UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

FERNANDA GRITTI

AUDIODESCRIÇÃO: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO UNIVERSO LITERÁRIO INFANTOJUVENIL

MARINGÁ – PR
2021

FERNANDA GRITTI

AUDIODESCRIÇÃO: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO UNIVERSO LITERÁRIO INFANTOJUVENIL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador: Prof ª Drª Liliam Cristina Marins

MARINGÁ – PR
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G871a

Gritti, Fernanda

Audiodescrição: a inclusão através da tradução audiovisual no universo literário infantojuvenil / Fernanda Gritti. -- Maringá, PR, 2021.

98 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Liliam Cristina Marins.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

CDD 23.ed. 371.911

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

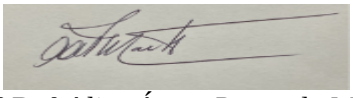
FERNANDA GRITTI

AUDIODESCRIÇÃO: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO UNIVERSO LITERÁRIO INFANTOJUVENIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em 22 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Alice Áurea Penteado Martha
Membro do Corpo Docente (UEM/PLE)

Prof. Dr. Davi Silva Gonçalves
Membro Convidado UNICENTRO – Irati/PR

Prof.ª Dr.ª Liliam Cristina Marins
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, pai Claudir, mãe Elizete e irmão Bernardo, por todo o suporte que sempre recebi, principalmente para buscar meus objetivos no meio acadêmico. Obrigada por todo o incentivo e por acreditarem em mim, sem vocês, não conseguiria.

Em segundo lugar, quero expressar a minha imensa gratidão por ter ao meu lado nesta caminhada na pós-graduação (e graduação) a melhor orientadora que eu poderia encontrar. Liliam Marins, obrigada por acreditar em mim e sempre estar disponível para que pudéssemos construir uma boa pesquisa juntas; seu companheirismo, inteligência e gentileza fizeram toda a diferença para que eu conseguisse passar pelas adversidades destes dois anos.

Também gostaria de agradecer à minha amiga Bianca, por toda a parceria durante estes anos de mestrado (e vida), sempre prestativa no dia a dia para que eu pudesse me dedicar da melhor forma à dissertação, mesmo após longos e cansativos dias de trabalho.

Ainda, agradeço à minha amiga Natália, parceira da vida acadêmica, que desde a graduação mostrou seu apoio às minhas escolhas, ajudando em momentos dentro e fora de sala de aula.

Deixo meu agradecimento a todos os professores e colegas com quem tive contato durante esta experiência. Com certeza, foram momentos de muito aprendizado e reflexões, os quais se mostraram essenciais para que eu conseguisse desenvolver minha pesquisa. Destaco, ainda, a imensa colaboração dos professores que, de forma solícita, aceitaram fazer parte da minha banca. Professora Alice Martha e professor Davi Gonçalves, vocês foram fundamentais para que eu pudesse pensar mais criticamente sobre a minha pesquisa; obrigada pelos olhares cuidadosos, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pela sabedoria compartilhada. Vocês fizeram toda a diferença! Agradeço imensamente.

Por fim, gostaria de agradecer a toda estrutura proporcionada pelo Programa de pós-Graduação em Letras (PLE/UEM) e pela Universidade Estadual de Maringá, minha casa acadêmica desde 2014, obrigada por mais este capítulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 52
Figura 2 53
Figura 3 54
Figura 4 55
Figura 5 55
Figura 6 57
Figura 7 58
Figura 8 59
Figura 9 60
Figura 10 61
Figura 11 62
Figura 12 63
Figura 13 64
Figura 14 65
Figura 15 66
Figura 16 66
Figura 17 71
Figura 18 72
Figura 19 73
Figura 20 75
Figura 21 77
Figura 22 78
Figura 23 80
Figura 24 81
Figura 25 82
Figura 26 84
Figura 27 84
Figura 28 86
Figura 29 87

RESUMO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa que buscou analisar as audiodescrições de ilustrações presentes em quatro textos literários voltados ao público infantil cego ou com baixa visão: *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) (todos da Fundação Dorina Nowill para Cegos) e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2011) (J. J. Carol Editora), de acordo com duas das normas de audiodescrição já existentes (*Audio Description Coalition* e Norma Inglesa). A partir disso, os objetivos foram: repensar definições tradicionais de literatura e leitor, observando qual o papel do leitor no processo de leitura; problematizar a cultura grafocêntrica e a iconofobia; analisar as concepções de inclusão reforçadas pela Lei nº 13.146/2015, a qual garante o direito, dentre outros, de que a literatura seja acessível a todos os públicos. Há três justificativas para a pesquisa: a necessidade de acessibilizar a literatura infantojuvenil (LIJ) em sua completude, ou seja, texto e imagem, para crianças cegas ou com baixa visão; a importância da maior visibilidade na área tradutória audiovisual, já que ainda é um campo incipiente dentro dos estudos da tradução; a necessidade de uma maior produção editorial de materiais com a ferramenta audiodescrição. Para tanto, uma análise documental dos livros supracitados foi realizada, a partir das teorias de tradução audiovisual (DÍAZ CINTAS, 2007; JAKOBSON, 2008; REMAEL, 2010), da audiodescrição (FRANCO; SILVA, 2010; ADERALDO; NUNES, 2016) e da LIJ (COELHO, 1987; LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Os resultados mostram que, se, por um lado, essas normas podem servir de guia para a audiodescrição como um todo, também podem, por outro, limitar o trabalho do audiodescritor no contexto específico da audiodescrição de ilustrações de LIJ. A LIJ possui particularidades distintas das abordadas nos guias atuais, os quais não são voltados especificamente para produções literárias infantojuvenis, o que aponta para a urgência do desenvolvimento de diretrizes específicas para esse tipo de material.

Palavras-chave: Audiodescrição. Tradução audiovisual. Literatura infantojuvenil. Acessibilidade.

ABSTRACT

The main objective of the present research was to analyze audio descriptions of illustrations in four different children's books addressed to the visually impaired audience: *Cinderella* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) (Fundação Dorina Nowill para Cegos) and *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2011) (J. J. Carol Editora), according to two existent audio description guidelines (Audio Description Coalition - ADC and the English Guideline). Therefore, the study aimed at reconsidering traditional definitions of reading and reader, taking into account the reader's role during the reading process; problematizing the writing culture and iconophobia; analyzing the concept of inclusion reinforced by the law Lei nº 13.146/2015, which ensures the right to literature to all audiences. The importance of developing this study was based on the need to provide accessible children's literature (text and illustration) to visually impaired children, increase audiovisual translation's visibility, since it is still an incipient field inside translation studies and stimulate editorial production that considers the inclusion of audio description in its book publications. To achieve these goals, the aforementioned books were analyzed based on audiovisual translation studies (DÍAZ CINTAS, 2007; JAKOBSON, 2008; REMAEL, 2010), audio description studies (FRANCO; SILVA, 2010; ADERALDO; NUNES, 2016) and children's literature studies (COELHO, 1987; LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). As a result, on one hand, these guidelines can be a direction in the process of audio describing; on the other hand, they can restrict the audio descriptor's work when dealing with children's literature books. Children's literature has its characteristics that differ from the ones described in the mentioned guidelines, once they were not specifically developed to attend this type of material, which indicates the urgency in creating specific instructions.
Keywords: Audio description. Audiovisual translation. Children's literature. Accessibility.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA 14
1.2 METODOLOGIA 16
1.3 TRAJETÓRIA LEGAL DA AUDIODESCRIÇÃO 17
1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO 22
2 LITERATURA INFANTOJUVENIL 23
2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL 24
2.2 LITERATURA INFANTOJUVENIL NO BRASIL 27
2.3 O PROJETO GRÁFICO E A ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTOJUVENIS 29
2.3.1 PROJETO GRÁFICO 30
2.3.2 ILUSTRAÇÃO 32
3 TRADUÇÃO E AUDIODESCRIÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM 34
3.1 BREVE TRAJETÓRIA EPISTEMOLÓGICA DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO 35
3.2 AUDIODESCRIÇÃO COMO TRADUÇÃO AUDIOVISUAL 36
3.2.1 O SURGIMENTO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO 38
3.2.2 NORMAS E PROCESSOS DA AUDIODESCRIÇÃO: GUIA PARA PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ACESSÍVEIS, *AUDIO DESCRIPTION COALITION* e NORMA INGLESA 40
4 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA AUDIODESCRIÇÃO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL 44
4.1 MATERIAIS DE ANÁLISE 47
4.2 DESCRIÇÃO DO QUE VOCÊ VÊ OBJETIVAMENTE 51
4.3 LINGUAGEM CONSISTENTE 68
4.4 CAPACIDADE DO USUÁRIO EM COMPREENDER O MATERIAL 74
4.5 DESCRIÇÃO DA ETNICIDADE E NACIONALIDADE: A DIMENSÃO ÉTICA DO TRADUTOR 79
4.7 TRILHA MUSICAL 87
4.8 SENSIBILIDADE DO AUDIODESCRITOR NA ABORDAGEM DO MATERIAL 89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 95

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação se enquadra na área de concentração dos Estudos Literários, mais especificamente na linha de pesquisa Campo Literário e a Formação de Leitores. Nessa área, das diversas ramificações a serem exploradas, a literatura infantojuvenil (doravante LIJ) foi, de forma mais específica, discutida, devido ao seu reconhecimento relativamente recente como subsistema literário, como afirmado pela pesquisadora da área Regina Zilberman (2003)[1]. Em um momento inicial, a LIJ estava diretamente ligada a aspectos pedagógicos, o que explica a pouca valorização artística do subsistema, que não teve "a oportunidade de fazer parte do reduto seleto da literatura" (ZILBERMAN, 2003, p. 34).

O que parece explicar a desvalorização da LIJ, além da questão histórica, é a caracterização do público para o qual é endereçada: as crianças. A legitimação da identidade da criança na sociedade também é recente, já que, como destaca Nelly Novaes Coelho (1987), as crianças eram vistas como adultos em miniatura até meados do século XVIII. Assim, a literatura serviu, durante muito tempo, como um instrumento para ensinar normas e regras sociais às crianças.

Como ressalta Zilberman (2003), a literatura passou a ter um valor diferenciado para o público infantil quando foi abordada como uma oportunidade de experimentação do mundo de forma independente, sem que as crianças estivessem supervisionadas por um adulto, como no mundo real. A historiadora afirma que foi nesse momento que a LIJ teve, como uma de suas principais funções, o papel de preencher todo esse universo intocável para as crianças, por meio da representação de relações sociais e da apresentação da linguagem. Logo, a LIJ tem o papel de ser um mediador entre a criança e o mundo que a cerca.

Corroborando as ideias postuladas por Zilberman (2003), Maria Zaira Turchi (2002), outra importante voz nesta área, afirma que a LIJ tem, contemporaneamente, o desafio de proporcionar meios para que as crianças movimentem seus imaginários de forma exponencial, levando em consideração os limites de vocabulário e de experiências discursivas.

[1] É importante frisar que a primeira edição da obra aqui referenciada foi lançada no ano de 1981. Logo, Regina Zilberman e sua obra são consideradas precursoras da temática da LIJ no Brasil, sendo sua publicação um material basilar para os estudos da LIJ.

Nesse sentido, as ilustrações e o projeto gráfico dos livros de LIJ também contribuem significativamente para solucionar esse desafio, visto que "o estreitamento entre a imagem visual e a palavra é o modo como o estético se manifesta, na atualidade, na literatura infantil" (TURCHI, 2002, p. 27).

Ao considerarmos a importância da ilustração para a constituição dos textos literários infantis, podemos considerar que uma parte desse público infantojuvenil, crianças cegas ou com baixa visão, não teria total acesso à LIJ, isto é, aos seus componentes imagéticos (ilustrações e projeto gráfico). Uma das formas de tornar as ilustrações e o projeto gráfico acessíveis para essa parcela de crianças é com o uso da ferramenta de audiodescrição, um recurso que permite fazer com que materiais audiovisuais, ou visuais, sejam complementados com descrições das imagens em formato de áudio, tornando-as acessíveis ao público em questão.

A audiodescrição está inserida nos estudos da tradução, mais precisamente, nos estudos da tradução audiovisual, assim como compreende Yves Gambier (2018). Essa forma de tradução pauta-se em normas linguísticas, escolhas estilísticas, padrões e terminologias que sejam, de fato, compreensíveis ao usuário. Essas normas envolvem, de forma geral, a sincronicidade na relação dos elementos não verbais e verbais e a relevância em relação ao que será descrito, para que um entendimento cognitivo por parte do público-alvo seja alcançado.

É durante os séculos XX e XXI, segundo Aline Remael (2010), que há uma grande mudança para a abordagem dos conteúdos audiovisuais na tradução, principalmente a partir da visão tripartida de tradução de Jakobson (2008), o qual categorizou a tradução em: interlingual (entre línguas distintas), intralingual (dentro de uma mesma língua) e intersemiótica (entre diferentes semioses). Essa última refere-se à categoria na qual os estudos da tradução audiovisual (e, de forma específica, a audiodescrição) estariam incluídos.

De modo geral, Gambier (2018) entende que, na audiodescrição, há a leitura de informações que descrevem auditivamente o que pode ser percebido apenas visualmente em dada produção (como ações, linguagens corporais, expressões faciais). No processo de audiodescrição, de forma sintética, há, então: (1) a fase de produção do roteiro da audiodescrição, em que são organizadas as descrições das informações visuais de um determinado produto, de acordo com o que o audiodescritor observa, assim como adiciona marcações de entrada e saída da audiodescrição; (2) e, posteriormente, a narração do roteiro que acompanha as imagens descritas.

Em relação à audiodescrição voltada especificamente para crianças, Pilar Orero (2010) afirma, em seus estudos, que muitos materiais, embora institucionalmente produzidos para o público infantojuvenil, não apresentam uma preocupação com as especificidades desse grupo. Ou seja, são materiais que possuem sintaxe complexa, vocabulário inapropriado e narração acelerada. A teórica pontua que ainda há muito a ser estudado e pesquisado a esse respeito, especialmente quando pensamos que, para as crianças, além de materiais com audiodescrição serem uma forma de lazer e de acesso cultural, eles também têm o potencial de se tornarem um meio de aprendizado e, no caso da literatura, o início da formação de um leitor-ouvinte.

Pensando em averiguar se essas afirmações a respeito da audiodescrição de materiais infantojuvenis também se concretizariam na área literária, selecionamos alguns exemplares para serem nossos objetos de pesquisa: *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010). Os três primeiros textos literários pertencem à *Coleção Clássicos*, lançada pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, no ano de 2014. Resumidamente, *Cinderela*, a Gata Borralheira, vive em um ambiente hostil após a morte da sua mãe, tendo que conviver com sua madrasta e irmãs postiças que não gostam dela. Sua vida é mudada após o aparecimento de uma fada madrinha, que permite o encontro amoroso entre ela e o príncipe do reinado onde vive. Já *Rapunzel* conta a história de uma jovem que é tirada de seus pais por uma bruxa e trancafiada em uma alta torre no meio da floresta. Sua vida muda quando um príncipe a encontra, apaixona-se por ela e consegue resgatá-la da torre, formando uma família feliz. Por fim, *Robin Hood* conta a história de um justiceiro da Idade Média que roubava dos ricos para dar aos pobres. Ainda, ele passa por algumas dificuldades por desafiar seu reino dessa forma, mas, com a ajuda de muitos amigos, consegue o perdão do reinado pelos seus atos. O último material mencionado, *Simplesmente acontece!*, trata-se da primeira publicação brasileira com o recurso da audiodescrição, lançada no ano de 2010. O material contempla uma série de histórias que conta a rotina de personagens com diferentes deficiências.

A partir dessa breve contextualização, nas próximas subseções, apresentaremos ao leitor os objetivos e as justificativas deste trabalho, assim como a metodologia que o sustenta, a trajetória legal da audiodescrição e, por fim, o roteiro dos próximos capítulos.

1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

A partir da discussão proposta, com o objetivo de analisar a audiodescrição das ilustrações em *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), nos embasamos nas teorias de tradução audiovisual, audiodescrição e de reflexões sobre a LIJ, a fim de traçarmos um perfil de como esse subsistema é abordado na área dos estudos da audiodescrição.

De forma mais específica, analisamos as obras selecionadas tanto pelo meio visual quanto pelo meio auditivo, ou seja, o texto escrito, o texto imagético e a AD. Ao explorarmos o livro audiodescrito, repensamos definições de literatura e de leitor, de forma a refletir sobre o papel do leitor-ouvinte (que desenvolve uma prática de letramento diferente do leitor "tradicional", ou seja, da palavra escrita) nesse contexto específico. Como a noção de literatura é, majoritariamente, vinculada à escrita, problematizarmos a cultura grafocêntrica e a iconofobia (desconfiança de tudo o que é imagético) é um ponto de partida necessário, já que a presença de ilustrações na LIJ pode ter contribuído para a desvalorização desse subsistema, segundo Zilberman (2003).

Para Gunther Kress (2003), quando se trata de cultura grafocêntrica, defende-se a concepção de que a escrita é a verdadeira forma da linguagem, já que conteria os sentidos precisos das palavras, os quais seriam revelados pela leitura. Já a imagem, em contraposição, não permitiria o acesso a esses sentidos de forma tão exata; logo, estes seriam apenas impressionistas, parciais e interpretativos. Na contramão dessa concepção de cultura, os estudos de multimodalidades defendem que não há sentido verdadeiro disponível e nenhuma forma de comunicação "melhor" que outra, já que nos comunicamos por meio de sentidos e letramentos diferentes a todo momento – por meio de escrita, imagem, oralidade etc.

Ao legitimarmos esses outros meios na produção de sentidos, validamos movimentos inclusivos (de diferentes tipos de letramentos, universos simbólicos, meios etc.). Dessa forma, buscamos, neste trabalho, analisar também as concepções de inclusão presentes no documento da Lei nº 13.146/2015, visto que esta busca garantir essa inclusão de pessoas com diferentes deficiências em instâncias sociais múltiplas. Ao considerar a instância literária como um desses movimentos inclusivos, este trabalho justifica-se em função da necessidade de acessibilizar a LIJ em sua completude, ou seja, texto e imagem, para crianças cegas ou com baixa visão, pois, de acordo com Coelho (2000), a linguagem

das imagens tem função de um mediador que estabelece relações de prazer, descoberta e conhecimento entre a criança e a sua realidade. Além disso, estimula a formação de seu imaginário e de sua consciência de mundo.

O presente trabalho justifica-se, também, pela importância de conferir visibilidade à área tradutória audiovisual, principalmente à audiodescrição para crianças cegas ou com baixa visão, pois ainda é uma área incipiente dentro dos estudos da tradução (COSTA, 2011). De acordo com os bancos de dados de teses e dissertações da Capes, em busca realizada no ano de 2021, utilizando o termo "audiodescrição", os trabalhos cadastrados, que não somam uma quantidade tão significativa quando comparados a outras áreas do conhecimento, focam conteúdos que não exploram livros literários, e sim, majoritariamente, produções audiovisuais (cinema, teatro e televisão) e materiais didáticos. Mais especificamente, a partir da pesquisa com a palavra-chave "audiodescrição", encontramos 117 pesquisas: 25 de doutorado, 75 de mestrado, 16 de mestrado profissional e 1 profissionalizante.

Nas pesquisas de doutorado, o que se destaca é a temática da audiodescrição inserida no campo da educação ou de materiais didáticos. Entretanto há, também, pesquisas que focam a audiodescrição de pinturas/esculturas/arte, no cinema, na televisão, no teatro e na história em quadrinhos. A temática da audiodescrição é mais evidente, no entanto, nas pesquisas de mestrado, sendo o cinema e a esfera educacional temas destaques, contabilizando 20 e 14 trabalhos, respectivamente. Ainda, há diversas pesquisas sobre temas variados, como: roteiros de audiodescrição, audiodescrição na área da comunicação e da arquitetura, audiodescrição em desenhos animados infantis e em outras formas de arte, como obras plásticas, dança e teatro, televisão, histórias em quadrinhos, desfile de escolas de samba e jogos de futebol. No mestrado profissional, a área da educação é também a mais explorada, dividindo espaço com temáticas que envolvem televisão, filmes e arte. A única pesquisa profissionalizante trabalha a audiodescrição no âmbito televisivo.

