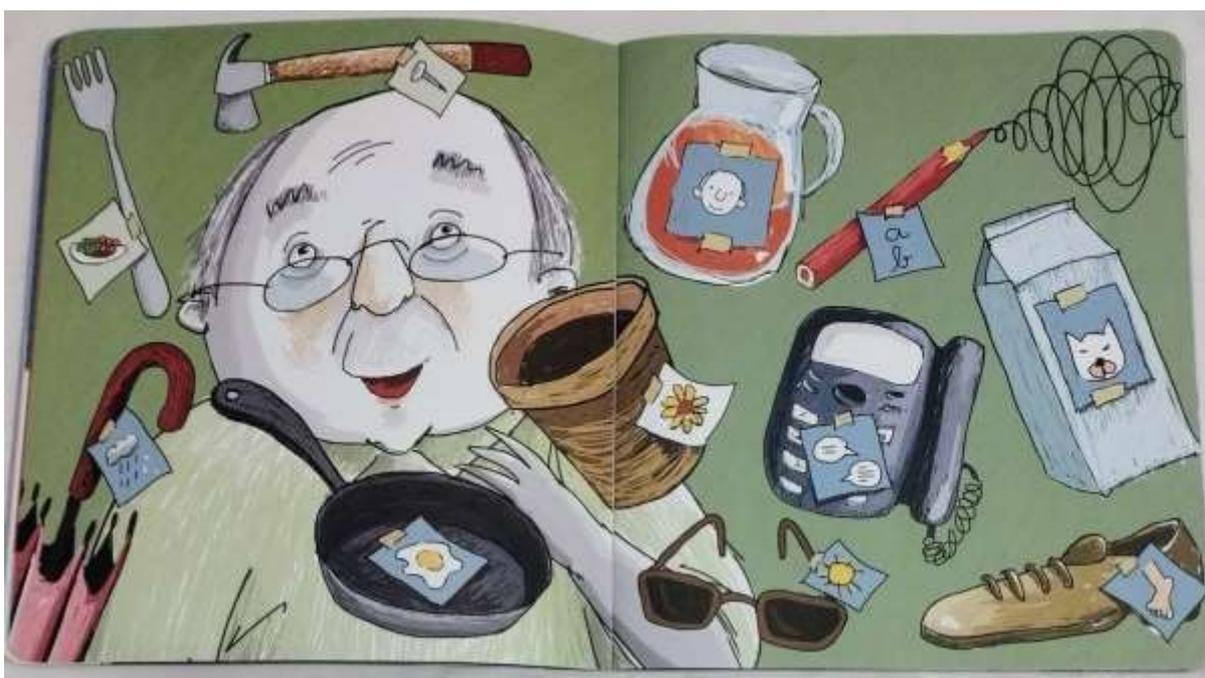
Fonte: elaborado pela autora

Outro aspecto importante nesse exemplo, está relacionado a ordem pela qual foi feita a AD. Dando ênfase na parede e depois apresentado outros elementos da cena. Nesse sentido, Sá et. al (2020), aponta que “os adjetivos descritivos são muito importantes na audiodescrição, pois tornam cenas, ações, características dos personagens e ambientes mais claros para o espectador” (p. 14). Nesta cena buscou-

se trazer a dimensão da solidão da vó ao enfatizar o tamanho e a cor da parede. Essa cena é contraste com as cenas do começo do livro, em que há predominância de ação, cores e outros elementos que compõe a página.

No exemplo abaixo, as páginas são completamente preenchidas de objetos e todos tem um significado dentro da história, por isso todos foram audiodescritos. Nessas páginas também, não foi seguida restritamente a ordem da esquerda para direita e de cima para baixo, isso porque o desenho do lápis dá continuidade na página seguinte, assim foi respeitada a intencionalidade da autora da obra.

FIGURA 14 – PÁGINA 7 E 8



Fonte: Haddad, 2015

Audiodescrição

O vô sorri cercado de objetos com desenhos colados.