Além da escassez de pesquisas na área literária, a própria produção de material literário com audiodescrição também é falha, ou seja, não há disponibilidade de uma grande quantidade de textos literários audiodescritos para aquisição quando comparamos com os números de livros de LIJ sem essa ferramenta, o que dificulta o acesso à LIJ de forma inclusiva. Apenas de forma *on-line*, encontramos uma disponibilidade ligeiramente mais expressiva de alguns títulos por meio do projeto *Diversos – Livros Acessíveis e*

Inclusivos[2], cujo trabalho, que conta com 13 títulos, tem o objetivo de disponibilizar literatura infantil e infantojuvenil em diversos formatos (vídeos nos quais a história é narrada em português, ao mesmo tempo em que há um intérprete de Libras traduzindo a história, que, por sua vez, é acompanhada da audiodescrição das ilustrações). Outro projeto *on-line*, de acesso somente a pessoas com deficiência visual, é a *Dorinateca*[3], uma biblioteca *on-line* com exemplares também adaptados com o recurso do braile e da audiodescrição.

1.2 METODOLOGIA

A natureza da pesquisa que fomentou esta dissertação é definida como qualitativa, pois é nesse tipo de estudo que, segundo J. David Creswell (2007), uma problemática cotidiana é observada e discutida a partir de respaldos teóricos. Uma pesquisa qualitativa pode partir de questões mais individuais e chegar a casos que envolvam temáticas mais coletivas, como a pesquisa em questão, cuja problemática atinge diretamente o público leitor infantojuvenil cego ou com baixa visão. Dessa forma, utiliza-se a pesquisa qualitativa ao explorar necessidades de determinados grupos ou populações, identificando as variáveis e, até mesmo, jogando luz nas vozes silenciadas, seja para empoderá-los, ouvi-los ou minimizar relações de poder.

Além de se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, o estudo baseou-se em uma análise documental, cujo foco investigativo é, de forma geral, observar as audiodescrições presentes nas obras literárias voltadas ao público infantil mencionadas.

A fim de analisarmos a audiodescrição dos materiais selecionados, utilizamos como suporte o recorte dos princípios fundamentais da audiodescrição, segundo o documento *Audio Description Coalition* (ADC) e a Norma Inglesa: (1) descrição do que você vê objetivamente; (2) linguagem consistente; (3) capacidade do usuário de compreender o material; (4) descrição da etnicidade e nacionalidade; (5) descrição a partir da perspectiva dos ouvintes; (6) trilha musical; (7) sensibilidade do audiodescritor na abordagem do material.

[2] Disponível em: https://maisdiferencas.org.br/projeto/diversos-livros-acessiveis-e-inclusivos/. Acesso em: 30 ago. 2020.
[3] Disponível em: http://www.dorinateca.org.br/. Acesso em: 30 ago. 2020.

A pesquisa baseou-se nas seguintes hipóteses: 1) as audiodescrições na Coleção Clássicos e em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010) seguem princípios diferentes daqueles elaborados pela *Audio Description Coalition* (ADC) e pela Norma Inglesa, visto que esses princípios tendem a ser mais inflexíveis, ou seja, não observam a subjetividade nos processos artísticos; 2) mesmo considerando o fato de terem sido elaborados por diferentes profissionais, o padrão de audiodescrição dentro dos materiais é mantido, seguindo uma linearidade de escolhas e de estilo; 3) pelo fato de os princípios da audiodescrição elencados pela *Audio Description Coalition* (ADC) e pela Norma Inglesa não serem elaborados atentando-se à área literária nem ao subsistema infantil, eles não abrangem todas as *nuances* que esses materiais exigiriam.

Para entendermos o desenvolvimento e o atual *status* da audiodescrição no Brasil, apresentaremos, a seguir, a trajetória da sua legalização.

1.3 TRAJETÓRIA LEGAL DA AUDIODESCRIÇÃO

Embora a Lei da Acessibilidade (nº 10.098) – que divulgava normas gerais para a acessibilidade e se comprometia a eliminar barreiras comunicacionais com o uso de mecanismos e técnicas que promovessem o acesso à informação, à educação, à cultura, ao lazer, dentre outros, a todas as pessoas – tenha sido sancionada no final dos anos 2000, foi somente em 2015 que a ferramenta da audiodescrição passou a ser garantida por lei, depois de uma longa saga judicial.

Todo esse processo pode ser observado em um levantamento realizado por Paulo Romeu Filho (2010). O pesquisador verificou que, no Brasil, desde os anos 2000, grupos interessados na consolidação da audiodescrição no país já lutavam pela garantia desse direito. Entretanto Romeu Filho (2010) elucida que levou quatro anos para que a Lei da Acessibilidade fosse, de fato, regulamentada pelo Decreto nº 5.296, devido a idas e vindas nos trâmites legais que envolviam a responsabilidade pelos ajustes técnicos necessários para a implementação da audiodescrição na transmissão televisiva. De acordo com a lei, a adaptação dos aparelhos de TV para pessoas com deficiência deveria conter funções como *closed caption*, legenda oculta, audiodescrição e janela com intérprete de Libras.

O Decreto nº 5.296 determinou que o Poder Público deveria ser o responsável por ofertar aparelhos de televisão com capacidade tecnológica para atender pessoas com deficiências auditivas e visuais. Para isso, diversos recursos foram inclusos, como legenda

oculta, Programa Secundário de Áudio (SAP), entradas de fone de ouvido, intérprete de Libras e narração em voz de cenas e imagens, ou seja, a audiodescrição. A obrigatoriedade do Ministério Público envolvia apenas a televisão aberta e gratuita, o que, de acordo com Romeu Filho (2010), gerou um vácuo legislativo em relação à identificação de quem teria a responsabilidade de regulamentar as TVs por assinatura. Para a resolução desse caso, foi convocada uma reunião entre o Ministério das Comunicações, a Anatel e a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que, segundo o pesquisador, nunca ocorreu.

Em abril de 2006, foi ampliado para 60 dias o prazo para que o Ministério das Comunicações regulamentasse o novo texto do Decreto nº 5.296. Em junho de 2006, o Ministério da Comunicação publicou a Portaria nº 310 que oficializou a Norma Complementar nº 1, a qual determinava um cronograma de implantação de dois anos para as emissoras de TV. Ficou estabelecido, então, que, até junho de 2008, todas as emissoras seriam obrigadas a produzir duas horas de programação acessível diariamente, com progressão de tempo a cada ano, de forma que, em dez anos, seria disponibilizada uma programação totalmente gerada com recursos de acessibilidade.

Junto à portaria de 2006, foi aprovada a Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Nessa convenção, a garantia da audiodescrição aparece no artigo 30, quando postulado o direito do acesso a materiais culturais em formatos acessíveis, como programas de televisão, cinema, teatro, dentre outros. Segundo o pesquisador, a convenção tornou-se base para o direito da audiodescrição na televisão brasileira. Posteriormente, em 2007, o presidente da República da época, junto à ONU, protocolou sua assinatura da Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Além disso, o presidente também depositou uma assinatura de um protocolo adicional, a qual dava a liberdade para a ONU de monitorar o cumprimento dos princípios estabelecidos na convenção (ROMEU FILHO, 2010).

Quando chega o ano de 2008, um mês antes do término do prazo para que a obrigatoriedade da Norma Complementar fosse cumprida, Romeu Filho (2010) menciona que a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) pediu a prorrogação do prazo ao Ministério das Comunicações. Dentre as justificativas, havia a alegação de dificuldades técnicas, operacionais e econômicas para que os recursos de acessibilidade fossem implementados pelas emissoras afiliadas. Um grupo de discussão, mais especificamente da TVACESSÍVEL, tentou um diálogo com o Ministro das Comunicações mediante uma carta em que rebate os argumentos utilizados pelos

radiodifusores, principalmente de caráter econômico. Entretanto, no dia que venceria a carência de dois anos da Portaria nº 310, o Ministério das Comunicações suspendeu o recurso da audiodescrição por 30 dias, porém manteve os outros recursos garantidos pela Norma Complementar.

No entanto, neste mesmo ano (2008), segundo levantamento de Romeu Filho (2010), foi promulgado pelo Congresso Nacional o Decreto Legislativo nº 186 – Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência –, que estabelece o primeiro tratado internacional que estaria vigorando no Brasil com *status* de Emenda Constitucional. Também foi nesse ano que surgiu a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), uma fusão da União Brasileira de Cegos com a Federação Brasileira das Entidades de e para Cegos. Além disso, a União Brasileira de Cegos entrou em contato com a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, pedindo que as disposições constantes na Portaria nº 310 fossem reestabelecidas, solicitação que foi atendida pelo Ministério das Comunicações, que resolveu reestabelecer o prazo de 90 dias.

Antes que esse prazo acabasse, o próprio Ministério suspendeu, novamente, a exigência da audiodescrição em programas de televisão, justificando que seria elaborada uma nova consulta pública sobre a temática até 30 de janeiro de 2009. Com isso, em 2009, o Conselho Nacional de Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (CONADE) registrou um ofício ao Ministro das Comunicações no qual repudiava as diversas prorrogações.

Em novembro de 2009, o Ministério das Comunicações alterou a Norma Complementar quanto à audiodescrição. A partir de então, exigiu-se que a audiodescrição fosse veiculada nas emissoras do sistema de televisão digital; alterou-se a obrigatoriedade de duas horas por dia de programação com audiodescrição para duas horas por semana, com o objetivo de alcançar 24 horas por semana em dez anos; por fim, as emissoras afiliadas passaram a não ter mais obrigatoriedade na transmissão de programas por elas elaborados com o recurso da audiodescrição, como já havia sido solicitado por elas em 2008, ou seja, apenas as emissoras cabeça-de-rede (isto é, as emissora líderes de uma cadeia de TV) ficaram obrigadas a tornar a programação própria acessível.

Romeu Filho (2010) concluiu que, até o ano de 2009, o grande entrave que permeou a garantia da audiodescrição na televisão brasileira está relacionado aos interesses comerciais de grupos empresariais. O pesquisador ressalta que isso também ocorre em outras partes do mundo que lutam para que esse recurso seja, de fato, utilizado em larga escala.

Após o ano 2010, outros avanços são observados e abordados por Alves e Araújo (2016). As autoras citam, por exemplo, a obrigatoriedade da audiodescrição em emissoras de televisão digital de, no mínimo, duas horas semanais com a sugestão de aumento para vinte horas diárias, segundo a Portaria nº 188/2010. Outro grande passo legal na questão da obrigatoriedade da audiodescrição foi a Lei Brasileira de Inclusão ou Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015 – doravante LBI), a qual entrou em vigor no início de 2015. Para as autoras, essa lei "representa novo marco sobre as questões envolvendo igualdade e isonomia para a cidadania brasileira" (ALVES; ARAÚJO, 2016, p. 36). Embora a audiodescrição fosse garantida desde os anos 2000, somente 15 anos depois culminou na LBI. A importância dessa lei é que ela abre o leque da obrigatoriedade da audiodescrição em outras mídias e espaços, além do televisivo.

A LBI, segundo a relatora da lei, Gabrilli (2015), tem seu texto elaborado junto à sociedade civil, por meio de eventos regionais para ouvir a população e as suas demandas, ou seja, pessoas das mais diversas áreas e com diferentes deficiências. Para englobar 45 milhões de brasileiros, o objetivo era, de fato, criar uma construção coletiva, para isso, também se baseou na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. O lema do projeto, mais uma vez, demonstrava seu cunho colaborativo: "Nada sobre nós sem nós". Para que isso, realmente, acontecesse, Gabrilli (2015) explica que o projeto foi publicado em plataformas acessíveis para deficientes visuais, além da tradução em Libras disponibilizada pela TV Câmara. O objetivo inclusivo está presente no artigo primeiro da lei:

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, *on-line*).

Além disso, a lei também destaca, no capítulo IX (BRASIL, 2015, *on-line*), o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer de toda pessoa com deficiência:

> Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:
> I - a bens culturais em formato acessível;
> II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível;

> § 1o É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

Apesar de, em uma leitura inicial, percebermos muitos aspectos positivos nesse artigo em questão, a palavra "cultura" pode gerar certo desconforto, pois pode parecer que, sem a certificação da Lei (BRASIL, 2015) que garante ferramentas para permitir medidas de acessibilidade para cultura, esporte, lazer e turismo, pessoas com deficiência não teriam cultura alguma. Terezinha Machado Maher (2007) trata cultura como um sistema de três bases: valores, representações e ação. Segundo essa autora, a cultura é responsável pela forma como compreendemos o mundo, como agimos nele e como agimos frente a tudo o que acontece. Nessa perspectiva, não há pessoas sem cultura, o que a redação dessa parte do artigo 42 poderia deixar subentendido. Seria interessante, além de uma forma de evitar mal-entendidos, estar explícito que pessoas com deficiência têm direito a práticas culturais diversas de forma acessível, como o acesso e o pertencimento a espaços dos quais, muitas vezes, são excluídas, pois não possuem suas especificidades contempladas, como está explícito no artigo a seguir:

> Art. 44.
> § 6o As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.
> Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:
> I - subtitulação por meio de legenda oculta;
> II - janela com intérprete da Libras;
> III – audiodescrição (BRASIL, 2015, *on-line*).

Outro artigo importante para esta dissertação é o referente ao incentivo à produção de materiais literários e à produção editorial especializada com recursos acessíveis, como pode ser observado no artigo 68:

> Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (BRASIL, 2015, *on-line*).

A proposta desse artigo mostra uma realidade que ainda hoje, seis anos após a implantação da LBI, não é concreta. Na busca por livros em formatos acessíveis,

constatamos que não há uma grande gama de opções para leitores que necessitem de alguma das ferramentas de adaptação desse material. Como a ilustração é parte integrante do texto literário infantojuvenil, crianças com deficiência visual ou baixa visão seriam beneficiadas se houvesse uma variedade de títulos disponíveis no mercado e nas bibliotecas com o recurso da audiodescrição, por exemplo. Essa escassez de materiais também pode estar relacionada à falta de incentivo à formação de profissionais capacitados para a produção de audiodescrição, um tema que também é abordado pela lei:

> Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem (BRASIL, 2015, *on-line*).

Portanto, é possível entender a complexidade de toda a trajetória legal para a garantia da audiodescrição como um direito do cidadão cego ou com baixa visão. Uma longa disputa judiciária foi necessária para que os direitos de acessibilidade, especialmente a audiodescrição, fossem, de fato, assegurados por lei. Ao serem enquadrados como lei, esses direitos ganharam ainda mais relevância, pois só assim podem ser colocados em prática e acompanhados pela sociedade civil. Diversos *blogs*[4][5] e *sites*[6] que tratam de assuntos ligados à acessibilidade enfatizam que o cumprimento da lei ainda precisa ganhar mais força, principalmente, por meio da disseminação da existência da própria lei, ainda desconhecida.

1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação aqui apresentada foi organizada em quatro seções, além das considerações finais e das referências. No segundo capítulo, abordaremos a temática da LIJ, suas características e como seus estudos têm se consolidado no país, além de serem observadas duas características importantes que compõem os livros literários infantojuvenis: projeto gráfico e ilustração. No terceiro capítulo, focaremos a trajetória

[4] Disponível em: http://blog.handtalk.me/estatuto-da-pessoa-com-deficiencia/. Acesso em: 30 ago. 2020.
[5] Disponível em: https://blogstacausa.com.br/2017/07/09/2-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-ou-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia/. Acesso em: 30 ago. 2020.
[6] Disponível em: http://www.institutorumoinclusao.org.br/informativo-instituto-rumo-hoje-6-de-julho-a-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-completa-5-anos/. Acesso em: 30 ago. 2020.

dos estudos da tradução e da tradução audiovisual, nos quais os estudos da audiodescrição estão inseridos. No capítulo quatro, analisaremos os quatro livros selecionados, de acordo com os objetivos propostos para a dissertação e com as categorias já apontadas, baseadas na ADC (2010) e na Norma Inglesa (2000). A partir disso, apresentaremos as considerações finais acerca do trabalho aqui proposto.

2 LITERATURA INFANTOJUVENIL

Organizamos este capítulo em três diferentes pilares: 1) trajetória histórica da LIJ e aspectos que caracterizam esse subsistema literário, principalmente, segundo autores basilares do assunto no país, como Coelho (1987) e Lajolo e Zilberman (2007); 2) percurso da LIJ no Brasil, de acordo com Coelho (1987), Lajolo e Zilberman (2007) e Chicoski (2010); 3) considerações sobre o projeto gráfico e a ilustração infantojuvenil, segundo Lins (2004), Oliveira (2008, 2009) e Nakata (2012).

2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A LIJ ficou às margens de discussões acadêmicas e literárias durante muito tempo, em especial, devido à consolidação da ideia de infância que se deu apenas no século XVII. Somente a partir de 1600, produtos culturais, como livros voltados especificamente ao público infantil, começaram a compor um nicho do mercado, principalmente em função da obrigatoriedade da escola e da alfabetização de variadas classes sociais (COLOMER, 2003). Vale ressaltar que essas crianças se caracterizavam por pertencerem a classes mais altas/burguesas da época, logo, ricas e brancas.

Lajolo e Zilberman (2007) pontuam que é no século XVIII que os livros destinados ao público infantil começaram a ter um maior volume de circulação no mercado livreiro, apesar de já no século XVII, durante o classicismo francês, algumas histórias terem sido escritas para esse público. Um dos autores mais conhecidos e importantes dessa época foi Charles Perrault, que não assinou a primeira edição de um dos livros que escreveu voltado ao público infantil, destinando a autoria a seu filho, pois não queria ter seu nome em uma obra popular. Apesar disso, foi Perrault o responsável por um primeiro grande momento da LIJ, gerando, como desdobramento, um interesse significativo do público infantojuvenil por contos de fadas, o que fez com que as narrativas que tinham um caráter amplamente popular e oral fossem literarizadas e passadas para o papel. A partir dos contos de fadas, Perrault tecia críticas a vários comportamentos humanos da sociedade da época por meio de seus personagens.

Outro fator que impulsionou esse mercado no século XVIII foi o surgimento e a consolidação da burguesia, que passou a ser compreendida como uma classe social. Essa nova classe prezava duas instituições: a família e a escola; inserir a literatura neste

ambiente (o escolar) significava ter uma ferramenta que intermediaria a criança e a sociedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). É nesse momento que é consolidado o caráter pedagógico da LIJ, uma característica comum às obras para crianças desse momento de formação, mas da qual, atualmente, a LIJ procura se desvencilhar. Os valores perpetuados pautavam-se na adoção de hábitos e regras a serem seguidos de acordo com os padrões da burguesia, que se caracterizavam por aspectos moralistas de estímulo à obediência. Para Coelho (1987), o uso da LIJ para esses fins se dava pelo fato de a literatura conseguir materializar valores abstratos, como éticos, sociais, políticos, artísticos, econômicos e religiosos. Assim, por meio da literatura, as crianças poderiam assimilá-los mediante comparações, imagens, símbolos e alegorias.

O século XIX, por sua vez, foi bastante influenciado por modelos importados, mas que, aos poucos, ganharam uma roupagem local e elementos próprios, como destacam Lajolo e Zilberman (2007). É nessa época que há o lançamento da famosa edição de contos de fadas dos irmãos Grimm (1812); o alcance dessas obras é tão grande que elas se tornaram sinônimo de literatura para o público infantil. Durante a segunda metade do século, outros autores surgiram para dar uma maior consistência à LIJ, com isso, um perfil mais definido dessa literatura foi estabelecido, garantindo sua expansão, inclusive no Brasil. Segundo Edgar Kirchof e Renata Souza (2019), as temáticas abordadas refletiam as ideologias da época em relação ao que era ser criança. Percebemos com isso que, no século XIX, assim como no século passado, a criança era vista como um ser frágil, que necessitava de regras e guias morais para ser educada, o que reforçava a ideia de uma LIJ segundo preceitos moralistas e pedagógicos.

A partir do século XX, surgiu um novo paradigma em relação à criança, que passou a ser compreendida como um sujeito em formação, o que reflete no conceito de literatura para esse público em momentos posteriores. Essa nova visão teve um impacto significativo no estímulo à leitura, embora não minimizasse as discussões sobre quais seriam as melhores escolhas literárias para crianças e jovens, pauta que, até hoje, é debatida por diversos pesquisadores e estudiosos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). De acordo com Colomer (2003), até 1945, as avaliações sobre a qualidade da LIJ ainda eram pautadas em critérios intuitivos, descritivos e educativos.

Colomer (2003) observa que, somente nas décadas de 60 e 70, a escolha de materiais literários a serem usados em sala de aula tornou-se mais criteriosa e funcional, ou seja, essa escolha foi categorizada de acordo com o que se julgava funcionar melhor para cada idade de aprendizado. Ao avançarmos mais uma década, Colomer (2003)

destaca que a LIJ continua a ser vista como um subsistema literário menor, quando comparada à literatura voltada para o público adulto.

Por volta dos anos 80, há movimentos importantes para esse subsistema, como novas perspectivas de análise, as quais começam a levar em conta a recepção do público-alvo como um fator determinante, e a delimitação de traços que poderiam caracterizar a LIJ em uma perspectiva valorativa. Dentre esses traços, podem ser citados: o protagonismo de crianças e jovens nas histórias e linhas narrativas flexíveis.