O vô usa camiseta polo verde claro, olha para cima, com as sobrancelhas arqueadas e um sorriso. Sua mão direita está aberta e próxima ao queixo. Ao seu redor estão 10 objetos, cada um com um desenho colado com uma fita adesiva amarela. Os objetos são: um guarda-chuva com o desenho de uma nuvem com chuva; um garfo com o desenho de um prato de comida; um martelo com o desenho de um prego; um vaso vazio com o desenho de uma flor; uma frigideira com o desenho de um ovo frito; uma jarra transparente com suco de laranja dentro e o desenho de uma pessoa; um telefone azul com o desenho de dois balões de conversa; um óculos escuros marrom com o desenho de um sol; um sapato marrom claro com o desenho de um pé; uma caixa de leite azul clara com o desenho de um rosto de gato e um lápis vermelho com o desenho da letra a e b. Na ponta do lápis há rabisco em forma de espiral que vão aumentando em direção a próxima página. O fundo é verde oliva.

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, a AD passou pela consultoria de Mylena Rodrigues. Cabe lembrar que o consultor em AD é necessariamente uma pessoa com deficiência visual – cega ou com baixa visão. Mianes (2016) descreve da seguinte maneira o trabalho de um consultor:

avalia a pertinência e a qualidade do roteiro de audiodescrição. Ao analisar o roteiro, sugere alterações quando houver algum erro ou imprecisão, podendo também orientar sobre o uso de alguma palavra ou conceito mais pertinente e de fácil compreensão por parte dos usuários.(p.13)

Com base na devolutiva feita pela consultora a seguinte ficha foi criada para revisão da AD:

QUADRO 8 – GUIA PARA REVISÃO PÓS CONSULTORIA

4. Validação do consultor

Quais itens precisam de ajustes? Quais foram os ajustes recomendados? Existe algum motivo justificado para não adequar o texto de acordo com as recomendações?

FONTE: elaborado pela autora

Mianes (2016) ressalta que o consultor traz melhorias na qualidade da AD produzida, pois além dos estudos e qualificações em AD o consultor é também um usuário do produto.

Os pontos abordados pela consultora foram prontamente corrigidos, entre eles: usar a quantidade de itens ao invés do termo “alguns”; reduzir o tamanho das sentenças; incluir a sinopse do livro e os dados catalográficos na página em que aparecem, entre outros.

Entretanto, a consultora Mylena, sugeriu que as primeiras frases, onde as ações são descritas, não fossem utilizadas. Pois, ao descrever toda a cena seria possível a construção da ação que está ocorrendo e ao fornecer a ação logo de imediato estaria apresentado a interpretação da cena. Essa sugestão não foi considerada.

Mianes (2016, p.15) enfatiza que “cabe ao consultor expressar o que acredita que seria compreendido pela maioria das pessoas cegas e com baixa visão mesmo diante de sua ampla diversidade”. Assim, para Mylena enquanto adulta não faz sentido a simplificação apresentada na AD. Mas ao considerar o público-alvo e o uso esperado para essa AD, como um recurso pedagógico, a consultora compreendeu a justificativa para que fossem mantidas as ações e auxiliou na elaboração de frases mais objetivas – resultando na AD em apêndice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo compreender e propor parâmetros para a realização de audiodescrição de livros infantis e elaborar um roteiro para o livro *Minha vó sem vô* de Mariângela Haddad.

Diante das reflexões apresentadas acerca da literatura infantil, ficou evidenciado sua importância dentro do ambiente escolar, dado que esse material traz importantes contribuições para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. Dentro da infinidade de obras e materiais que compõe o universo da literatura infantil teve destaque o livro-imagem. Uma vez que esse material é composto apenas de imagem buscou-se compreender como as crianças com deficiência visual podem acessá-lo e fruírem de maneira equitativa com os demais estudantes através da audiodescrição. Acerca da audiodescrição enquanto recurso pedagógico, evidenciou os benefícios que as pessoas com deficiência visual terão ao usufruírem deste recurso, como o direito ao acesso de informação e comunicação garantidos.

Por fim, a elaboração do roteiro possibilitou a sistematização dos parâmetros e norteadores para a realização da AD de modo geral, uma vez que não existe um norteador específico para tal finalidade. Dentro do referencial teórico foram cuidadosamente selecionados os parâmetros que seriam aplicados no roteiro. Construindo assim um norteador que pode ser utilizado como guia para a realização de outras audiodescrições literárias infantis.

Buscou-se ampliar a discussão e fornecer um caminho para que professores utilizem mais e de maneira assertiva esse recurso em seu fazer pedagógico e conseqüentemente contribuir para que pessoas com deficiência visual possam usufruir da leitura literária de livros-imagem.