Assim, chegando ao século XXI, a literatura infantil passou a ser identificada, de modo especial, pela presença de ilustrações. Nesse sentido, a qualidade desse elemento, além de agregar sentidos à história escrita, também passa a atrair o público-alvo. Colomer (2003) corrobora essa concepção ao afirmar que são recursos não verbais os elementos que marcam uma mudança para a LIJ moderna. Assim, com a difusão das ilustrações, outras técnicas narrativas também surgiram e se materializaram por meio de texturas e variação tipográfica.

Em síntese, observamos, no desenvolvimento desta seção, como o século XVII foi o ponto de partida para uma discussão da LIJ de forma mais eloquente, principalmente a partir do fortalecimento da burguesia e da escola como instituições formadoras da criança. Ao avançar para o século XVIII, destaca-se a função pedagógica da LIJ, ditando normas e manuais de comportamento para o público-alvo. O século XIX foi marcado pelo início de um amadurecimento e entendimento maior do público em questão, apesar do tom moralista e pedagógico se manterem. Mudanças efetivas quanto a esse aspecto só foram verificadas no século XX, quando surgiu uma nova visão da criança e de histórias destinadas a elas. No atual momento, século XXI, além da abordagem das ilustrações como outra técnica narrativa presente em livros de LIJ, há, também, a presença mais frequente de temáticas sobre a liberdade, o respeito e a tolerância. Como exemplos de obras contemporâneas que se destacam por essas temáticas no cenário internacional – já traduzidas e publicadas em português –, há: *O coelho sem orelhas*, de Klaus Baumgart e Til Schweiger, traduzida por Ilse Luder (2012), que, como o título já revela, trata da vida cotidiana de um coelho que nasceu sem orelhas, o que não o impedia de ter uma vida normal; *O Silêncio de Júlia*, de Pierre Coran e Mélanie Florian, com tradução de Heloisa Prieto (2011), que trata do desafio de uma garotinha surda ao fazer amizade com seu novo vizinho ouvinte; e *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, traduzida por Marcelo Bueno (2009), que aborda diversas temáticas, como adoção, separação de pais, deficiência física, preconceito racial, dentre outras.

2.2 LITERATURA INFANTOJUVENIL NO BRASIL

Quando colocamos em evidência o desenvolvimento da LIJ no Brasil, tal subsistema é ainda mais recente, contando com pouco mais de um século de produções e desenvolvimento. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a LIJ apareceu mais incisivamente no país apenas no final do século XIX, mas é com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, que se observa o início de uma atividade editorial. Seu caráter inicial, entretanto, foi de publicações esporádicas e, por isso, representavam uma produção literária irregular. Foi apenas no fim do século XIX que a LIJ começou, de fato, a ser representativa no cenário editorial brasileiro.

Devido ao crescimento das massas urbanas nos séculos XIX e XX, ocorreu uma consequente variação de grupos leitores, os quais consumiam as mais diversas formas de publicação, desde revistas femininas, romances e materiais escolares até livros para crianças. Ainda, devido ao surgimento das escolas, a preocupação com a iniciação da infância, com o consequente desenvolvimento da escrita e com a produção didática e literária infantil instaurou-se com afinco no país (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

No entanto a falta de material literário adequado para o trabalho na escola passou a ser um desafio no cenário brasileiro. Como desdobramento, diversos profissionais, como intelectuais, jornalistas e professores, começaram a produzir livros infantis, os quais tinham como destino a sala de aula. Até então, a produção brasileira contava apenas com traduções e adaptações de histórias europeias, além da circulação de edições portuguesas, língua que muito difere do português brasileiro. Assim, o que se desejava eram materiais realmente voltados para o público brasileiro, a fim de se buscar a consolidação de uma LIJ brasileira, o que se concretizou no início do século XX. Além de serem inspirados na literatura não infantil, apresentavam temas como a exaltação da natureza e da nação, contando, ainda, com um perfeccionismo na linguagem. No momento da leitura, a criança deveria, assim, aprender esses valores e, também, o português padrão (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

De 1920 a 1945, o número de produção de obras literárias infantis cresceu abruptamente, além do aumento do interesse das editoras em trabalhar com esse subsistema, até, em alguns casos, exclusivamente. Um nome importante que se destaca no cenário literário infantil dessa época é Monteiro Lobato, importante tradutor e escritor

de obras da área. Segundo Chicoski (2010), o autor deixou a linguagem das histórias infantis com uma sintaxe mais simples e introduziu neologismos, rompendo com o que havia sendo produzido até então, ou seja, a voz infantil foi valorizada.

As histórias infantis produzidas nessa época são variadas e, predominantemente, contemplam temas sobre o folclore brasileiro, além de narrativas populares. O fato é que uma massiva produção dessas obras, que pouco variavam em formato gráfico, levou a um menor reconhecimento artístico dos autores de LIJ, assim como uma marginalização da própria literatura voltada ao público infantojuvenil. Percebemos um descompasso estético entre a literatura não infantil e a LIJ, pois esta contava com menor quantidade de escritores com grande renome (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Durante as décadas de 1940 e 1950, segundo Lajolo e Zilberman (2007), o que se destacava no cenário literário infantil brasileiro eram histórias que exaltavam as riquezas naturais e a história dos bandeirantes, os quais eram considerados heróis, pois foram os responsáveis pela expansão do território brasileiro. Outros dois elementos que apareciam com frequência nas obras de LIJ dessa época eram os adultos e os indígenas. O adulto era apresentado como uma espécie de tutor do personagem principal; já o indígena, muitas vezes, aparecia como antagonista do homem branco. A tematização da infância também figurava como uma característica das fábulas e dos contos de fadas da época. Geralmente, as tramas contavam com uma moral da história, de forma a haver a veiculação de valores do mundo adulto, para que fossem tomados como exemplo do correto (LAJOLO; ZILBERMA, 2007).

Já os anos de 1960 foram marcados pela expansão de instituições e programas de estímulo à leitura, como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968) e o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), os quais objetivavam a arrecadação de fomento para o mercado livreiro. Nos anos de 1970, o Instituto Nacional do Livro começou a editar um grande número de obras infantis e juvenis, o que marcou, no Brasil, um investimento favorável à produção escolar, pois as escolas tinham um baixo índice de leitura, situação que preocupava autoridades educacionais, editores e os próprios professores. Nessas décadas, destaca-se um crescimento do prestígio de autores nacionais e de títulos brasileiros; também se destacavam os projetos gráficos dos livros, considerados elementos autônomos e essenciais para a constituição deles (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

De 1970 a 1980, Coelho (1987) sinaliza uma fase inovadora na LIJ em relação às temáticas abordadas, que se divide em duas temáticas: a do questionamento, que tem o

objetivo de provocar a reflexão sobre o mundo, e a da representação, mostrando e denunciando comportamentos que poderiam ser evitados ou mudados, para uma vida mais justa para todos.

Segundo Coelho (1987), as mudanças ocorridas no século XX afetaram a literatura e a sua função, que ganharam um caráter de formação do pensamento crítico do leitor, além de desenvolver a sua criatividade e a capacidade dele de reflexão por meio dessa nova forma de expressão também na LIJ destinada ao público infantil.

Avançando ao século XXI, Roselei Battisti e Ana Paula Porto (2016) destacam o crescimento de produções da LIJ, tanto de obras como de autores, temas e até de diferentes padrões estéticos dos materiais.

Por estarem profundamente conectados ao desenvolvimento da própria sociedade, os livros são um reflexo dela. Atualmente, os livros de LIJ retratam realidades sociais que cercam crianças e jovens de forma mais realística, abrangendo os mais diversos contextos sociais. Como exemplos de livros brasileiros, podemos citar: *Rodas, pra que te quero!*, de Angela Carneiro e Marcela Cálamo, com ilustração de Laurent Cordon (2019), que conta a história de uma garota que perde o movimento das pernas e passa a descobrir o mundo com sua nova cadeira de rodas; *Rodrigo Enxerga Tudo*, de Markiano Charan Filho, com ilustração de Valeriano (2015), que traz a história de Rodrigo, um garoto cego que é transferido para uma escola regular e ensina seus colegas novas formas de "ver" o mundo; *Flicts*, de Ziraldo (2000), que retrata a história da cor Flicts, que procura, sem sucesso, um amigo entre as outras cores, tendo que encontrar em si mesmo o que buscava; e *Minha família é colorida*, de Georgina Martins e ilustrações de Maria Eugênia (2015), no qual a personagem principal se dá conta de que sua família possui as mais diversas etnias e vai em busca de descobrir o porquê disso.

2.3 O PROJETO GRÁFICO E A ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTOJUVENIS

Peter Hunt (2015) afirma que parece ser um fato a máxima de que julgamos os livros pela capa, especialmente os literários, pois estilo da fonte, espaços em branco, espaçamento entre linhas, margens, ilustrações, qualidade do papel e até cheiro da tinta têm influência no momento da compra de um livro, ou seja, vários sentidos são aguçados no contato direto com o material. Por isso, dois profissionais, além do autor, também ganham destaque na produção de um livro: o *designer* gráfico e o ilustrador.

Segundo Guto Lins (2004), o *designer* gráfico, responsável pelo projeto gráfico de uma obra, dedica-se a pensar na adequação e na legibilidade de um material, levando em consideração seu público-alvo. Já o ilustrador é responsável por desenhar a história que é contada. No Brasil, o projeto gráfico, em muitos casos, pode ser feito por um ilustrador, porém, quando se trata de coleções de livros, o projeto gráfico, geralmente, é de responsabilidade de um *designer* gráfico, para que certa uniformidade seja mantida no material. Assim, a união entre as ilustrações e o projeto gráfico possibilitará o desenvolvimento da história de uma forma orgânica.

Maria Cunha (2006) explica que a ilustração, um dos aspectos gráficos que mais se destaca no *design* de um livro de LIJ, é um fator predominante na composição das páginas e varia de acordo com o objetivo de leitura e a faixa etária do público: se o público-alvo ainda está em desenvolvimento linguístico, o texto escrito vem em menor quantidade, grafado em letras grandes e arredondadas; se o público-alvo já apresenta um desenvolvimento linguístico maior, pode haver um aumento na quantidade de texto verbal nos materiais.

Como, para Odilon Moraes (2008), a qualidade de um livro e o encaminhamento de sua leitura dependem muito da colaboração do ilustrador e do *designer* gráfico, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização desses dois campos de destaque na produção e no consumo de LIJ na contemporaneidade.

2.3.1 PROJETO GRÁFICO

Segundo Nakata (2012), o *design* de um livro possui diversos elementos e é criado por meio deles, como as cores e as formas, as texturas, os tons e as proporções. De modo mais específico, o trabalho do *designer* gráfico é unir o verbal, o tátil e o visual de uma forma coerente, já que a narrativa também é conduzida pelo projeto gráfico.

O início da linguagem gráfica remonta à Idade Média, período que antecede o surgimento da imprensa. Segundo Moraes (2008), os livros eram feitos em oficinas chamadas *scriptorium*, localizadas em mosteiros, preparados em pele de animais curtidas e polidas por monges; depois, eram cortadas em folhas e dobradas. Só então inseriam-se linhas, as quais tinham os textos copiados em seguida; por último, as ilustrações eram inseridas, junto das folhas costuradas, e os cadernos eram montados. Quanto às técnicas à disposição, os profissionais tinham tipos móveis e tipos de chumbo (moldes com letras

que eram prensados no papel), além de imagens litográficas e fotografias em clicheria (ambas técnicas manuais para inserção de imagens). Lins (2004) também observa que, durante a Idade Média, o texto, que era elaborado manualmente, possuía muitos detalhes visuais, ornamentos até feitos em ouro, principalmente nos escritos religiosos, para representar respeito e poder.

Uma forma de produção mais industrial de projetos de livros começou a se popularizar apenas no final do século XVIII e início do século XIX, principalmente em países da Europa, coincidindo com o surgimento da figura do *designer* gráfico. Um artista importante destacado por Rui de Oliveira (2009) no século XIX foi Walter Crane (1845-1915)[7]. De acordo com o teórico, Crane foi o primeiro a pensar no projeto gráfico do livro ilustrado, pois ele tratava da importância de compreender o livro como uma arte sequencial, cuja ordem de cores, ilustrações, disposições de texto e imagens era importante, e esses elementos deveriam estar conectados de uma forma harmônica. Logo, ele influenciou significativamente a concepção moderna do livro infantil.

É no século XXI, todavia, que ocorre, como destaca Nakata (2012), a grande diversidade de suportes e técnicas existentes na confecção de um livro, como massa de modelar fotografada, esculturas de papel ou digitalização de imagens de vídeo. Já o suporte pode ser confeccionado com papéis especiais para impressão, além de outros materiais, como acolchoados e infláveis. Todos esses recursos auxiliam no enriquecimento visual, pois priorizam o aspecto lúdico do público infantojuvenil. Esses novos elementos acompanham os livros infantis modernos, assim como expandem possibilidades de leitura. Em um cenário contemporâneo, os *designers* gráficos contam, ainda, com a liberdade de criação que os mais diversos *softwares* tecnológicos possibilitam, o que acarreta o surgimento de novos estilos gráficos a cada dia.

Patrícia Maia e Rosane Martins (2016), entretanto, analisam que o nicho do mercado editorial voltado ao público infantil e juvenil, muitas vezes, não direciona a devida atenção ao conteúdo, especialmente, gráfico. Apesar disso, as autoras constatam, em suas pesquisas, que o projeto gráfico é fundamental para que as crianças compreendam e interajam com o texto e a história que ali se apresentam.

Por outro lado, segundo Barbara Necyk (2007, p. 81), o *design* do livro infantil brasileiro tem sido cada vez mais valorizado pela crítica especializada, e o destaque recai

[7] Ilustrador, pintor e *designer* inglês, muito conhecido por suas ilustrações e criações artísticas em livros para crianças. Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Walter-Crane. Acesso em: 28 abr. 2020.

na relação entre a abstração da história e a materialidade do livro físico, pois, segundo a teórica, “seja através da tipografia, da capa, do formato, do estilo das ilustrações, da influência de outras mídias, o *design* do livro infantil influencia nossa atitude perante os eventos descritos no livro”. Além do *design*, outro elemento de grande importância para o projeto gráfico é a ilustração, a qual será apresentada a seguir.

2.3.2 ILUSTRAÇÃO

A ilustração compõe a grande maioria dos materiais literários voltados ao público infantojuvenil, fazendo parte do projeto gráfico desse tipo de material. Em um âmbito histórico, de forma geral, Oliveira (2009) explica que as ilustrações e a organização gráfica dos livros infantis são heranças do período vitoriano, que ocorreu na Inglaterra do século XIX. Essa época foi conhecida pelo grande volume da comercialização e difusão do livro, o que significou uma demanda cada vez maior de ilustradores. Ainda, foi um momento de grande desenvolvimento de processos de captura e reprodução da ilustração, além da impressão a cor, recurso importante para a comunicação com o público infantojuvenil.

As primeiras reflexões teóricas a respeito das origens da ilustração em livros infantojuvenis remontam o século XIX até o século XX (NAKATA, 2012). De forma mais específica, Rui de Oliveira (2008) destaca a grande influência do século XIX e do período vitoriano nas ilustrações por três motivos: desenvolvimento industrial, que popularizou a obtenção dos livros; a ilustração começou a estabelecer códigos; e convenções visuais, que refletiam um conservadorismo.

Surgiram, entretanto, durante o século XIX, desenvolvimentos técnicos importantes, segundo Oliveira (2008), como a impressão colorida em larga escala, com a possibilidade de impressão de cinco ou mais cores, um grande avanço para a época. Assim, essas possibilidades técnicas e reprodutivas foram surgindo e se tornaram responsáveis pela consolidação das imagens narrativas nos textos literários destinados ao público infantojuvenil.

Na contemporaneidade, Lins (2004) destaca que as ilustrações, além de promoverem um enriquecimento visual, também incentivam o espírito criativo das crianças, expandindo as possibilidades de leitura. É importante, por isso, esclarecer que a ilustração não é sinônimo de desenho, mas este é um dos caminhos que ela pode tomar.

Logo, o desenho é uma técnica, dentre várias, que pode ser tanto o meio quanto o resultado de uma ilustração.

Como os signos escritos pouco representam, em termos de significados, para as crianças em fase de alfabetização, as imagens podem ser mais facilmente compreendidas por elas. A compreensão dos signos linguísticos vai sendo desenvolvida e incorporada no processo de leitura, junto dos signos imagéticos (CUNHA, 2006). Maria Palo e Maria Oliveira (1992) explicam que essa ligação entre o verbal e o imagético é capaz de criar hábitos associativos nos leitores, de forma que isso ocorra automaticamente com o passar do tempo.

Ribeiro (2008), por sua vez, propõe que as ilustrações são, na verdade, traduções do verbal para o imagético, já que o ilustrador transforma uma linguagem em outra. Por conta disso, a ilustração é uma nova criação, não uma mera imitação do verbal, esclarecimento necessário para não se abordar a ilustração apenas como um enfeite do texto escrito ou como uma linguagem auxiliar (CHICOSKI, 2010). Assim como a linguagem verbal, a imagética também pode ser lida independente da palavra escrita, pois é igualmente uma sequência narrativa. Por exemplo, desde pequenas, as crianças costumam ler as imagens sem que necessariamente sejam alfabetizadas, ou seja, elas mesmas conseguem fazer uma leitura da história a partir das ilustrações presentes.

Teóricos como Lins (2004) defendem que uma ilustração que seja literal ou apenas ornamentada e decorativa não consegue mais representar toda a diversidade e quantidade de informações visuais que as crianças acessam. Quanto mais houver uma complementação entre o texto e a ilustração, mais sentidos poderão ser produzidos pelo leitor, pois, como reforça Rose Coito (2015, p. 150), a ilustração surge para dar "[...] luz aquilo que se pretende dizer e, ao mesmo tempo, pode trazer aquilo que se diz de outra maneira".

Quanto à disposição espacial das imagens, Necyk (2007) explica que ela indicam e determinam os processos de leitura e visualização das ilustrações e podem se apresentar de quatro maneiras principais: as ilustrações em uma página, e o texto escrito em outra, como na maioria dos projetos inicias; as ilustrações na mesma página do texto escrito; as ilustrações circundadas por textos; as ilustrações ocupando todo o limite físico da página, e os textos inseridos na própria ilustração.

Essa disposição, embora possa determinar o caminho percorrido pelo leitor, não será interpretada da mesma forma por todos. Segundo Martine Joly (1996), o que deve ser levado em consideração é que, ao entrar em contato com uma imagem, dois processos

acontecem: a percepção e a interpretação. Eles são distintos, apesar de, muitas vezes, ter-se a impressão de que são simultâneos. Ou seja, pessoas podem ter a mesma percepção, mas nem sempre suas interpretações e suas funções serão similares.

Para Camargo (1995 *apud* ARANTES, 2009), as principais funções que as ilustrações podem representar em materiais literários são: de pontuação (indica e destaca o início ou final textual de uma obra, até mesmo o cabeçalho ou troca de capítulos); descritiva (destaca detalhes de cenários, objetos ou animais); narrativa (mostra uma ação, uma cena); simbólica (representa ideias que são significadas em símbolos conhecidos); expressiva ou ética (transmite emoções, sentimentos e valores por meio de elementos plásticos – linha, cor, espaço, luz, manchas, sobreposição de pinceladas e transparências); estética (o foco está na linguagem visual da ilustração); lúdica (inclui ilustrações muito utilizadas em livros de jogos, com efeitos táteis, sonoros e sinestésicos); e metalinguística (representa outras obras visuais em suas próprias ilustrações, fazendo referências a elas).

A inserção gradual das ilustrações, suas diferentes funções e o cuidado gráfico na literatura, principalmente na LIJ, demonstram como, de forma orgânica, esses recursos se fixaram nessa área, tornando-se parte indispensável para que histórias sejam contadas. Os textos verbal e imagético cuidadosamente se complementam a partir do que os leitores podem observar, sentir e ouvir das histórias. Como Oliveira (2008) ressalta, a ilustração é uma sugestão, e nós, leitores, interpretamos a narrativa com as nossas próprias imagens (assim como fazemos durante a leitura do texto verbal), participando sempre desse jogo da interpretação de universos que dialogam.

3 TRADUÇÃO E AUDIODESCRIÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Neste terceiro capítulo, exploraremos, em primeiro lugar, uma breve trajetória histórica dos estudos da tradução e seus aspectos gerais, principalmente de acordo com as contribuições teóricas de Rodrigues (1998) e Remael (2010). Em seguida, afunilaremos o foco para uma área específica da tradução: a tradução audiovisual e, dentro dela, a audiodescrição. Para tanto, nos basearemos em Díaz Cintas (2007), Jakobson (2008) e Remael (2010), para tratar da tradução audiovisual, e em Franco e Silva (2010) e Aderaldo e Nunes (2016), dentre outros, para tratarmos, especificamente, da audiodescrição.

3.1 BREVE TRAJETÓRIA EPISTEMOLÓGICA DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

O surgimento de teorias da tradução é tão recente quanto os estudos mais críticos a respeito da LIJ. Michaël Oustinoff (2011) aponta o início de reflexões teóricas tradutológicas apenas no século XX.

Para observarmos o desenvolvimento dessas teorias, Cristina Rodrigues (1998) faz um levantamento histórico das principais correntes de tradução do século XX. Um importante teórico desse momento foi Catford com a sua teoria linguística da tradução. Rodrigues (1998) afirma que, para ele, a teoria da tradução enfatizava a relação entre línguas, relação essa sempre pensada em uma única direção, ou seja, da língua-fonte para a língua-alvo, o que caracterizava a tradução como uma substituição de material na língua-fonte por material equivalente em outra língua, a língua-meta. Oustinoff (2011) menciona, ainda, que a importância de Catford foi a introdução da tradução nos estudos linguísticos, pois, até o século XX, esta esteve, praticamente, atrelada somente à literatura.

Gambier (2018) destaca a mudança do pensamento sobre a tradução com o modelo funcionalista, na década de 1980, cujas vertentes consideravam importante pensar na recepção da tradução pelos leitores. Esse momento dos estudos da tradução coincide com o surgimento da abordagem da Estética da Recepção, estabelecendo novos conceitos para a relação público-texto-autor. Segundo Rodrigues (1998), a importância desse novo olhar sobre a tradução despertou o interesse pela pesquisa sobre recepção nos estudos tradutológicos, além da reflexão de como as traduções funcionam na cultura e na literatura de chegada a partir da análise de diferentes escolhas tradutórias.

No entanto o que mais nos interessou neste trabalho foi a vertente mais crítica e contestadora dos estudos da tradução. Nessa vertente, de acordo com Rodrigues (1998), traduzir é praticar a diferença entre significantes e significados. A tradução se enquadraria, assim, como uma ação que interpreta significados e os representa como significantes.

Nos estudos mais contemporâneos da tradução, além de uma concepção de língua mais dinâmica e de leitor e tradutor como agentes no processo tradutório, o surgimento de gêneros multimodais, como aqueles que utilizam texto, imagem e som, também passou a ser incluído tanto na prática quanto nos estudos sobre tradução. Para atender a essa nova demanda, surge o campo de estudo da tradução audiovisual, no final do século XX. Segundo Remael (2010), essa categoria, antes de se solidificar nos estudos da tradução, recebeu muitas indagações referentes à questão de se, de fato, poderia ser considerada uma forma de tradução. Isso ocorreu justamente porque o conceito tradicional de tradução a relacionava exclusivamente à palavra escrita.

Antes do estabelecimento de vertentes mais funcionalistas e contestadoras, a compreensão do que era tradução de fato englobava: duas línguas distintas, materiais escritos e foco no original. Entretanto, com os avanços nos estudos tradutológicos, novos vieses surgiram na área, como a inserção da tradução audiovisual, área que muito tem a contribuir para o desenvolvimento dos estudos contemporâneos da tradução.

3.2 AUDIODESCRIÇÃO COMO TRADUÇÃO AUDIOVISUAL

A fim de desviar do foco exclusivo na palavra escrita, Jakobson (2008) foi uma figura importante para os estudos de tradução audiovisual, por classificar a tradução em diferentes modalidades, considerando diferentes semioses. Ele separou essa tradução em três tipos possíveis: tradução interlingual (entre duas línguas distintas), intralingual (em um mesmo sistema linguístico) e intersemiótica (entre diferentes semioses).

Segundo Jorge Díaz Cintas (2007), uma das formas de expansão do conceito de tradução intersemiótica é a Tradução Audiovisual (doravante TAV), a qual começou a se estabilizar sistêmica e academicamente há pouco tempo. O autor corrobora a ideia de que, na atualidade, a compreensão do que seja tradução ganha um caráter mais flexível e inclusivo, ao observar as novas demandas que foram surgindo para os profissionais da tradução, as quais incluem outros meios de comunicação, como cinema e televisão.

Para Remael (2010), a TAV difere dos textos verbais tradicionalmente traduzidos, pois utiliza dois tipos de signos linguísticos que aparecem simultaneamente em dois canais distintos. Esses signos interagem entre si e, com isso, formam o texto audiovisual. A importância de cada canal, de acordo com o teórico, pode variar, mas é na união que uma forma híbrida é criada. De modo mais específico, a TAV engloba a dimensão semiótica, uma vez que trabalha, ao mesmo tempo, tanto com o áudio quanto com o visual. Como exemplos de TAV, atualmente, existe a dublagem (mais conhecida e de fácil acessibilidade para aqueles que não têm o letramento da leitura da palavra escrita desenvolvido), a legendagem (que exige um letramento do espectador para que possa realizar a leitura da imagem e da palavra simultaneamente), o *voice-over* (que se distancia da dublagem ao não se preocupar com sincronismo labial, sotaques e escolhas de vozes), a narração (comentários transmitidos pela fala, a partir de um roteiro) e a interpretação (traduções simultâneas, geralmente, realizadas em eventos e palestras). Além desses exemplos, os tipos de TAV têm se ampliado para atender a outras demandas, como a produção de legendas para surdos e ensurdecidos, além da audiodescrição para pessoas cegas (DÍAZ CINTAS, 2007).

Visto que não são apenas as pessoas não videntes que necessitam transitar entre os meios semióticos, Marisa Aderaldo e Maria Nunes (2016) destacam que são milhares de pessoas que lidam diariamente com um mundo que muito se apoia em informações visuais, pois vivemos em uma sociedade repleta de textos multimodais, nos quais há um predomínio do visual, quando comparado a outros meios semióticos. Como, então, tornar acessíveis *outdoors*, obras de arte visuais, ilustrações em livros didáticos e paradidáticos para pessoas que não têm a visão como um de seus sentidos? A audiodescrição torna-se, assim, para Daiana Carpes e Demétrio Soster (2016), um meio que busca minimizar a exclusão comunicacional, para que a população cega ou com baixa visão consiga ter acesso à informação, à educação e ao lazer, assim como a população vidente tem acesso, como veremos na seção a seguir.

De acordo com Eliana Franco e Manoela Silva (2010, p. 19), a audiodescrição é uma "transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão". Embora a definição de audiodescrição envolva o termo "transformação", em países como EUA e Espanha, as normas sugerem evitar escolhas que tornem a descrição muito subjetiva para o ouvinte, a fim de se afastar de uma manipulação dos roteiros audiodescritos ou da presença de atitudes paternalistas (como

uma visível interpretação do material/suposições pessoais do audiodescritor, que visem facilitar o entendimento do ouvinte, como se as pessoas cegas ou com baixa visão não tivessem a capacidade de chegar às suas próprias conclusões). Para Oliveira Júnior e Praxedes Filho (2016), essa concepção teria como consequência o apagamento da voz autoral dos tradutores elaboradores da audiodescrição, algo inevitável em toda e qualquer tradução, seja de textos ou de imagens. Embora seja uma questão problemática, não há como negar que a tradução é sempre "maior" que o texto de partida, ou seja, a tradução inevitavelmente amplia, expande o "original".

3.2.1 O SURGIMENTO DA AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Apesar de ser uma importante ferramenta de inclusão, a audiodescrição começou sua história há pouco mais de quarenta anos, principalmente em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, porém também tem se estendido a outros países, devido ao avanço dos direitos das pessoas com deficiência visual. A prática da audiodescrição nos Estados Unidos começou na década de 1970, com uma dissertação de mestrado desenvolvida pelo estudioso Gregory Frazier. Aderaldo e Nunes (2016) explicam que Frazier começou a desenvolver essa técnica quando estava assistindo à televisão com um amigo cego, ao notar que ele precisava de ajuda para que conseguisse acompanhar a trama do programa que estavam assistindo, pois certos desenvolvimentos eram informados apenas visualmente, sem a presença de falas ou qualquer explicação que pudesse auxiliar sua interpretação. Assim, conforme a história acontecia na televisão, Frazier fazia algumas descrições de elementos visuais que considerava essenciais para o entendimento da narrativa. Com isso, pensou na ideia de como auxiliar mais pessoas com deficiência visual a desfrutar da programação televisiva.

A ideia de Frazier, segundo Aderaldo e Nunes (2016), era simples: utilizar uma voz gravada e a inserir entre os espaços disponíveis nos diálogos de algum material audiovisual. Como destacam Franco e Silva (2010), as técnicas desenvolvidas na pesquisa de mestrado de Frazier só foram desenvolvidas na década seguinte, aplicadas em uma peça intitulada como *Major Barbara*, em Washington DC, em 1981, com a audiodescrição ao vivo de Margaret Rockwell e Cody Pfanstiehl. Os dois audiodescritores também foram responsáveis pelas primeiras audiodescrições em fita cassete, as quais

eram usadas em alguns museus, parques e monumentos nos EUA, assim como a elaboração de audiodescrição para televisão. Um fato interessante destacado pelas teóricas é que, na televisão, enquanto o programa era exibido, a audiodescrição era transmitida ao mesmo tempo no rádio. Segundo Aderaldo e Nunes (2016), a inserção da tecnologia SAP (*Secondary Audio Programming*), ou áudio secundário, ainda não estava disponível para as televisões da época.

Depois disso, em 1990, foi criado o *Descriptive Video Service* (DVS), o qual ficou responsável por prover material com audiodescrição pré-gravada para a televisão no país. Franco e Silva (2010) destacam a importância desse recurso, pois, além de promover cursos de audiodescrição e desenvolver mais pesquisas sobre a técnica, também foi responsável pelo primeiro filme com o recurso nos Estados Unidos, que hoje conta com centenas de salas com a exibição de filmes com audiodescrição.

O desenvolvimento da audiodescrição em outros lugares do mundo começou por volta dos anos 1980, como na Europa. Franco e Silva (2010) explicam que o recurso foi usado pela primeira vez na Inglaterra em 1985, na exibição de *Robin Hood* em uma peça teatral. Atualmente, há a disponibilidade da audiodescrição em larga escala no país, com o apoio da *Royal National Institute of Blind People* (RNIB), uma grande instituição de cegos do país, sendo a Inglaterra o país europeu líder na oferta da audiodescrição, com mais de 10% de todos os canais televisivos com audiodescrição.

Outro país que se destaca no desenvolvimento da audiodescrição é a Espanha, que, segundo Aderaldo e Nunes (2016), foi o primeiro país a tornar a televisão mais acessível ao público cego ou com baixa visão em 1995, além de ter, desde 1992, o primeiro museu totalmente acessível do mundo, construído já com um projeto que promovia tais acessibilidades. Também a França e a Alemanha, entre 1987 e 1989, são os lugares que se sobressaem no investimento desse recurso, somando-se à Bélgica, ao Canadá, à Austrália e à Argentina.

Ao observarmos o uso da audiodescrição no Brasil, a prática começou a aparecer em 1999, com a narração audiodescritiva de filmes por Bell Machado, em uma associação de pessoas cegas em Campinas (MIANES, 2016). Comercialmente falando, a audiodescrição surgiu no festival *Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência*, em 2003, mas, como explicam Franco e Silva (2010), ainda dependem mais de iniciativas privadas do que do apoio governamental. O primeiro DVD com o recurso, datado de 2005, foi *Irmãos de Fé*; já na televisão, o primeiro comercial a contar com o recurso foi o da *Natura*, em 2008; o primeiro filme foi exibido em 2007, no *Festival de*

Cinema de Gramado; e, no mesmo ano, também foi encenada a primeira peça teatral com audiodescrição. Desde 2006, a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da América do Sul apresenta filmes com audiodescrição. No entanto somente em 2010 foi regulamentada a obrigatoriedade da audiodescrição na televisão, sendo o Brasil o país pioneiro na América Latina nessa decisão (ADERALDO; NUNES, 2016).

3.2.2 NORMAS E PROCESSOS DA AUDIODESCRIÇÃO: GUIA PARA PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ACESSÍVEIS, *AUDIO DESCRIPTION COALITION* e NORMA INGLESA

Díaz Cintas (2007) categoriza a audiodescrição em três diferentes tipos: audiodescrição gravada para telas, programas audiovisuais com imagens em movimento (como filmes, séries, documentários etc.); audiodescrição gravada para guias em áudio, obras estáticas (monumentos, museus, galerias etc.); e audiodescrição direta ou semidireta (obras de teatro, musicais, ópera etc.). Por se tratarem de meios distintos com especificidades também diferentes, é importante destacar a necessidade de normas que reconheçam os diferenciados processos para cada uma dessas categorias.

Em alguns países, há normas mais definidas sobre como as audiodescrições devem ser elaboradas pelos profissionais que fazem parte do processo. No Brasil, apenas em 2018, o Ministério da Cultura e a Secretaria Audiovisual lançaram o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (BRASIL, 2018), cujo foco é a audiodescrição para materiais audiovisuais, não contemplando outros meios que utilizam a ferramenta da audiodescrição como uma forma de inclusão social, como os materiais estáticos. Logicamente, é possível um embasamento nessas concepções durante a elaboração dos roteiros de materiais estáticos, entretanto nem todas suas especificidades conseguem ser contempladas a partir desse documento.

Além do guia, de acordo com Manoela Silva (2016), a constante pesquisa de recepção do público-alvo em nosso país, assim como cursos oferecidos para o aperfeiçoamento da profissão do audiodescritor e a revisão do material audiodescrito por especialistas – já que os audiodescritores são videntes e não pertencem à mesma comunidade do produto de chegada – têm sido estratégias para produzir audiodescrições de qualidade.

Por isso, a revisão final do material audiodescrito tem sido realizada por pessoas cegas ou com baixa visão que possuam o conhecimento técnico da audiodescrição, que são chamadas de consultores. Como nem todo vidente tem as habilidades necessárias para ser um audiodescritor, nem todo não vidente tem o conhecimento necessário para ser um consultor (SILVA, 2016). Esse profissional deve ter, segundo Mianes (2016, p. 15), "uma série de competências que lhe permitam construir um pensamento crítico e interpretativo que proporcione a ele condições de aferir a qualidade e a clareza do texto feito pelo roteirista". Ele é o responsável por fazer um *feedback* do material audiodescrito, atestando qualidade e coerência. Assim, esse profissional se torna protagonista, mostrando para outras pessoas com essa deficiência mais uma opção de carreira a seguir. Mianes (2016) ainda explica que, dentre as funções do audiodescritor consultor, está a de sugerir alterações do roteiro audiodescrito, como a troca de palavras, ou até conceitos que julgue mais pertinentes e de melhor compreensão por parte dos usuários. A importância da presença do audiodescritor consultor é a sua forma de perceber o mundo, que difere dos videntes; logo, o produto final pode ter uma recepção mais bem-sucedida pelo público-alvo.

Sobre os outros integrantes que completam a equipe de audiodescrição, há o audiodescritor roteirista e o audiodescritor narrador. O primeiro é o que de fato trabalha diretamente com a tradução das imagens e estímulos sonoros que não são compreensíveis para o público não vidente por meio das palavras. Assim, ele toma as decisões sobre a forma que a tradução vai assumir, calculando questões como tempo e espaço de inserção das descrições em determinada obra. Já o audiodescritor narrador é responsável por verbalizar o roteiro elaborado previamente, atentando-se a questões como velocidade da narração, entonação e modulação da voz. O que em muitos casos pode ocorrer é a elaboração e a narração do roteiro pela mesma pessoa (MIANES, 2016).

No Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (BRASIL, 2018), como mencionado anteriormente, o foco recai na elaboração de roteiros e na inserção de unidades descritivas para a narração da audiodescrição em programas ao vivo, em programas gravados e no cinema, ou seja, materiais audiovisuais de imagens em movimento. Além disso, questões linguísticas também são abordadas, como uso da linguagem, uso de adjetivos, uso de advérbios, descrição de ações, tempo verbal, estruturação dos períodos, questões tradutórias para descrição de planos de enquadramento e ponto de vista, descrição de personagens e figurinos, descrição de

estados emocionais, nomeação de personagens, descrição de ambientações, inserção do tempo, descrições de elementos visuais e identificações de som.

Com esse guia, foi definido que, no Brasil, os roteiros de audiodescrição devem conter tempos iniciais e finais da descrição, deixas (última fala antes da audiodescrição inicial) e rubricas (instruções para a narração da audiodescrição). As audiodescrições devem aparecer entre os diálogos, não interferindo em efeitos musicais e sonoros, deve ser fluida e não monótona, acompanhando o ritmo da cena, por exemplo. Já nas narrações para materiais destinados ao público infantil, a locução deve ser mais lúdica. Em programas ao vivo e programas gravados, é importante que o audiodescritor tenha um pré-roteiro elaborado, para ter um mínimo de informação sobre o que irá narrar, o qual poderá ser feito a partir do roteiro do próprio programa, quando possível.

Quanto ao aspecto linguístico da audiodescrição, o Guia (BRASIL, 2018) sugere que a linguagem dos roteiros seja simples, sucinta, não deixando de ser vívida e imaginativa. Para os roteiros infantojuvenis, a linguagem deve refletir "os efeitos narrativos de entretenimento, que correspondem à dimensão lúdica da obra, evitando-se a sobrecarga de informações e consequente esforço cognitivo, que podem não corroborar para a experiência estética da criança" (BRASIL, 2018, p. 23). Os adjetivos devem ser usados de forma que não contemplem uma valoração subjetiva, mas podem expressar estados de humor e emoções dos personagens. Recomenda-se, também, que as cores sejam descritas, visto que muitas pessoas com deficiência visual já tiveram algum grau de visão, por isso, já possuem a memória das cores; da mesma forma, para pessoas com cegueira congênita, também há uma atribuição de significados às cores. Sobre os advérbios, o Guia (BRASIL, 2018) recomenda o uso nas descrições de ações, que, ainda, devem ser descritas com o verbo mais específico possível. Já o tempo verbal deve ser usado no presente do indicativo, tornando o texto mais fluido, e os períodos mais simples, também levando em conta o pouco espaço entre as falas de um material.

Sobre a descrição dos personagens, é recomendável que seja seguida a seguinte ordem de audiodescrição: gênero, faixa etária, etnia, cor da pele, estatura, compleição física, olhos, cabelos e outras características marcantes; ainda, é apontado que não é necessário audiodescrever em detalhes personagens secundários. Sobre os figurinos, deve-se audiodescrever as peças maiores seguidas das menores, não sendo necessário descrever as roupas de todos os personagens em todas as cenas, para não sobrecarregar a audiodescrição. A nomeação dos personagens na audiodescrição deve ocorrer no mesmo momento que é feita no material que se está trabalhando.

A *Audio Description Coalition* (ADC), mais antiga que o guia brasileiro e que foi baseada em um curso para audiodescritores dos Estados Unidos, no período entre 2007 e 2008, já enumera princípios fundamentais para a audiodescrição, os quais servem igualmente como um modelo para auxiliar o profissional audiodescritor durante seu trabalho. Além disso, também sugere diretrizes mais específicas para diferentes gêneros, como audiodescrição para dança, ópera, filmes e vídeos, museus e mostras, ou seja, diferentemente do brasileiro, esse documento já se preocupava com produções estáticas. No entanto, mais uma vez, a literatura não é englobada, assim como no guia brasileiro.

Dentre os princípios fundamentais elencados pela ADC (2010), são contemplados: (1) descreva o que você vê, ou seja, não inclua o que não pode ser literalmente visto em um material; (2) descreva objetivamente, busque a objetividade da audiodescrição, sem inserções interpretativas do audiodescritor; (3) permita aos usuários ouvirem o diálogo, assim, em materiais audiovisuais, é preferível que não se insira a audiodescrição sobreposta aos diálogos; (4) confie na capacidade do usuário de compreender o material, o que prevê a não inserção de atitudes paternalistas no material, confiando na capacidade intelectual de seu público-alvo; (5) fique atento à censura, ou seja, não omita informações que possam causar desconforto ao público; (6) use uma linguagem consistente, que seja adequada ao material de maneira linear durante toda a audiodescrição; (7) atente-se para questões que envolvam a etnicidade e a nacionalidade, ou seja, descreva fisicamente os personagens de um material sem pré-julgamentos pela aparência ou sem indicação de etnicidade/nacionalidade à qual ele pertenceria (por exemplo, referir-se a uma pessoa como negra, não como afro-brasileira); (8) descreva a partir da perspectiva dos ouvintes, ou seja, os acontecimentos devem aparecer na mesma sequência em que são audiodescritos, nunca de forma antecipada; (9) use boas técnicas, ou seja, atente-se às propostas da ADC (2010); e (10) permita que o próprio material forneça as informações para os ouvintes, isto é, há momentos em que acontecimentos são compreendidos pelo áudio do material, sem a necessidade de audiodescrição.