Destaca-se, que a AD não foi aplicada no ambiente escolar por conta da própria metodologia de pesquisa que não previu essa aplicação, mas a disponibilização para escolas e professores. Espera-se que como desdobramento deste trabalho a ampliação da discussão dessa temática, bem como o surgimento de pesquisas de campos que o coloquem em prática. Contribuindo assim para uma sociedade cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luísa. **Orelhas de mariposa**. Ilustração: André Neves. 1. ed. São Paulo: Callis, 2008.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A LEITURA**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8ª. ed. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005.

ALTÉS, Marta. **Não!**. Tradução: Gilda Aquino. 1. ed. São Paulo, SP: BrinqueBook, 2014. 30 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16452: Acessibilidade na comunicação – audiodescrição**. Rio de Janeiro. 2016

BENJAMIN, Walter. O Narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre a literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987. v. 1, p. 197-221.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. Entenda o tratado de Marraqueche. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/direitos-autorais/publicacoes/pdfs/guia_tratado_marraqueche_061221-comprimida.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: literário / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/inicio>

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.559, de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro. Brasília, 2003. Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10753-30-outubro-2003-497306-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Presidência da República. 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). Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi *et al.* A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In:* SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lucia Tagliari (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas nas perspectivas do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 49 - 74.

CANDIDO, A. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, Marielle Duarte. Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2017.

CÍCERA A. Lima Malheiro, Ana Julia Perrotti-Garcia. Princípios e Técnicas da Audiodescrição: Aplicabilidade em Contextos Culturais Educacionais. Núcleo de Educação a Distância (NeaD) da UNESP. 2016

CML. “Minha vó sem meu vô”: uma entrevista com Mariângela Haddad. *In:* Câmara Mineira do Livro (CML). Belo Horizonte/MG, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.camaramineiradolivro.com.br/noticias/minha-vo-sem-meu-vo-uma-entrevista-com-mariangela-haddad/>. Acesso em: 3 out. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

COELHO, Flávio. *Audiodescrição e o universo visual*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2018.

COSTA & FROTA. Audiodescrição: primeiros passos. Tradução em Revista 11, 2011/2, p. 1-15. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180506073705id_/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18882/18882.PDF Acesso em: 04 abr. 22.

ENAP (Brasil) (ed.). Módulo 1. *In:* SÁ, Luana Rodrigues da Silva. **Introdução à Audiodescrição**. Brasília: [s. n.], 2020. cap. Introdução à Audiodescrição. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%c3%a7%a3o%20%a0%20Audiodescri%c3%a7%a3o.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

FILHO, José Nicolau Gregorin. *Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

FRANCO, Eliane Paes Cardoso. SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. *In:* MOTTA, Livia Maria Villela de Mello.

FILHO, Paulo Romeu. Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Governo do Estado de São Paulo: 2010.

GIL, Antônio. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 2002.

GIL, Marta (Org.). Deficiência visual. Brasília: MEC – Secretaria de Educação a Distância. 80 p. Cadernos da TV Escola. Brasília, DF. 2000.

GODOI, E.; ALMEIDA, K. P. de. A trajetória da luta pela legalização da audiodescrição no Brasil: entre a legalidade e a legitimidade. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 22–33, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v10i28.13019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13019>. Acesso em: 29 ago. 2022.

HADDAD, Mariângela. Minha vó sem meu vô. Miguilim. 2015

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: principais resultados. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>> . Acesso em 19 nov. 2021.

LIMA, Eliana Cunha. O aluno com deficiência visual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2019.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica – 5ª Edição. São Paulo; Atlas, 2003.

MOTTA, Livia. Definições. *In: Ver com Palavras*. [S. l.], [s. d]. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/definicoes>. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Inclusão Escolar e audiodescrição: Orientações aos educadores. São Paulo: 2011.

_____. Livia Maria Villela de Mello. Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo / Livia Maria Villela de Mello Motta. - Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2015.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. Terceira Parte: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. *In: COLL, César et al*, (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, cap. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais, p. 151 - 170.

OLIVEIRA, Fernanda Macedo de. Livros acessíveis para a pessoa com deficiência visual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2018.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Audiodescrição na intervenção pedagógica das dificuldades de aprendizagem. **Educação e Fronteiras**,

Dourados, v. 10, n. 28, p. 34-45, nov. 2020. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13014>>. Acesso em: 11 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/eduf.v10i28.13014>.

PNLD. [S. l.], 5 set. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 10 ago. 2022.

QUEIROZ, Rachel de *et al.* **Meninos, eu conto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ROSINHA. **João e Maria**. 1. ed. São Paulo: Callis, 2015. 48 p.

ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE (RNIB). Audio description for children. 2006. Texto publicado no site do RNIB. Disponível em: <http://www.rnib.org.uk/professionals/Documents>. Tradução: Paulo Vieira. [S. l.], set. 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**: com aquarelas do autor. Tradução: Mariana Casemiro Barioni. São Paulo: 24x7 Cultural, 2016.

SANTOS, Reinaldo dos; FERREIRA, Eliana Lúcia. A implementação da a udiodescrição do Brasil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 28, p. 8-21, nov. 2020. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13008>>. Acesso em: 11 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/eduf.v10i28.13008>.

SNYDER, Joel. Áudio-descrição: uma ajuda para a literacia. Tradução: Paulo Vieira. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, [s. l.], s/d.

TATAR, Maria. Introdução. *In*: TATAR, Maria. **Contos de Fadas**: Edição comentada e ilustrada. Tradução: Maria Luiza X. de A Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 7-17.

ZILBERMAN, Regina. I - Teoria e Vivências. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro. **Literatura e pedagogia: pontos e contrapontos**. 2. ed. Campinas, SP: ALB -Associação de Leitura do Brasil, 2008. cap. Sim, a Literatura educa, p. 17-24.

APENDICE A – MODELO-GUIA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE LITERATURA INFANTIL

MODELO-GUIA PARA ROTEIROS DE LITERATURA INFANTIL	
1. Conhecendo a obra	
<p>() Ter contato com a obra original;</p> <p>() Ler resenhas/resumos/comentários/entrevistas sobre a obra</p> <p>Responder: () Quem é o autor? () Quando e onde foi feita? () Como foi feita? () Quais técnicas foram utilizadas?</p>	
2. Notas proêmias	
<p>Apresentar a obra que será audiodescrita de maneira breve e sem antecipar informações.</p> <p>Sobre a obra: () Autor () Ano () Editora () Tipo de material () Recursos e técnicas utilizadas () Quantidade de páginas</p> <p>Sobre a história: () Qual o assunto tratado? () Quem são os personagens? () Algum elemento fixo que deve ser apresentado?</p> <p>Sobre os personagens: () Quem é o personagem ? () Cor de pele () Tipo de corpo () Tamanho () Cabelo: tamanho, tipo e cor () Sobrancelhas () Olhos () Orelhas () Nariz () Usa algum acessório fixo no rosto? () Alguma característica no rosto? () Pescoço () Membros () Alguma característica relevante?</p>	
3. Audiodescrição da(s) página(s) –	
Imagem	Audiodescrição
<p>Inserir e nomear a página que será audiodescrita.</p>	<p>() O que está acontecendo na cena?</p> <p>() Como os personagens estão vestidos? Quais gestos fazem?</p> <p>() Quais outros elementos que compõem a cena: objetos, cenários</p> <p>() As frases utilizadas são objetivas?</p>

	<p><input type="checkbox"/> A linguagem está adequada para a faixa etária?</p> <p><input type="checkbox"/> Há excesso ou ausência de informações?</p> <p><input type="checkbox"/> Foi utilizado gerúndio?</p>
4. Validação do consultor	
<p>Quais itens precisam de ajustes? Quais foram os ajustes recomendados? Existe algum motivo justificado para não adequar o texto de acordo com as recomendações?</p>	

FONTE: elaborado pela autora

APENDICE B – ROTEIRO DA AUDIODESCRIÇÃO DO LIVRO MINHA VÓ SEM MEU VÔ DE MARIÂNGELA HADDAD

NOTAS PROEMIAS

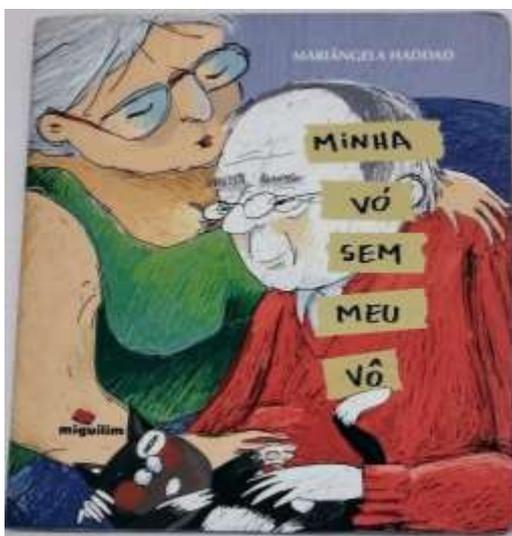
O livro *minha vó sem vô* foi desenvolvido e ilustrado Mariângela Haddad e publicado pela editora Miguilim em 2015. É um livro de literatura infantil cuja narrativa do livro é desenvolvida através de imagens e não foi utilizado texto escrito. A história trata da relação de um casal idosos. O livro possui 24 páginas. Segundo a autora do livro em entrevista a CLM (2006) todas as ilustrações foram feitas de forma digital e são coloridas.