Ainda, outro importante guia que pode auxiliar durante a construção de audiodescrições, principalmente voltadas ao público infantil, é a Norma Inglesa de Audiodescrição (2000). Os aspectos voltados a esse público incluem: trilha musical e sensibilidade do audiodescritor na abordagem do material.

Assim, observamos, pelo panorama geral da audiodescrição que, apesar do pouco tempo de desenvolvimento da área, muito já se tem sido feito para que ela se expanda, embora não haja ainda um guia específico para a descrição de imagens estáticas. Além

disso, apesar de o Brasil ter iniciado sua jornada no campo da audiodescrição depois de muitos países europeus/EUA, é possível verificar que muito tem se discutido sobre audiodescrição no país. Desde tramitações legais, que culminaram na LBI, até diversos grupos acadêmicos que focam suas pesquisas na temática.

4 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA AUDIODESCRIÇÃO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A fim de analisar a audiodescrição dos materiais previamente selecionados, utilizamos como suporte o recorte dos princípios fundamentais da audiodescrição segundo a ADC (2010), assim como feito por Marins e Gritti (2020) em um trabalho que também analisa materiais literários infantojuvenis. De acordo com as pesquisadoras, alguns dos princípios que podem ser analisados em materiais estáticos, como a audiodescrição das ilustrações presentes em livros de LIJ, são: (1) descrição do que você vê objetivamente; (2) linguagem consistente; (3) capacidade do usuário de compreender o material; (4) descrição da etnicidade e da nacionalidade; e (5) descrição a partir da perspectiva dos ouvintes.

A primeira categoria elencada pela ADC (2010) refere-se à regra fundamental da audiodescrição, amplamente corroborada por estudiosos da área, que é a necessidade de o audiodescritor atentar-se apenas à audiodescrição do que pode ser visualmente percebido, ou seja, ações e aparências físicas, por exemplo, e não intenção ou motivações que determinada cena/imagem/ilustração poderia causar. Além de ações e aparências físicas, os aspectos que podem ser audiodescritos são: pessoas, locais, objetos, fontes sonoras etc. Caso o tempo permita, também é possível a audiodescrição de outros elementos, como decoração do cenário, arquitetura, vestuário, iluminação, dentre outros. Entretanto o audiodescritor deve atentar-se para o fato de que os silêncios existentes nos mais diversos materiais também podem ser importantes, pois criam tensões entre falas e ações dos personagens.

O que é reforçado nessa primeira categoria é a importância de os ouvintes terem a oportunidade de construírem suas próprias interpretações quanto ao que está sendo descrito em determinada cena/imagem/ilustração. Ou seja, a audiodescrição não deve fazer interferências – ou precisa tentar evitar o máximo possível que essas intervenções ocorram. A ADC (2010) exemplifica que, por exemplo, se um personagem está com raiva, não é isso que deve ser audiodescrito, mas gestos e expressões que levem o ouvinte a chegar a tal interpretação.

De acordo com a ADC (2010), a categoria (2) linguagem consistente aborda a importância de uma escolha adequada do audiodescritor quanto ao estilo linguístico para cada tipo de material. Além disso, as palavras devem ser pronunciadas de forma nítida, para que sejam compreendidas pelos ouvintes sem maiores dificuldades. Outro ponto importante da categoria é que sejam mantidas as nominações de personagens, lugares, objetos, garantindo uma linearidade na audiodescrição, além da escolha por uma terminologia que seja compartilhada pela maioria dos ouvintes, ou seja, gírias,

coloquialismos e termos regionais somente devem ser utilizados quando forem imprescindíveis para o material. Outra forma de manter a consistência da linguagem é a atenção para a descrição de mudanças temporais, que podem ocorrer em determinados materiais e que são importantes para a compreensão do andamento de uma história, por exemplo.

Sobre a próxima categoria, a (3) capacidade do usuário de compreender o material, é aconselhado pela ADC (2010) que os audiodescritores levem em consideração seu público sem serem, necessariamente, paternalistas ou superprotetores. Ou seja, o público cego ou com baixa visão tem plena capacidade de compreender os mais diversos materiais e as suas audiodescrições. É interessante que o audiodescritor, entretanto, conheça características de seu público-alvo, como faixa etária, nível educacional e cultural (quando possível), assim como tradutores de quaisquer outros materiais. Ainda nessa categoria, entende-se que, como nem todos os ouvintes têm a mesma preferência pela quantidade de audiodescrições nos materiais, cabe ao audiodescritor um equilíbrio dessa intervenção.

No material elaborado pela ADC (2010), também se discute a (4) descrição da etnicidade e da nacionalidade na audiodescrição. O material frisa que videntes não observam raças e nacionalidades, mas cor de pele e outras características corporais dos personagens, visto que não se pode afirmar, por exemplo, sua origem (como no caso de uma pessoa ser oriental, em que não há como ter certeza de sua ascendência, ou seja, se é do Japão, da China ou da Coreia do Sul). Logo, na audiodescrição, o audiodescritor deve evitar que julgamentos sobre o contexto cultural e social de determinado lugar ou personagem sejam inseridos em seu trabalho.

Ao passarmos à próxima categoria, (5) descrição a partir da perspectiva dos ouvintes, vemos que, para a ADC (2010), as surpresas de determinado material devem ocorrer ao mesmo tempo para todos os membros de uma audiência, ou seja, a audiodescrição não deve antecipar acontecimentos para os ouvintes. Assim, é preciso pensar em uma linearidade da audiodescrição que respeite a construção da tensão e do desenvolvimento da cena para o público-alvo, sem adiantar informações que são descobertas em momentos posteriores dos materiais.

Como os materiais que são analisados neste trabalho estão relacionados ao mundo infantojuvenil e a ADC (2010) não contempla especificidades em relação a materiais desse público em questão, buscamos, na Norma Inglesa de Audiodescrição (2000), diretrizes mais específicas da audiodescrição destinada às crianças cegas ou com baixa

visão que também pudessem ser observadas nos livros analisados. Fizemos essa escolha, pois, de acordo com trabalhos elaborados por Silva (2009), esse guia foi construído em colaboração com a comunidade cega/com baixa visão. É importante ressaltar, contudo, que a Norma Inglesa de Audiodescrição (2000) não trata especificamente da audiodescrição de materiais estáticos nem só do público infantojuvenil. Com base na Norma Inglesa de Audiodescrição (2000), os aspectos analisados serão: (6) trilha musical; (7) sensibilidade do audiodescritor na abordagem do material.

4.1 MATERIAIS DE ANÁLISE

Como já mencionado, os livros analisados foram as adaptações de *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014) e *Robin Hood* (VENEZA, 2014), da Coleção Clássicos, da Fundação Dorina Nowill para Cegos, e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), o primeiro livro destinado ao público infantil a conter a ferramenta de audiodescrição no Brasil. Assim, os três primeiros livros analisados fazem parte de uma coleção de clássicos que contém histórias que são comumente comercializadas sem o recurso da audiodescrição para leitores videntes. No último livro analisado, o foco da narrativa está no protagonismo das diferenças e na representatividade das crianças cegas. Entretanto também é importante que as crianças leitoras-ouvintes não sejam limitadas a histórias que tratem apenas dessa temática, como é o caso da proposta da coleção. Ou seja, crianças cegas/com baixa visão também têm o direito ao contato com a literatura que uma criança vidente comumente teria em sua formação leitora inicial, e os contos de fadas ilustrados fazem parte dela.

Os três materiais da Coleção Clássicos vêm acompanhados de um CD que contém a audiodescrição, e sua organização apresenta, sempre, a seguinte ordem: a primeira audiodescrição da faixa do CD contempla a explicação da organização de suas faixas, seguida pela audiodescrição da capa do livro, por uma introdução a respeito da Coleção Clássicos, que acompanha os CDs de todas as histórias da coleção, e pela leitura da dedicatória do livro e audiodescrição da página. Por fim, há a narração da história junto da audiodescrição, página a página. Após o término da história, há a leitura de uma página com informações a respeito da autora e a audiodescrição, e outra página com informações sobre o ilustrador, seguida da audiodescrição. O CD do livro é organizado de forma que

o leitor-ouvinte possa acompanhar apenas a audiodescrição da obra, sua narração, ou ambas, uma na sequência da outra.

O primeiro material analisado foi a audiodescrição de *Cinderela*, adaptada por Anna Claudia Ramos, em 2014, com ilustrações de Roney Bunn. Tatar (2004) explica que a história da Cinderela foi recontada por diversas culturas ao longo dos séculos, sendo constantemente reescrita. A história da Gata Borralheira teve seu primeiro registro em meados de 850 por Tuan Ch'enghih. Nessa primeira versão, *Cinderela* era chamada de Yeh-hsien, e sua história difere daquela difundida no mundo ocidental atualmente. Ou seja, Yeh-hsien era uma jovem humilde que ajudava nos serviços domésticos de sua casa, apesar de ser maltratada por sua madrasta e a filha dela. A salvação aparece quando um peixe, medindo três metros, cheio de ouro, pérolas, vestidos e comidas, é encontrado pela jovem. Em outras adaptações que ficaram conhecidas, como a dos irmãos Grimm e de Perrault, em vez do peixe, há uma árvore que derrama presentes ou uma fada madrinha que dá a Cinderela um lindo vestido de festa e uma carruagem para ir ao baile do príncipe, respectivamente. O que se mantém desde à origem aos dias atuais é a trama do conflito e a rivalidade familiar (TATAR, 2004).

Na adaptação de Ramos (2014), conta-se a história de uma garota que vivia apenas com seu pai. Certo dia, ele resolve casar-se novamente, e uma nova família se forma: Cinderela e seu pai, a madrasta e suas duas filhas. Cinderela passa a ser renegada pela família, que a explora e a maltrata. Tudo muda em sua vida quando ela e suas irmãs são convidadas para o baile do príncipe. A princípio, apenas as irmãs de Cinderela iriam, pois Cinderela deveria ficar cuidando da casa e não tinha trajes para o evento. Entretanto, com a chegada de sua fada madrinha, Cinderela é transformada em uma verdadeira princesa e pode, assim, ir à festa. Mas há um porém, ela deveria permanecer apenas até meia-noite, quando o feitiço da fada acabaria. Cinderela conhece o príncipe no baile e ele se encanta por ela. Ao badalar da meia-noite, contudo, Cinderela sai correndo da festa e um dos seus sapatos é perdido no caminho, o qual foi encontrado pelo príncipe. A fim de descobrir a dona do sapatinho, ele passa a buscar por Cinderela em seu reino. É assim que ele a reencontra e são felizes para sempre.

O segundo material analisado neste trabalho foi a história de *Rapunzel*, adaptada por Regina Drummond, com ilustrações de Flávio Brandão. Ao buscar as possíveis origens da história original de Rapunzel, Tatar (2004) explica que ela pode ter surgido com base em uma tendência de épocas passadas: prender as filhas em casa para protegê-las de possíveis aventureiros que viessem roubá-las de suas famílias. Basicamente, a

história original se divide em dois momentos. No primeiro, um homem e uma mulher invadem uma propriedade alheia para colher um tipo de verdura. No segundo momento, a filha desse casal é mantida em uma torre por uma feiticeira, como punição para os pais pelo "roubo". Surge, então, um príncipe, que, ao escalar a torre onde ela se encontra, fica cego e é punido também. No fim, o casal se reencontra e a visão do príncipe é restaurada.

Na adaptação escolhida para ser analisada de Rapunzel (DRUMMOND, 2014), de forma resumida, a história conta a vida de uma garota chamada Rapunzel, que, ao nascer, é tirada de seus pais por uma bruxa, devido a uma dívida que seu pai tinha com ela. Para não ser encontrada, Rapunzel é escondida em uma alta torre, onde passa a viver e de onde não pode sair. Após muitos anos lá vivendo, Rapunzel é encontrada por um príncipe que, ao ouvir seu canto, fica enamorado por ela. O príncipe observa de longe como a bruxa consegue subir no castelo: pedindo para Rapunzel jogar suas traças pela janela. Assim que a bruxa deixa a torre, o príncipe finge ser ela e pede à Rapunzel para jogar suas tranças novamente. Dessa forma, eles se conhecem e se apaixonam. A bruxa, ao descobrir a estratégia do príncipe, empurra-o pela janela da torre. Na queda, o príncipe fere seus olhos com espinho e perde a visão; Rapunzel é transportada para outro local pela bruxa. Após vagar pelo mundo buscando sua amada, ele reconhece o canto de Rapunzel, e os dois se reencontram; Rapunzel, emocionada, deixa lágrimas escorrerem pelo seu rosto, as quais entram nos olhos do príncipe e ele, magicamente, volta a ver. A história termina com o casamento dos dois e o nascimento de seus filhos gêmeos.

O terceiro material observado foi *Robin Hood*, adaptado por Maurício Veneza e ilustrado por Vini Moreira. Segundo Lobato (2010), Robin Hood nasce de uma lenda inglesa que surgiu ainda na época da Idade Média e era transmitida oralmente. De acordo com a pesquisadora, tratava-se de um herói (supostamente real) que tirava dos ricos para dar aos pobres em uma espécie de busca por justiça social. Os demais personagens que aparecem no conto, de fato, existiram, como o Ricardo Coração de Leão e o Príncipe João.

Em *Robin Hood* (VENEZA, 2014), é contada a história de um jovem que havia virado um fugitivo da lei por ter descumprido uma regra do reinado em que vivia e que, devido a isso, passou a viver escondido na floresta. Após o desparecimento do antigo Rei do reinado, Ricardo Coração de Leão, seu irmão, Príncipe João, assume o trono e exerce seu reinado de forma cruel, aumentando os impostos dos humildes camponeses e os deixando em uma condição muito difícil de vida. Revoltado com a situação, Robin Hood começa a roubar dos ricos fidalgos para ajudar os pobres camponeses, junto de muitos

outros combatentes que se solidarizaram com a causa, como João Pequeno e Marian. A equipe encontra o antigo Rei Ricardo, que fica muito agradecido com a solidariedade do grupo e compreende as causas pelas quais lutavam. Como desfecho, Robin Hood obtém o perdão do Rei e se casa com sua amada Marian.

Diferentemente das adaptações anteriores, em *Simplesmente diferente!*, de autoria de Mônica Picavêa, com ilustrações de Hugo Serra, há histórias de pessoas com diferentes tipos de deficiência que são contadas de forma rimada, a partir da descrição de passagens do cotidiano delas. O livro também acompanha um CD com a audiodescrição das histórias e é organizado da seguinte forma: primeiramente, há a narração completa de cada história, para, depois, apresentar sua audiodescrição. Além disso, sua organização se dá em 14 partes: (1) explicação das faixas que compõem o álbum; (2) a capa do livro; (3) a dedicatória; (4) os agradecimentos; (5) a introdução; (6) as personagens do livro, além dos capítulos do livro, que são (7) Minha história; (8) Meu melhor amigo tem rodinhas; (9) Falando com as mãos; (10) Em que ponto do SHIII você quer seu bife; (11) Tudo sempre é possível, só precisa acreditar; (12) Mexe, mexe; (13) Que nem pipoca; (14) Créditos finais.

Também é importante frisar que os materiais da Coleção Clássicos são narrativos, enquanto *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010) recorre à poesia, visto que as histórias nele são majoritariamente rimadas, o que influencia uma audiodescrição que leva em consideração a cadência da voz narrada e a escolha lexical, como pode ser visualizado nas análises que seguem.

Ainda, cabe mencionar que, de acordo com as funções das ilustrações destacadas por Camargo (1995 *apud* ARANTES, 2009), em *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), o que predomina são funções descritivas das ilustrações, ou seja, a representação das personagens e do cenário no qual a cena ocorre, e funções narrativas, com representações das ações dos personagens. Ao observar as outras funções que as ilustrações podem representar aos leitores, as quais são exploradas por Camargo (1995 *apud* ARANTES, 2009), explora, ainda, outras funções que as ilustrações podem representar aos leitores, cujo uso nos materiais analisados poderia enriquecê-los ainda mais. A função simbólica, por exemplo, que auxilia no conhecimento de como ideias podem ser representadas por símbolos, e a expressiva, que explora o lado abstrato para sugerir emoções e sentimentos, podem expandir a concepção de ilustração aos leitores-ouvintes. Ou seja, o uso de ilustrações que desempenhem outras funções pode fazer com

que os leitores-ouvintes compreendam todo o potencial interpretativo que diferentes formas de representar o mundo de modo não verbal podem proporcionar.

Linden (2011) também destaca algumas funções que as ilustrações podem ter no texto: limitação (imagens que mostram um recorte do texto escrito que a acompanha); ordenação (imagens com cenas ocorrendo sucessivamente); regência (imagens que indicam a passagem do tempo na história); e ligação (descontinuidade de uma imagem para a outra). No caso dos materiais analisados, o que prevalece é uma função de limitação, pois "os textos isolam cada imagem em enunciados independentes e acentuam o recorte narrativo" (LINDEN, 2011, p. 110). Logo, momentos específicos, como uma ação ou um acontecimento que marquem o trecho da história, são retratados.

Ou seja, podemos perceber que as ilustrações nos materiais analisados não possuem funções mais profundas ou complexas, como se espera na tendência das obras mais atuais. Assim, o trabalho do audiodescritor também pode ficar nesse mesmo nível, o que limitaria a expansão dos horizontes interpretativos do público-alvo.

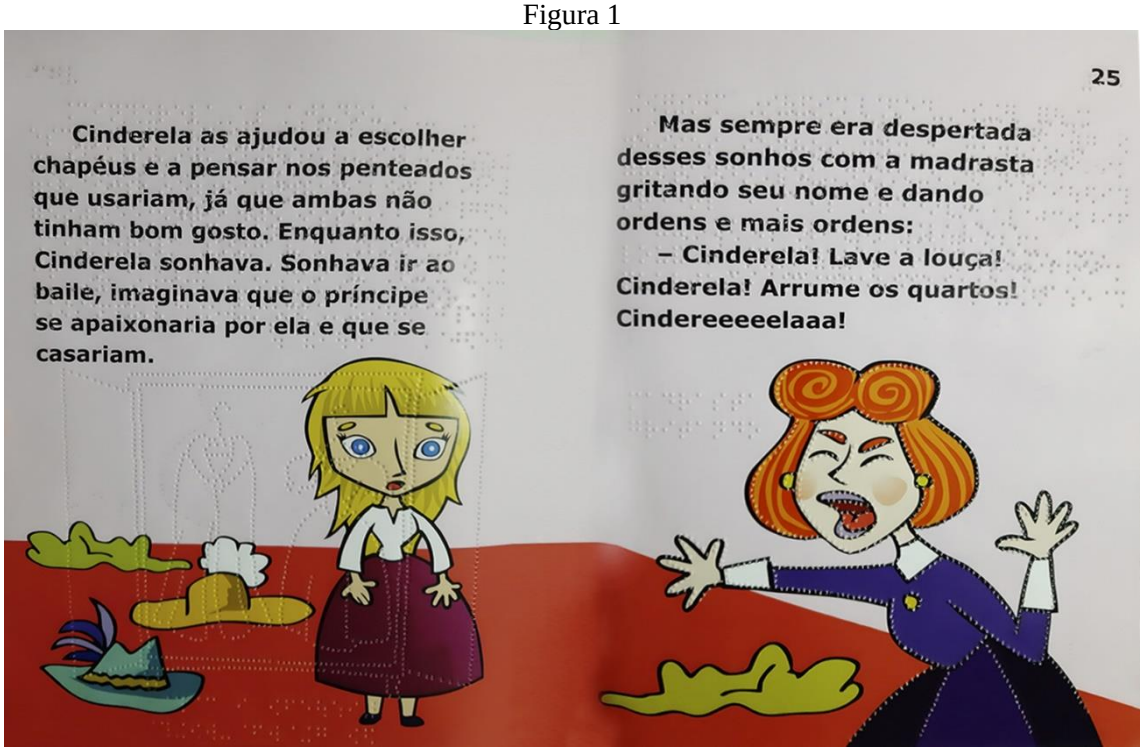
Após essa breve apresentação dos materiais e de suas categorias de análise, na próxima seção, analisaremos, de fato, as categorias das audiodescrições dos materiais com base na ADC (2010) e na Norma Inglesa (2000).