Personagens: Fazem parte da história dois personagens, a vó e o vô. Aparece também um gato do casal. O gato é preto com manchas brancas: nas patas, em volta no focinho, no peito, na ponta do rabo e em volta de um olho. Focinho e bochechas vermelhas.

A vó é uma senhora de pele clara, corpo gordo e flácido. Com cabelos lisos, curtos na altura da orelha e branco. Usa óculos de grau com a armação vermelha e a lente em forma de meia lua. O rosto redondo com rugas na testa. As sobrancelhas pequenas e finas. Os olhos pequenos e pretos. O nariz é grande. Os lábios pequenos e carnudos.

O vô é um senhor de pele branca, corpo gordo e flácido. É calvo, com cabelos grisalhos ao redor da nuca. Usa óculos de grau com a armação cinza e a lente em formato oval. O rosto redondo com rugas na testa e em volta da boca. As sobrancelhas cinzas e grossas. Os olhos redondos e pretos. O nariz grande e largo. Os lábios finos.

IMAGEM



Fonte: Haddad, 2015.

AUDIODESCRIÇÃO

Capa do livro “Minha vó sem meu vô”. Em destaque, ilustração colorida de uma mulher e um homem idosos, e de um gato. No lado esquerdo, a vó veste uma roupa verde. Ela beija a testa do vô. O vô veste uma blusa vermelha. Ele está sentado em uma poltrona azul. O gato está em seu colo.

No lado superior direito, escrito na cor branca “Mariângela Haddad”. Abaixo, 05 pedaços de durex, cada um com uma palavra na cor preta: “minha; vó; sem; meu; vô”. No lado inferior esquerdo, o logo da editora Miguilim, formado por um livro vermelho aberto, com duas anteninhas em sua lombada que faz uma sombra preta em volta da parte inferior e da parte direita do livro. Abaixo, o nome da editora.



Fonte: Haddad, 2015.

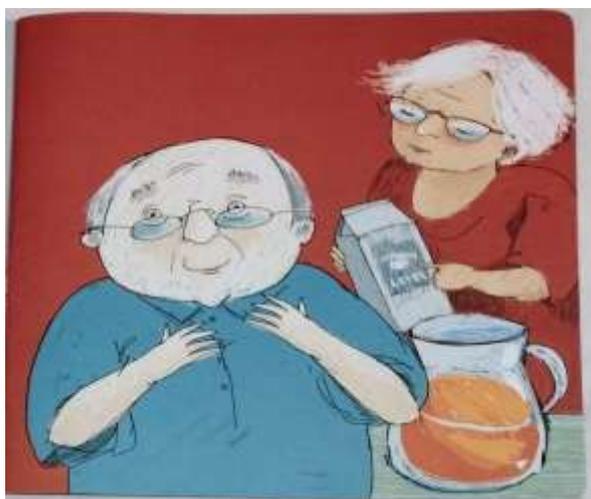
A lombada do livro, está em duas páginas. Ela tem o fundo lilás e no lado inferior direito uma poltrona azul. No lado inferior esquerdo, escrito com letras brancas: “Para Dora e Felipe Haddad, com certeza e todo amor”. Na página da direita, de maneira centralizada, é repetido a escrita do nome da autora, título do livro e editora.



Fonte: Haddad, 2015.

O vô ajoelhado coloca no pote do gato que está ao lado, um líquido na cor laranja. No fundo, a vó vem em direção ao vô e faz o sinal de pare com a mão.

O vô usa calça branca, camiseta azul clara, sapatos marrons. O gato o observa de olhos arregalados. A vó, usa vestido e sapatos vermelhos, e está com a boca em forma de “O”, as sobrancelhas erguidas e a mão esquerda aberta. Ao fundo um ambiente de azulejos verde claro e branco que formam um xadrez, e piso todo branco.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó, está atrás do vô. Ela olha para ele e aponta para uma caixa de leite que está em sua mão.