4.2 DESCRIÇÃO DO QUE VOCÊ VÊ OBJETIVAMENTE

A primeira categoria de análise tem como objetivo observar a aplicação prática da premissa de que a audiodescrição deve contemplar apenas o que pode ser visto em dada imagem/ilustração, ou seja, o audiodescritor teria a missão de se concentrar em apenas descrever o que vê, ainda, de forma objetiva. Assim, ele não deveria inserir possíveis impressões pessoais ou interpretações, deixando essa função para os leitores-ouvintes durante o processo de leitura (ADC, 2010).

Em *Cinderela* (RAMOS, 2014), é possível percebermos que, de uma forma geral, o livro cumpre com essa premissa, pois se concentra nas descrições sem grandes interpretações, como o exemplo da ilustração a seguir.

Figura 1

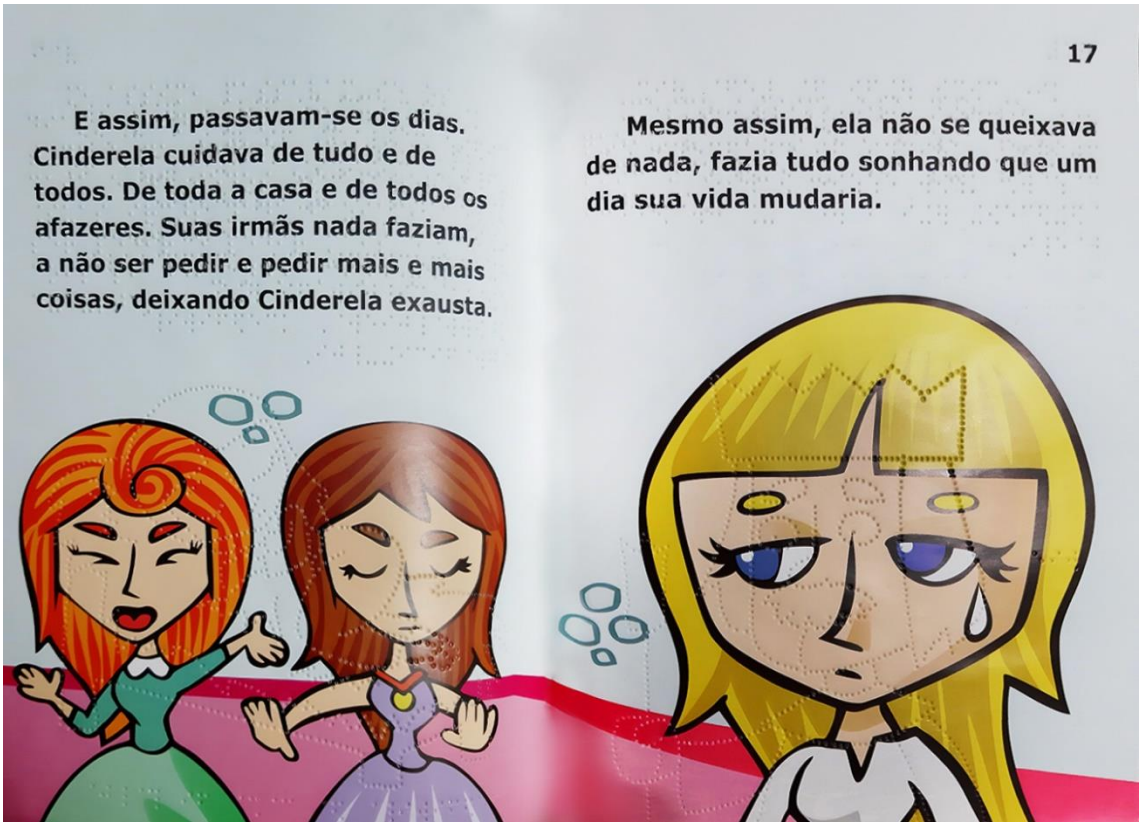


Fonte: Ramos (2014, p. 25).

À esquerda, Cinderela está com os **olhos arregalados**, as **sobrancelhas arqueadas**, a **boca aberta** e com o **cabelo bagunçado**. À direita, a madrasta está com os olhos fechados, **sobrancelhas próximas** e a **boca bem aberta**. Seu **braço direito está levantado** e o **esquerdo aponta para Cinderela**. No chão, há vários tecidos e chapéus jogados. A madrasta está contornada por pontos (RAMOS, 2014, p. 25, grifos nossos).

Nesse caso, observamos como o audiodescritor buscou não compartilhar suas interpretações acerca das emoções que os traços físicos das personagens poderiam elucidar, apenas descreveu o que está representado na ilustração, como vemos nas palavras grifadas “olhos arregalados”, “sobrancelhas arqueadas/próximas”, “boca aberta/bem aberta”, “cabelo bagunçado”. Entretanto o audiodescritor descreve a aparência e as expressões faciais assim pois, em outros momentos, as personagens possuem diferentes feições. Por exemplo, em outras ilustrações, os olhos de Cinderela não são desenhados tão abertos, logo, para o audiodescritor, nesta ilustração específica (Figura 1), a personagem tem olhos arregalados por estarem maiores do que em ilustrações de outras páginas do material. Ou seja, a sua leitura é influenciada pelo material como um todo, não por uma ilustração individualmente observada. Caso a personagem sempre aparecesse com os olhos como vistos na Figura 1, certamente o audiodescritor não a descreveria como alguém com olhos arregalados; devemos lembrar que esta é uma característica de todo e qualquer processo tradutório: não traduzir aspectos isolados, mas sempre em contexto.

Figura 2



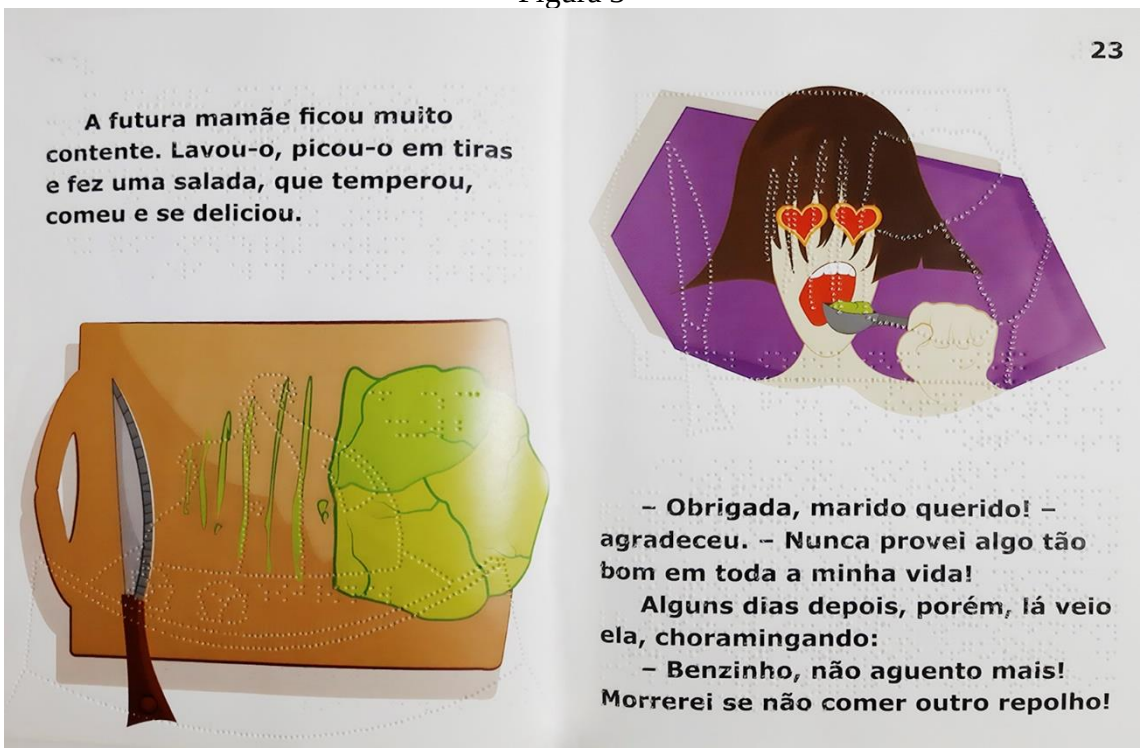
Fonte: Ramos (2014, p. 17).

A respeito dessa cena, Ramos (2014, p. 17, grifo nosso) apresenta a seguinte descrição: “[...] À direita está Cinderela, com expressão **triste**, os olhos baixos, a boca

levemente curvada para baixo e uma grande lágrima branca escorre de seu olho esquerdo". Assim, o estado emocional da personagem é determinado pelo audiodescritor (que a descreve como triste), o que poderia ser deduzido baseado na descrição da lágrima que escorre pelo seu olho e por todo o contexto enunciativo. Assim, observamos que, durante a audiodescrição, não há uma consistência na escolha entre descrever as imagens ou descrever as interpretações inferidas a partir das imagens.

Como no primeiro material analisado, a audiodescrição em *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014) também segue, de modo geral, uma linearidade do princípio da objetividade na descrição das imagens, como representado na figura a seguir.

Figura 3

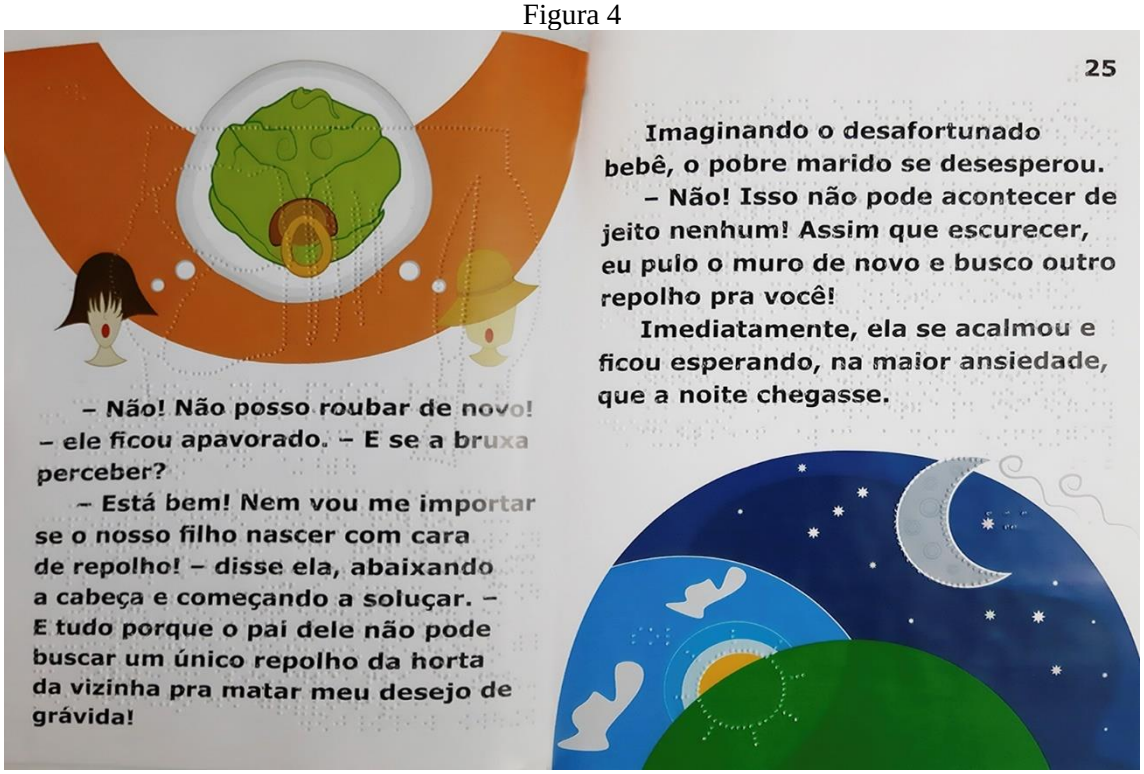


Fonte: Drummond (2014, p. 15).

> [...] À direita, a mulher do ombro para cima, **segurando uma colher com um repolho em frente à sua boca aberta**. No lugar dos seus olhos, há corações vermelhos com contorno amarelo. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 15, grifos nossos).

A audiodescrição é feita de acordo com aquilo que pode ser visto na ilustração. Até mesmo em ilustrações mais abstratas (como na Figura 4), a descrição do que pode ser visto objetivamente parece ter sido seguida:

Figura 4



Fonte: Drummond (2014, p. 25).

> À esquerda, os rostos da mulher e do homem, um do lado do outro, com as bocas abertas. Entre eles, um balão de pensamento com um repolho verde. **Ele parece um rosto**, **possui duas espirais** verde escuras **no lugar dos olhos** e uma **chupeta** amarela **no lugar da boca** [...] (DRUMMOND, 2014, p. 25, grifos nossos).

Todavia, há, em alguns momentos, ou uma antecipação de informações ou um direcionamento mais interpretativo, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

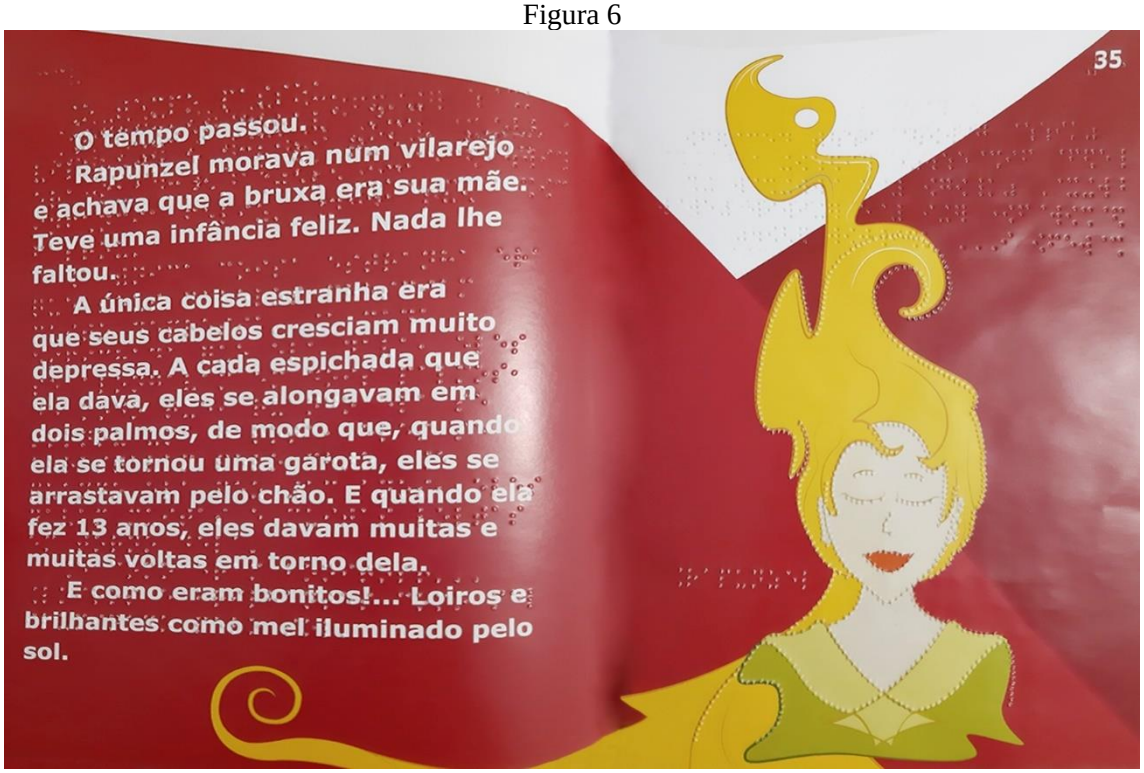
Figura 5

Fonte: Drummond (2014, n.p.).

Nesta figura, o audiodescritor descreve a Rapunzel da seguinte maneira: “Rapunzel tem a pele clara, nariz pequeno, lábios grossos e vermelhos, e os cabelos loiros muito compridos e ondulados” (DRUMMOND, 2014). Apesar da principal característica da personagem ser seu cabelo, não é isso que a ilustração da capa apresenta. Nessa situação, não é ilustrado seu cabelo por completo, pois a jovem aparece da metade do corpo para cima, com os cabelos para trás. Assim, a afirmação do audiodescritor de os cabelos de Rapunzel serem compridos e ondulados pode partir de algum conhecimento

prévio ou de outros momentos da história nos quais a jovem e seu cabelo são retratados por inteiro:

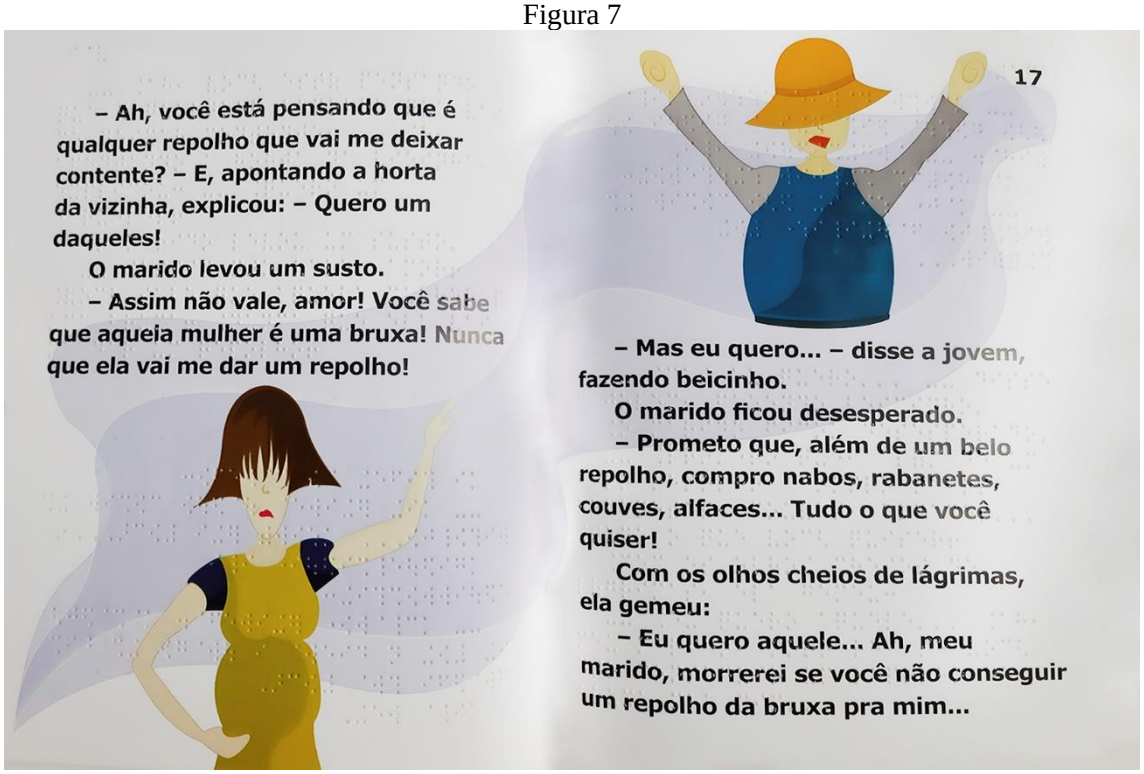
Figura 6



Fonte: Drummond (2014, p. 35).

Esta figura é assim descrita: “Ela tem pele clara, nariz pequeno, lábios grossos e vermelhos, e os cabelos loiros muito compridos [...] **usa um vestido verde**” (DRUMMOND, 2014, p. 35, grifos nossos). O mesmo fato visto na figura anterior ocorre na Figura 6, pois a roupa de Rapunzel é descrita como um vestido, apesar de a personagem ser representada do busto para cima, logo, não é possível que seja afirmado que ela usa um vestido neste momento, pois isso só aparecerá em momentos posteriores da história. Assim, além de não manter uma consistência na escolha, por descrever a imagem ou a impressão interpretativa a partir da imagem, o audiodescritor também antecipa informações visuais da história. Essa postura, que pôde ser vista nas Figuras 5 e 6, aproxima-se de uma tendência da tradução classificada como clarificação, de acordo com Berman (2007). O tradutor, nesse caso, explicita algo que não é visto na obra de partida, tornando o indefinido definido.

Figura 7



Fonte: Drummond (2014, p. 17).

> À esquerda, a mulher grávida está **triste**, **com a boca curvada para baixo**. A mão esquerda está erguida na altura da cabeça apontando para cima e a mão direita segura a barriga (DRUMMOND, 2014, p. 17, grifos nossos).

Na Figura 7, além de ser descrito que a boca dela estava curvada para baixo, reafirma-se que ela estava “triste”.

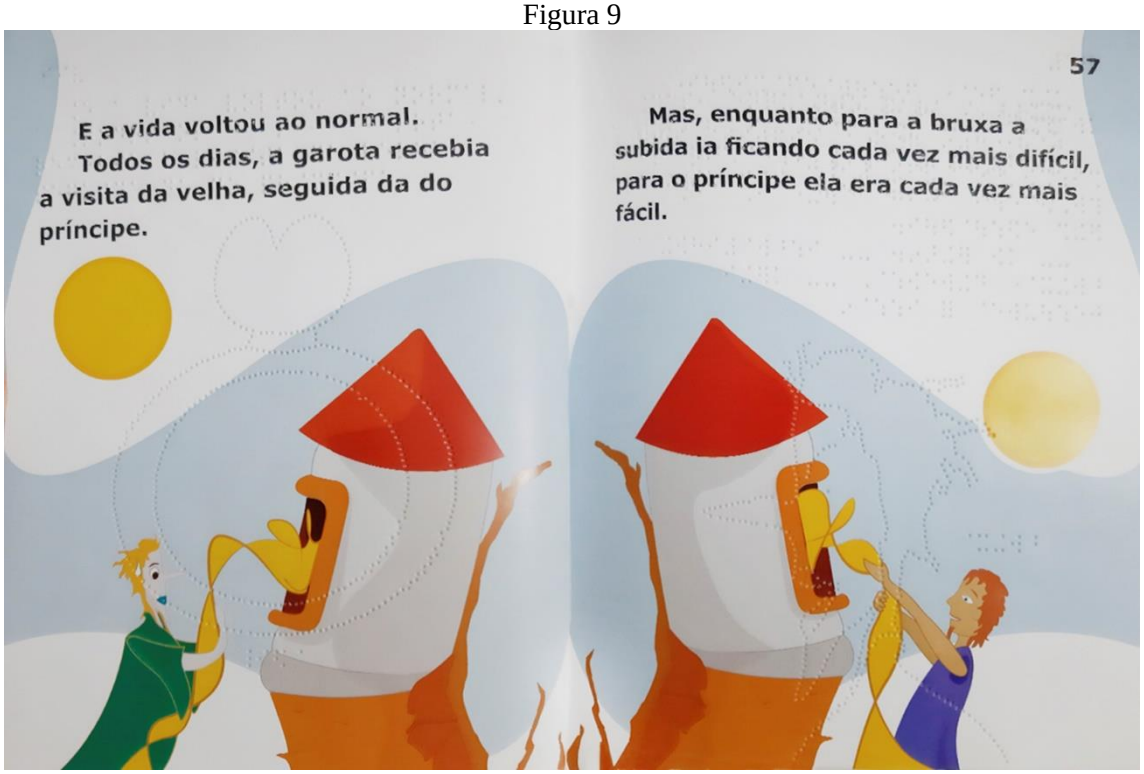
Figura 8

Fonte: Drummond (2014, p. 31).

> À direita, o homem segura um repolho com as duas mãos, o chapéu cobre os olhos. Ele está de frente, com a boca fechada formando uma linha. À esquerda, **a mão do homem e a mão da bruxa estão se apertando** (DRUMMOND, 2014, p. 31, grifos nossos).

Na Figura 8, podemos observar apenas as mãos se cumprimentando (sem necessariamente aparecer a identidade de tais personagens). Ou seja, pelo contexto (inclusive, pela narrativa escrita narrada), já poderia ser interpretado pelo leitor-ouvinte que se tratam da bruxa e do homem que fizeram um acordo.

Figura 9

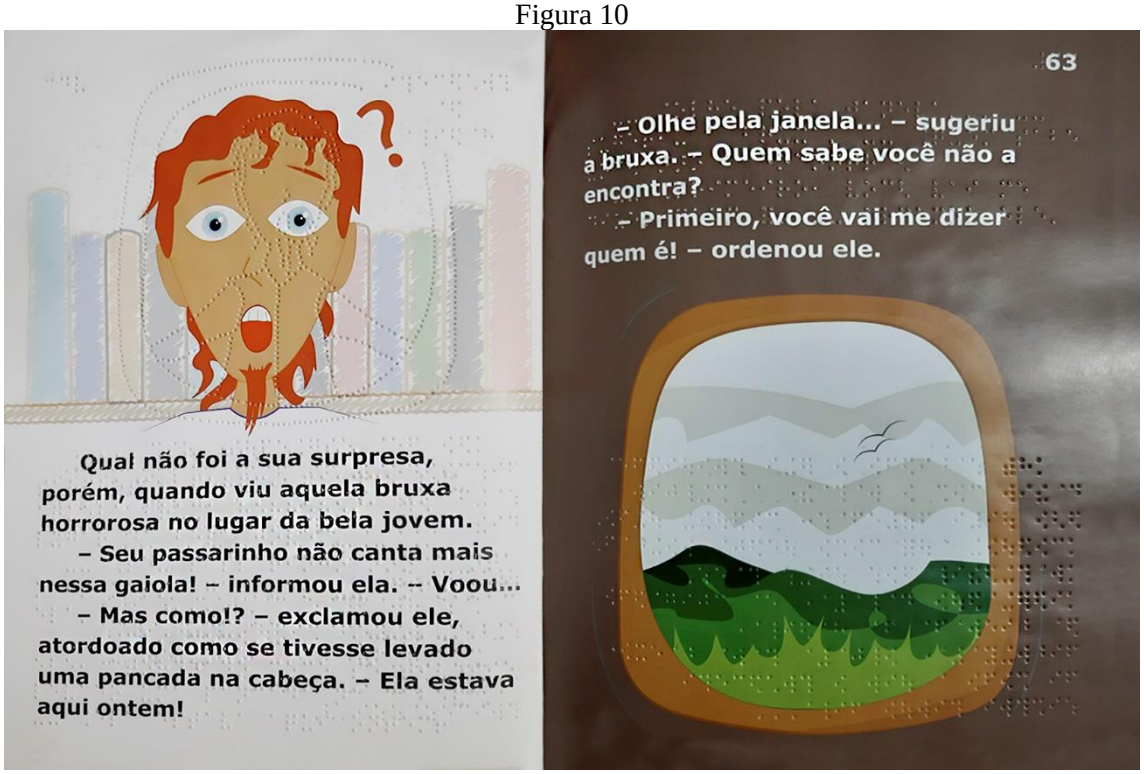


Fonte: Drummond (2014, p. 57).

> À esquerda, **a bruxa sobe na torre com dificuldade**, segurando as tranças de Rapunzel, que saem da janela. A bruxa está dos joelhos para cima, de lado, segurando as tranças com as duas mãos. Olha para a frente, com a boca fechada, há uma gota de suor em seu cabelo. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 57, grifos nossos).

Na Figura 9, a afirmação "sobe na torre com dificuldade" poderia ser apenas "subiu na torre segurando as traças de Rapunzel", caso o audiodescritor seguisse um estilo mais padronizado nas suas escolhas; notamos, nesse caso, assim como em *Cinderela* (RAMOS, 2014), uma oscilação no padrão tradutório: ora são compartilhadas interpretações mais subjetivas, ora são descritas as ilustrações de uma forma mais objetiva.

Figura 10

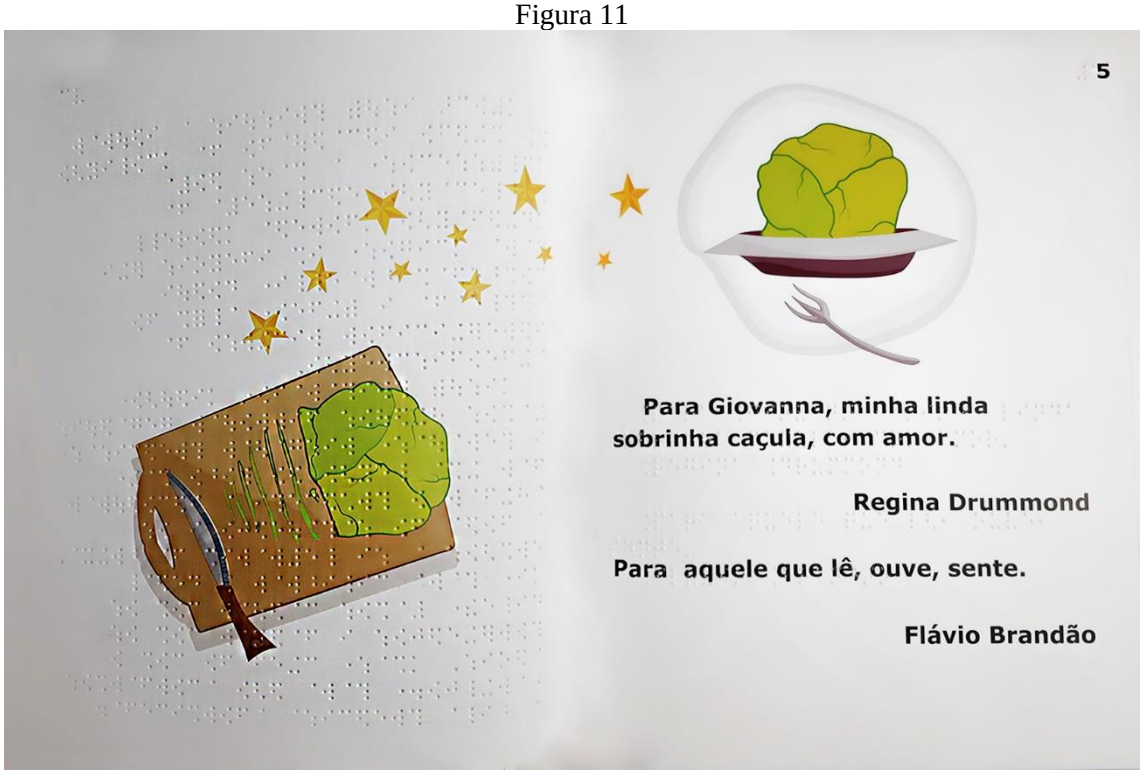


Fonte: Drummond (2014, p. 63).

> À esquerda, o príncipe está **atordoado**. Ele é visto de frente, dos ombros para cima, com a boca aberta, [SONS DE GRITOS MASCULINOS] em forma de círculo, olhos arregalados e sobrancelhas erguidas. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 57, grifos nossos).

Na Figura 10, é afirmado que o príncipe está atordoado, porém, se o audiodescritor quisesse manter uma linearidade nas suas escolhas, como fez em muitos momentos, poderia focar uma descrição menos interpretativa, como afirmar que o príncipe está com sua boca entreaberta ao lado de um ponto de interrogação. David, Hautequestt e Kastrup (2012) compreendem que esse tipo de atitude, com descrições em excesso, pode gerar um material com menos possibilidades de expansões interpretativas pelo público-alvo. Além disso, essa atitude pode, ainda, antecipar a narrativa ou desfazer alguma ambiguidade que seja proposital no material.

Figura 11



Fonte: Drummond (2014, p. 5).

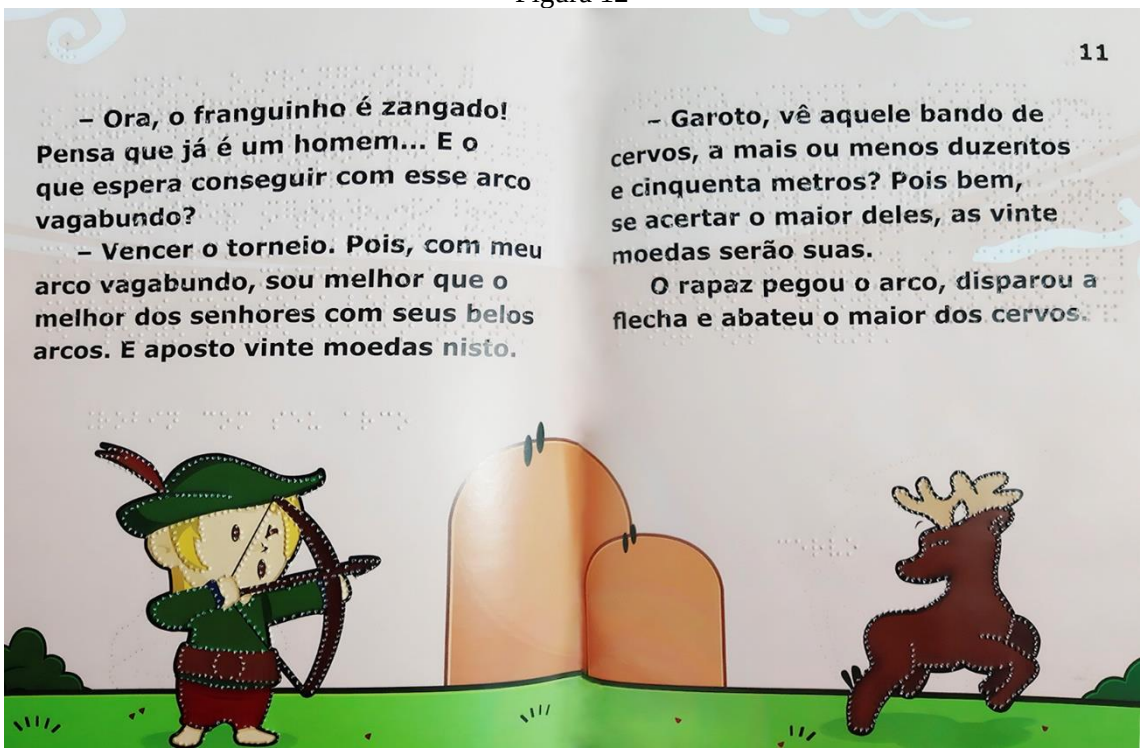
Parte da descrição desta figura é: [...] Sobre ela, metade de um repolho verde, tirinhas de repolho cortado e uma faca prata e **afiada**, com cabo marrom. [...]. (DRUMMOND, 2014, p. 5, grifo nosso). O audiodescritor, nessa figura, também infere informações: a ilustração da faca que aparece é descrita em sua cor e textura, características perceptíveis do objeto, mas também se afirma que se trata de uma faca afiada. Embora essa escolha possa ser abordada como um tipo de "interpretação", por haver diversas folhas cortadas ao lado da faca, não há como negar que está "afiada" – inclusive, tendo em vista o cuidado do ilustrador ao colorir o fio da faca, da ponta até o cabo, com um tom mais escuro que o restante da lâmina. Silva *et al*. (2010) destacam como o equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade pode ser difícil para o audiodescritor, pois a percepção visual pode ter um caráter subjetivo, uma vez que, assim como textos verbais, imagens também são interpretadas.

Alves e Teles (2017) reforçam que o audiodescritor deve ter como foco observar o que deve ser descrito, do mais abrangente ao mais específico, fazendo uso de uma linguagem objetiva, a fim de garantir uma linguagem acessível à obra. Entretanto, deve-se sempre lembrar de que a audiodescrição é uma ferramenta de mediação por meio da qual as interpretações de dado material podem ser construídas pelo público-alvo. É inevitável a interpretação por parte do tradutor, o que não quer dizer que, a partir dessa

primeira interpretação, não seja possível desdobramentos interpretativos pelos leitores-ouvintes.

Em *Robin Hood* (VENEZA, 2014), a descrição do que você vê objetivamente também é seguida em grande parte do material, como pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12

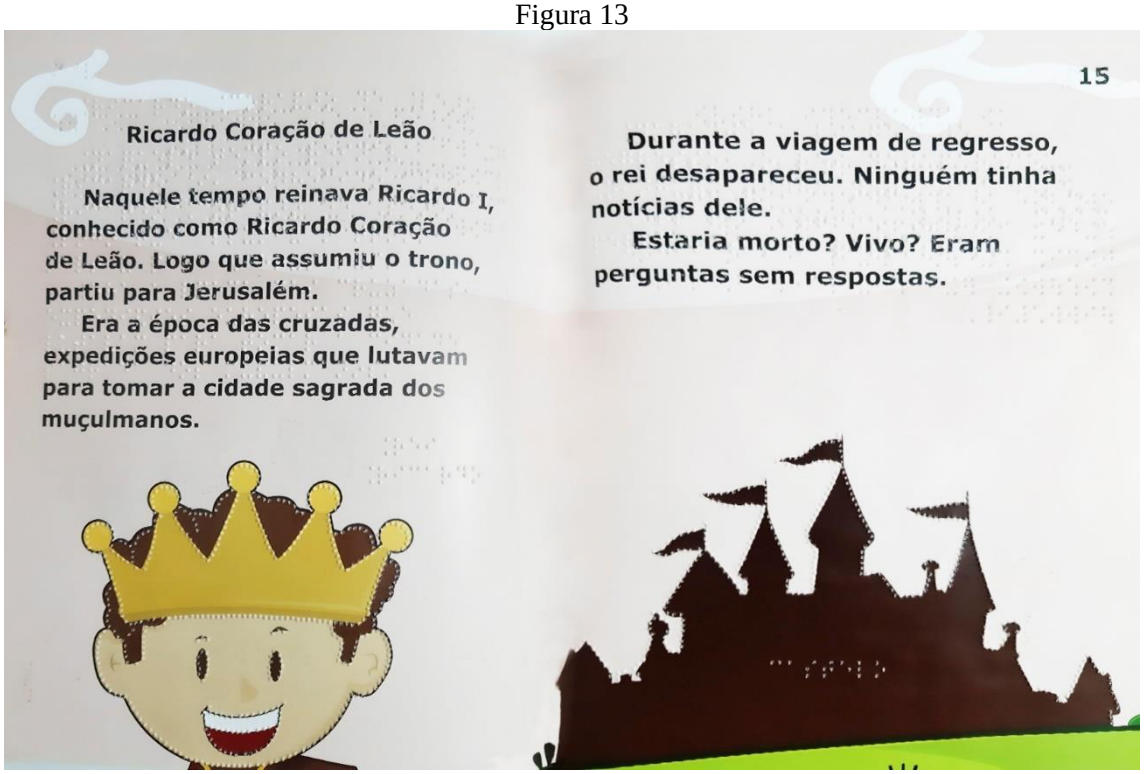


Fonte: Veneza (2014, p. 11).

> À esquerda, Robin Hood segura arco e flecha à frente do seu corpo. Ele segura o arco com a mão esquerda e puxa a flecha com a mão direita. Ele está com a **boca aberta**, **olho esquerdo fechado** e o **olho direito aberto**, mirando um cervo que está à sua frente à direita. O cervo tem pelagem marrom e chifres que se parecem com galhos grossos na cor bege. Ele tem as formas arredondadas, ele está com as patas da frente levantadas e a cabeça virada para Robin. Robin Hood e o cervo estão contornados por pontos (VENEZA, 2014, p. 11).

Também foram encontrados, contudo, alguns momentos de afastamento desse padrão imposto pela normativa durante a audiodescrição desse material (VENEZA, 2014), como pode ser visto na descrição a seguir. Nesse caso, o tipo de fuga de objetividade parece ser bem diferente dos exemplos apresentados até então.

Figura 13

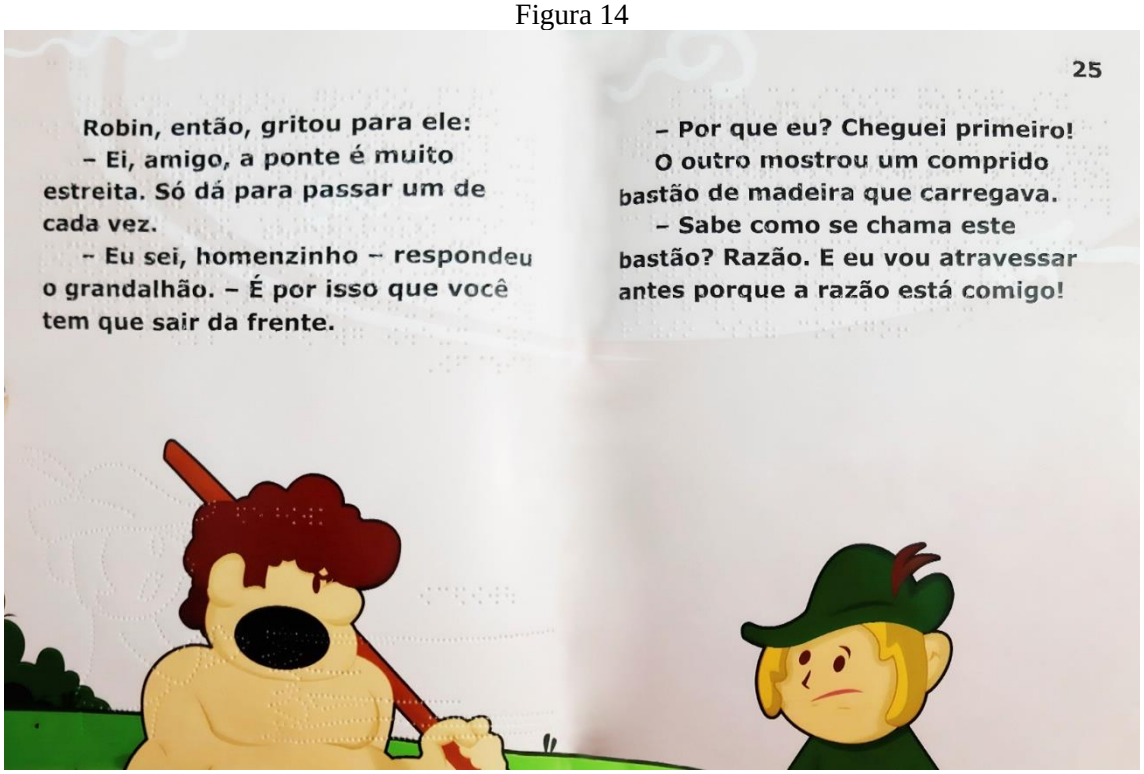


Fonte: Veneza (2014, p. 15).