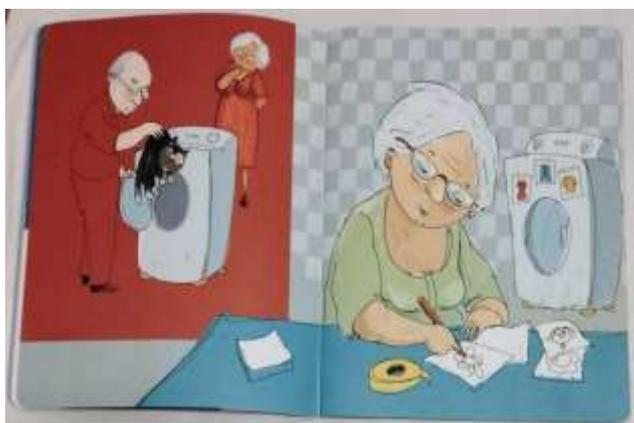
No lado inferior esquerdo o vô está com as mãos no peito. A boca um semi sorriso e as sobrancelhas erguidas. Ao seu lado, uma jarra com líquido laranja. No lado superior direito, a vó está com os olhos fechados e a boca cerrada. Ela segura com uma mão uma caixa branca e azul clara, e com a outra mão, apontada para a escrita, “leite” e para o desenho de uma cabeça de vaca. O fundo é vermelho.



Fonte: Haddad, 2015.

O vô coloca um vaso com flor em sua cabeça e a vó vem em sua direção com um chapéu na mão. O vô veste um terno azul marinho, camisa verde claro, gravata vermelha. Segura em cima de sua cabeça um vaso de plantas virado para baixo, com um girassol de pétalas amarelas e miolo marrom, caído ao lado de seu rosto.

A direita a vó veste saia rosa e blusa verde. Em sua mão segura um chapéu preto com fita azul claro e se movimenta em direção ao vô, com expressão de surpresa. Sua boca forma "O", as sobrancelhas arqueadas e a mão esquerda aberta em sinal de pare. Ao seu lado um cabideiro cinza com dois andares. No primeiro há um guarda-chuva rosa pendurado e no segundo uma bolsa vermelha, um chapéu marrom com laço bege e um casaco branco. O piso é todo branco, há duas paredes. Atras do vô uma parede azul escuro ao lado e uma parede verde oliva, que dá sequência na página da direita.



Fonte: Haddad, 2015.

Na esquerda o vô está colocando o gato na máquina de lavar e a vó observa.

O vô veste calça e blusa vermelhas e sapato marrom. Segura o gato pelo cangote com a mão direita e a mão esquerda abre a porta redonda e vertical de uma máquina de lavar roupas. Atrás da máquina está a vó que usa um vestido e sapatos vermelhos, com uma mão atrás do corpo, próxima a cintura e a outra mão no queixo, sua expressão é séria e pensativa, a sobrancelha esquerda está levantada e olha para o vô. O fundo é vermelho.

Na direita a vó está sentada em uma mesa e faz alguns desenhos.

A vó veste uma blusa verde claro, olha para baixo, os lábios cerrados, segura um lápis vermelho e desenha em preto e branco. Há um bloco de papel branco no lado esquerdo da mesa, fita adesiva amarela próximo ao cotovelo e na mão da vó papéis em que desenha uma flor. Ao lado desse desenho uma folha em branco e outras 3 desenhadas: uma pessoa de cabelos curtos em uma e outra folha com o desenho de um ovo. No fundo, a máquina de lavar roupa com três desenhos colados com a fita amarela. O primeiro é um vestido vermelho, o segundo uma calça azul e o terceiro uma camiseta amarela.



Fonte: Haddad, 2015.

O vó sorri cercado de objetos com desenhos colados.

O vó usa camiseta polo verde claro, olha para cima, com as sobrancelhas arqueadas e um sorriso. Sua mão direita está aberta e próxima ao queixo. Ao seu redor estão 10 objetos, cada um com um desenho colado com uma fita adesiva amarela. Os objetos são: um guarda-chuva com o desenho de uma nuvem com chuva; um garfo com o desenho de um prato de comida; um martelo com o desenho de um prego; um vaso vazio com o desenho de uma flor; uma frigideira com o desenho de um ovo frito; uma jarra transparente com suco de laranja dentro e o desenho de uma pessoa; um telefone azul com o desenho de dois balões de conversa; um óculos escuros marrom com o desenho de um sol; um sapato marrom claro com o desenho de um pé; uma caixa de leite azul clara com o desenho de um rosto de gato e um lápis vermelho com o desenho da letra a e b. Na ponta do lápis há rabisco em forma de espiral que vão aumentando em direção a próxima página. O fundo é verde oliva.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó está em um cemitério olhando para um túmulo.

Em um fundo branco a continuação das espirais da página anterior, em preto, cada vez maior e continuam em linha reta dividindo o céu do chão. Centralizada a direita está vó. Veste uma saia roxa e casaco preto, uma lágrima em seu rosto, olha para baixo. No chão próximo a vó um túmulo. Na parte superior do túmulo linhas e abaixo uma estrela com o número 1923 e uma cruz com o número 1997. Está cercado com flores. No fundo entre a vó e o túmulo, uma árvore com a copa pintada de roxo, folhas que caem e folhas no chão.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó está sentada na mesa de jantar e o gato na cadeira ao lado.

No fundo verde claro, uma mesa grande de madeira e ao lado um vaso marrom com folhagens verde escuro e duas flores brancas. Na mesa no lado direito um vaso branco com uma flor de miolo marrom e algumas pétalas amarelas e outras brancas. No lado esquerdo, duas cadeiras vermelhas. A vó está sentada na cadeira esquerda e olha para baixo, com os ombros caídos e mãos ao lado do corpo. Na cadeira da direita o gato está apoiado no braço da cadeira e coloca uma pata em direção a vó. Em frente a vó dois pratos vazios, cada um com um garfo de um lado e uma faca do outro.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó triste está cercada de objetos com desenhos colados.

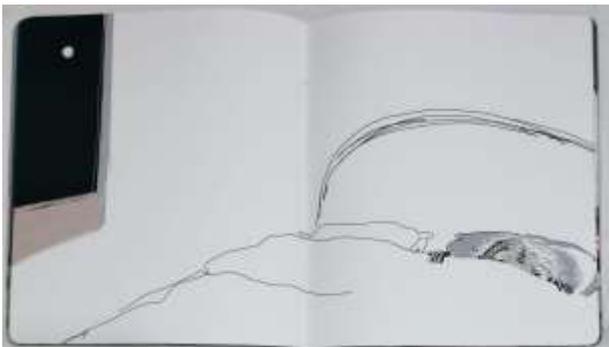
A vó veste camiseta azul, olha para a frente com as sobrancelhas levantadas a boca formando um bico, há olheiras embaixo de seus olhos. Segura na mão esquerda o chapéu azul marinho com fita azul claro e na mão direita o vaso vazio de flores com o desenho de uma flor colada. Está cercada por 10 objetos, cada objeto com um desenho que colado com a fita adesiva amarela. Os objetos que a cercam, são: um guarda-chuva com o desenho de uma nuvem com chuva; um garfo com o desenho de um prato de comida; um martelo com o desenho de um prego; uma jarra transparente com suco de laranja dentro e o desenho de um rosto; um telefone azul com o desenho de dois balões de conversa; um óculos escuros marrom com o desenho de um sol; um sapato marrom claro com o desenho de um pé; uma caixa de leite azul clara com o desenho de um rosto de gato e um lápis vermelho com o desenho da letra a e b. O fundo é azul acinzentado.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó está encostada em uma parede.

Uma grande parede cor de gelo, o chão verde claro. A vó está encostada na parede com os olhos fechados e a boca em forma de bico, seu rosto está apoiado em seu ombro direito. Veste uma blusa de manga cumprida azul escuro, saia vermelha e sapato cinza. Atrás da vó a parede é azul escura. No lado direito um móvel marrom com uma planta com folhas suspensas ao seu redor e pequenas flores vermelhas. Acima um espelho cinza com moldura. Colado com fita no espelho um desenho em preto e branco da vó e do vô.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó está deitada na cama de olhos abertos.

Em um fundo todo branco, uma cama toda em branco. Dois travesseiros um todo branco coberto pelo lençol e outro cinza com a vó. A vó está sem óculos e com lágrimas nos olhos, sua mão esquerda está ao lado de seu rosto e segura o cobertor que cobre seu corpo até a boca. A vó olha em direção a janela que está localizada no lado esquerdo. A janela tem moldura cinza e está aberta, a noite é escura com pequena lua cheia branca.



Fonte: Haddad, 2015

A vó está sentada na cama e olha para baixo.

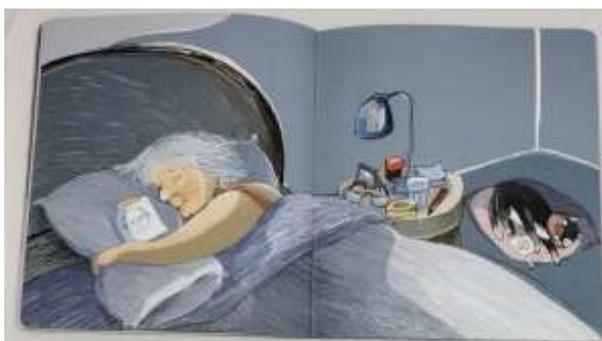
Em um fundo rosa, um quadro com a cama que a vó estava deitada. A cama é cinza com dois travesseiros. Do lado direito uma pequena mesinha redonda com um abajur aceso. A vó está sentada na cama, seus ombros estão caídos e usa vestido e sapato vermelho.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó sentada na cama, tem uma ideia.

A vó usa vestido vermelho está sentada na cama. Seu braço esquerdo está apoiado em sua perna e segura um lápis vermelho. O braço direito está erguido acima de sua cabeça e segura seus óculos. Seus olhos estão bem abertos, a sobrancelhas arqueadas e a boca esboça um sorriso. No lado direito a mesinha com o abajur aceso, uma caixinha vermelha, um copo, a fita amarela e o bloco de notas branco.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó deitada na cama abraça o travesseiro e sorri. O gato dorme em uma almofada.

Na esquerda, a cama com a vó deitada de lado. Ela sorri e abraça o travesseiro. No travesseiro, um desenho do vô colado com a fita amarela. No lado direito da cama, a mesinha redonda com o abajur que tem colado o desenho de uma lâmpada e está desligado, um relógio, uma caixinha vermelha, o bloco de notas branco, um copo, o lápis, a fita amarela, e o óculos da vó. Ao lado da mesinha, no chão uma almofada rosa com bolinhas brancas, o gato está deitado nela, entre as suas patas o desenho do vô colado. O chão e a parede azuis ao fundo.



Fonte: Haddad, 2015.

A vó está sorrindo.

Fundo lilás na página da esquerda estão os dados catalográficos da obra, o título feito com a fita adesiva amarela e o logo da editora. Na página da esquerda, centralizada, o contorno da vó, com a cabeça encostada no ombro e com um sorriso. Em seu peito, um desenho do vô colado com fita.

Reprodução das informações da página 23, o texto todo está escrito com letras brancas:

© Editora Miguilim, 2015

© Mariângela Haddad, 2015

Minha vó sem meu vô (escrito em vermelho)

Editor (escrito em vermelho)

Alexandre Ribeiro Machado

Projeto gráfico e ilustrações (escrito em vermelho)

Mariângela Haddad

Catálogo na Publicação(CIP)

Haddad, Mariângela

H126 Minha vó sem meu vô/
Mariângela Haddad.

-Belo Horizonte: Miguilim, 2015.

il. color.

ISBN 978-85-7442-169-8

1. Ficção brasileira

2. Livros ilustrados

I. Título

CDD:808.899282

Bibliotecária responsável: Cleide A. Fernandes CRB6/2334

2015

Proibida a reprodução total ou parcial
Impresso no Brasil

Editora Miguilim

Av Mem de Sá, 962 – Santa Ifigênia

30.260-270 – Belo Horizonte – MG

tel (31) 3194.5000

www.editoramiguilim.com.br

facebook.com/editoramiguilim



Fonte: Haddad, 2015.

Capa com fundo roxo e ao centro um papel do bloco de nota colado com uma fita amarela. Nele o texto: “Em Minha vó sem meu vô, um casal de idosos encontra uma maneira afetuosa de lidar com o esquecimento e as perdas, para manter viva a cumplicidade do amor.

A escritora e ilustradora Mariângela Haddad é mineira de Ponte Nova. Como ilustradora, ganhou o Prêmio NOMA de Incentivo, em 1996, no Japão e várias menções. Altamente Recomendável da FNLIJ, Rio de Janeiro. Como escritora ganhou o prêmio Barco a Vapor, em São Paulo, em 2009, pelo livro O sumiço da pantufa e o prêmio CEPE de Literatura Infantil, no Recife, em 2011, pelo livro O mar de Fiote.”.

No lado inferior esquerdo, a logo da editora. No lado inferior direito, o código de barras do livro.