Na Figura 13, apenas o rosto do personagem pode ser visto, e a descrição é a seguinte: "[...] Ele sorri [RISADAS MASCULINAS] e **aponta com o dedo para a sombra marrom de um castelo**, que está há direita, sobre um campo verdinho" (VENEZA, 2014, p. 15, grifos nossos). A afirmação de que ele "aponta com o dedo" para algum lugar foi inferida pelo audiodescritor. Alves e Teles (2017) reforçam que o audiodescritor deve produzir uma descrição coesa e coerente, com base no que pode ser visto, para que consiga reconstruir o que observa de modo a ser compreensível para o leitor-ouvinte. Inserções como esta da Figura 13 já incluem elementos que, de fato, não existem na ilustração. Esse, sim, pode ser considerado o tipo de afirmação que desvia da objetividade de descrever o que há na imagem, pois de nenhuma forma vemos outra parte do corpo da personagem além de sua cabeça.

Na figura a seguir, o audiodescritor afirma qual é o estado emocional das duas personagens que aparecem na ilustração. Entretanto isso não é, de fato, visível na ilustração apenas a partir das expressões faciais e corporais, o que interfere, demasiadamente, na forma como o leitor-ouvinte constrói a emoção na descrição.

Figura 14



Fonte: Veneza (2014, p. 25).

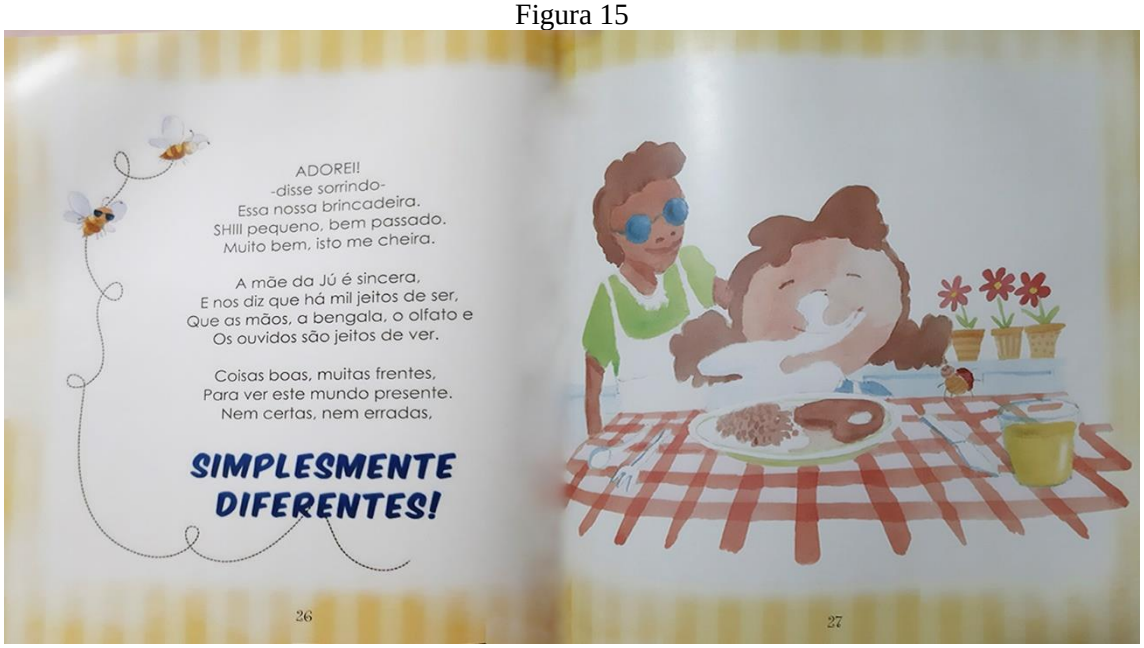
> À esquerda, João Pequeno está **bravo**, com as sobrancelhas quase juntas e a boca bem aberta. Ele segura um bastão de madeira marrom com a mão esquerda, apoiando-a no ombro. À direita, Robin **está com medo**, com as sobrancelhas levantadas e a boca um pouco curvada para baixo. Os dois estão da cintura para cima (VENEZA, 2014, p. 25, grifos nossos).

Para Piety (2004), o consumidor da audiodescrição possui um papel cognitivo ativo no processo, ou seja, ele não precisa que alguém dite ou insinue caminhos interpretativos únicos, pois é capaz de fazer isso com base na descrição. Esse fato também é corroborado por David, Hautequestt e Kastrup (2012), quando os autores explicam que o audiodescritor não deveria fazer uma descrição que preencha lacunas deixadas propositalmente nos materiais que acompanham audiodescrição; ou seja, se são mantidas por consumidores videntes, o mesmo deve ocorrer para os não videntes.

Logo, vemos diferentes posturas dentro de um mesmo material, o que pode caracterizar uma falta de consistência no processo tradutório. É essa inconsistência que pode ser considerada “negativa”, não o fato de o material seguir ou não a normativa que determina um afastamento em relação à interpretação, visto que é interessante que o tradutor deixe claro seu objetivo durante a tradução do material.

Em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), há um maior distanciamento dessa premissa, quando comparado com os primeiros materiais, visto que há mais casos em que a audiodescrição se afasta de uma objetividade em sua elaboração.

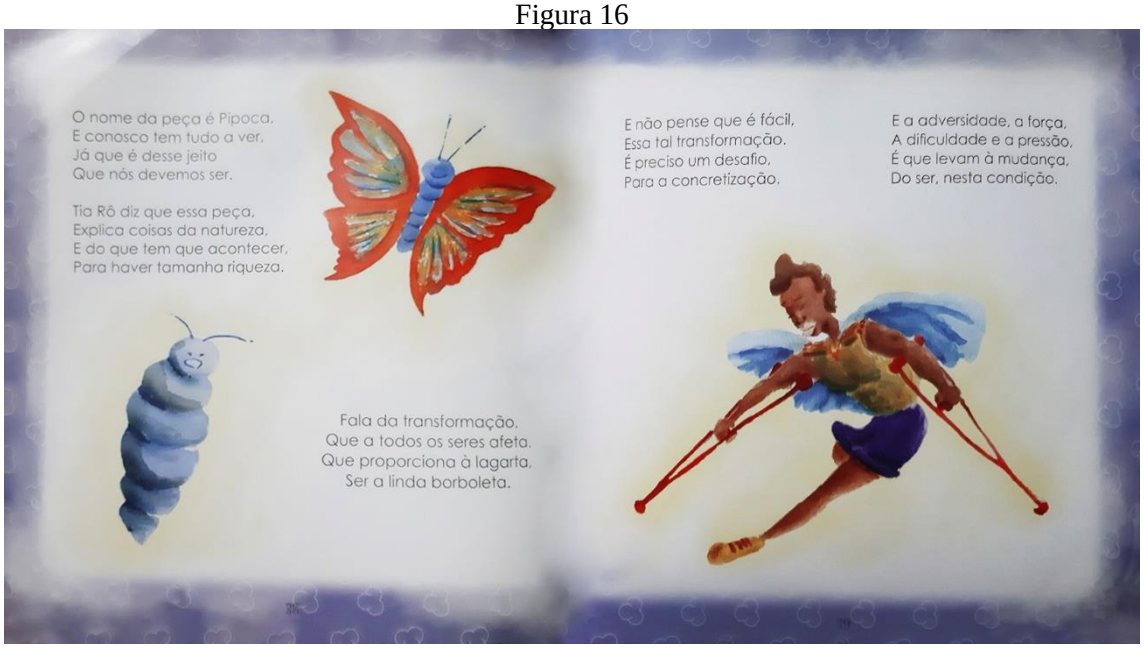
Figura 15



Fonte: Picavêa (2010, p. 27).

Há, para esta imagem, a seguinte descrição: "Na mesa, tem também um copo de suco e uma abelhinha pousada bem perto do prato de Lalu. A mãe da Ju está em pé, atrás de Lalu, **satisfeita**; **esperando a menina o bife saborear**" (PICAVÊA, 2010, p. 27, grifos nossos).

Figura 16



Fonte: Picavêa (2010, p. 39).

A descrição da Figura 16 é: E, aqui, **nesse momento de transformação, dificuldade e pressão**, tem o desenho de um moço negro, que parece no ar flutuar ou dançar (PICAVÊA, 2010, p. 39, grifos nossos).

Assim, uma das formas do afastamento da objetividade na audiodescrição do livro são inferências e interpretações sobre estados emocionais das personagens, como vimos nas Figuras 15 e 16. Costa e Frota (2016) afirmam que é importante que os audiodescritores compreendam qual é o limite que sua descrição pode alcançar. Esse limite pressupõe, de acordo com os teóricos, que a audiodescrição seja feita da forma mais livre de interpretações, deixando que os leitores-ouvintes, nesse caso, consigam chegar às suas próprias conclusões. É importante questionar, entretanto, a constante necessidade de adotarmos um padrão, uma normativa, para projetos e materiais que são, por natureza, diferentes e que podem provocar manifestações e impactos múltiplos nos seus receptores. Ao considerar o fato de ser a audiodescrição um movimento de vanguarda (mesmo dentro dos estudos da tradução), essa busca pela "prescrição" (que aconteceu com as vertentes tradutórias) ainda precisa ser superada.

Quando comparamos os três primeiros materiais, a fuga de objetividade neles se concentra mais em inferir uma emoção (como triste, alegre, feliz); já em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), as interpretações se concentram mais na expectativa dos personagens e em ações previstas.

No entanto vale destacar que o texto verbal que acompanha a ilustração pode ter influenciado a audiodescrição da Figura 9: "E não pense que é fácil, / Essa tal **transformação**. / É preciso um **desafio**, / Para a concretização. / É a **adversidade**, a **força**, / A **dificuldade** e a **pressão**, / É que levam a mudança, / Do ser, nesta condição" (PICAVÊA, 2010, p. 39, grifos nossos). Em vez de se ater somente à descrição da ilustração (que representa um homem negro, que não possui a perna direita, usa muleta e possui asas), a audiodescrição utiliza as palavras *transformação*, *dificuldade* e *pressão*, que estão presentes no texto verbal, para descrever a ilustração. Assim, a audiodescrição não se atém à descrição do que pode ser visto na ilustração, mas utiliza a influência do texto verbal para descrever a imagem subjetivamente.

Os primeiros materiais se aproximam mais de algumas discussões já estabilizadas nos estudos da audiodescrição, como a objetividade que se deve buscar sempre no momento de desenvolvimento da audiodescrição. Em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), percebemos mais a voz do audiodescritor, suas interpretações e, até

mesmo, inserções de fatos que não são visíveis nas ilustrações, muitas vezes influenciadas pelo material escrito. Entretanto, o caráter mais interpretativo é visto, de forma linear, em todo o material, diferentemente dos analisados da Coleção Clássicos, que oscilam entre uma perspectiva mais subjetiva da audiodescrição e uma tendência mais objetiva.

A rigidez do foco na objetividade ao descrever os materiais pode se tornar um empecilho durante o trabalho do audiodescritor, especialmente no caso da LIJ, pois tornar a descrição demasiadamente técnica destoa do objetivo do próprio material, visto que o lúdico é parte fundamental desse subgênero. Além disso, a interpretação é intrínseca ao processo tradutório e, segundo Berman (2007), um caráter ético na tradução também envolve uma carga de novidade na abordagem do objeto traduzido. Logo, a premissa de que o audiodescritor deve ser guiado por uma atitude de afastamento em relação à interpretação se mostrou inalcançável nos materiais analisados.

4.3 LINGUAGEM CONSISTENTE

Em relação à segunda categoria, (2) linguagem consistente, os pontos analisados são: o estilo linguístico do material; o cuidado com a pronúncia das palavras; a linearidade durante a nomeação de personagens/lugares; o uso de terminologias compreensíveis; o uso de ações precisas; e a descrição das cores.

É possível perceber que a audiodescrição de *Cinderela* (RAMOS, 2014) se aproxima do que é proposto pela categoria quanto a possuir uma linguagem adequada para jovens leitores-ouvintes, pois segue a concepção postulada por Silva (2009, p. 55) de que "as escolhas lexicais devem ser bem pensadas porque o objetivo principal deve ser agradar a audiência primária, retratando o 'colorido' particular das produções infantis e seu caráter lúdico". Assim, a audiodescrição não faz o uso de um aspecto formal da linguagem nem está fora de padrões normativos. *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014) e *Robin Hood* (VENEZA, 2014) parecem manter um estilo linguístico que faz sentido para o material também, pois possuem uma linguagem compreensível para os jovens. Ainda, é perceptível que a narração e a audiodescrição contempladas no CD que acompanha o material impresso foram feitas de forma que o ritmo narrativo não comprometesse a compreensão dos leitores-ouvintes. Na obra *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), é perceptível que o estilo linguístico da audiodescrição se aproxima daquele da história contada, ou seja, por se tratar de um livro

de poesias rimadas, a audiodescrição também faz uso de um linguajar e da narração com ritmo, rimas e cadência, assemelhando-se ao estilo do material escrito. Como destaca Costa (2013), é importante que os narradores das audiodescrições tenham domínio das técnicas vocais, controle do aparelho fonador e facilidade de narrar com diferentes vozes, o que parece ser o caso de todos os materiais analisados.

Para a garantia de uma linguagem consistente, a narração, somada a uma adequação linguística da audiodescrição, precisa ser compreensível, ou seja, as palavras precisam ser narradas e pronunciadas de forma audível. Essa questão parece ter guiado a audiodescrição em *Cinderela* (RAMOS, 2014), pois tanto a narração da história quanto a audiodescrição das imagens são feitas de forma que o ritmo de leitura/narração seja intermediário, permitindo que o público-alvo acompanhe as informações. Além disso, há uma distinção de vozes entre a leitura da história e sua audiodescrição: uma voz feminina sempre narra a história, enquanto uma voz masculina sempre audiodescreve as ilustrações presentes no livro. As leituras e as narrações não são tediosas, ou seja, contêm entonações e diferentes trejeitos para a fala de cada personagem, o que pode ajudar a instigar a curiosidade do leitor-ouvinte, fazendo-o ficar atento à história. Sobre essa temática, David, Hautequestt e Kastrup (2012) explicam, a partir de estudos de audiodescrição de filmes, que descrições elaboradas com vozes monocórdias, robóticas e monótonas afetam o material final, pois é importante que a audiodescrição combine com o estilo do material, visando à integração entre os dois produtos de forma orgânica. Ou seja:

> Não se trata de interpretar [...], mas de abrir espaço para o uso de nuances discursivas para além da dimensão formal da linguagem: uma entonação, um ritmo, um modo de dizer. E, nessa direção, a audiodescrição distingue-se de uma narração, pois narrador é aquele que conta a história sob o seu ponto de vista (DAVID; HAUTQUESTT; KASTRUP, 2012, p. 135).

Como exemplo, percebe-se, durante a narração, que a voz da personagem Cinderela é sempre mais fina e delicada, já a madrasta possui uma forma mais imponente de falar. Da mesma forma, em *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), *Robin Hood* (VENEZA, 2014) e *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), foram usadas vozes diferentes para a narração da história e o momento da audiodescrição, facilitando a localização do leitor-ouvinte quanto a esses dois momentos do livro. Trabalhos como o de Silva (2009) demonstram que as crianças são capazes de diferenciar vozes distintas e compreender o momento no qual cada uma é inserida e para qual objetivo são substituídas. Outro aspecto

relevante apontado por Silva (2009) é que as crianças preferem um estilo de narração mais interpretativo, então, é importante que materiais destinados a esse público levem isso consideração.

Quanto à sugestão de uma linearidade na descrição das ilustrações, observamos que, nas três histórias da coleção, ela está presente. Em *Cinderela* (RAMOS, 2014), há o uso da mesma nomenclatura para personagens, lugares e objetos importantes: a personagem principal sempre é chamada de Cinderela, assim como a fada madrinha e a madrasta, o príncipe e o rei; o pai de Cinderela sempre é denominado fidalgo; já as filhas da madrasta são chamadas de irmãs ou irmãs da Cinderela (quando é preciso distingui-las, são chamadas de irmã ruiva e irmã de cabelo castanho). Os lugares da história também são descritos sempre da mesma forma: a casa, o quarto e o castelo, que são locais nos quais a história se desenvolve.

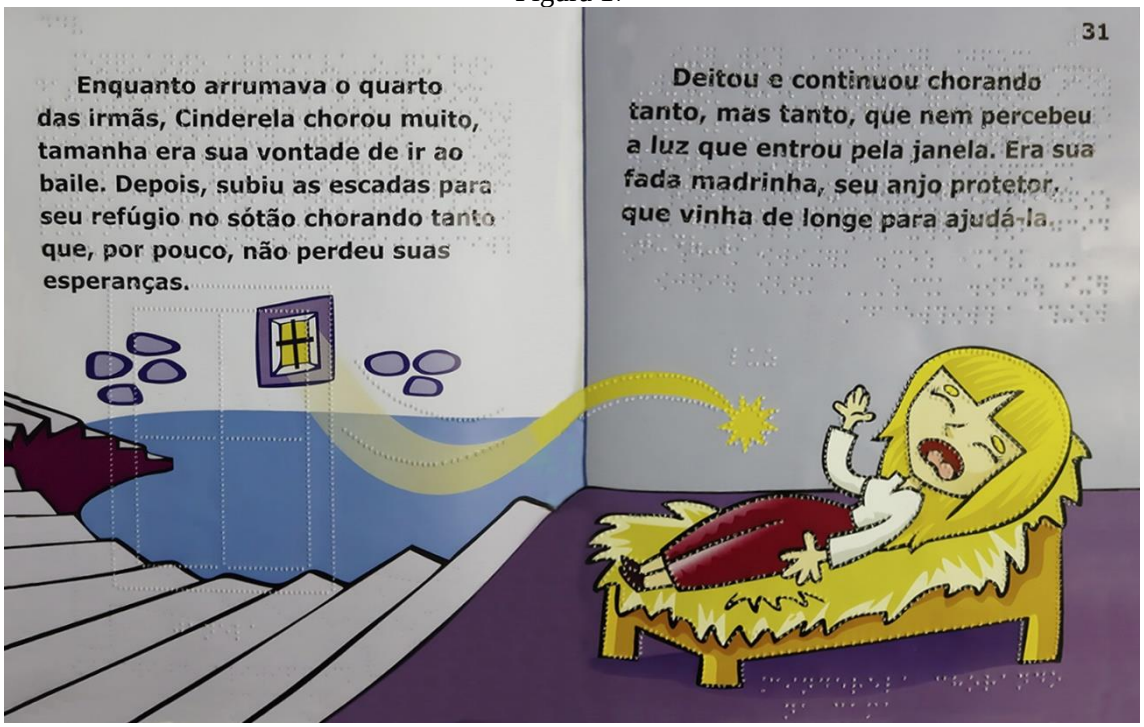
Em *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014), o material também segue uma linearidade quanto à nomenclatura de personagens (Rapunzel é chamada, primeiramente, de bebê e, após seu nascimento, é identificada como Rapunzel por toda a história; seus pais são chamados de homem e mulher, ou mulher grávida, também de pai e mãe de Rapunzel, não havendo um nome específico para ambos; quem sequestra Rapunzel de seus pais é denominada bruxa), lugares (a casa/casinha marrom, onde os pais de Rapunzel habitam; a casa cinza com muro cinza, onde a bruxa mora; o lugar no qual Rapunzel passa grande parte de sua vida é chamado de torre, a qual está localizada em cima de um alto tronco, no meio de uma floresta; outro local importante é onde o príncipe e Rapunzel se reencontram, descrito como um deserto bege, com três pirâmides ao fundo; e o castelo do príncipe, onde todos passam a viver juntos).

Em *Robin Hood* (VENEZA, 2014), o personagem principal da história é sempre chamado de Robin Hood ou Robin; o rei da história é denominado Rei Ricardo Coração de Leão, às vezes, apenas rei Ricardo; Marian, a mulher amada por Robin, é chamada de jovem antes de ser identificada.

Por fim, em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), também se percebe uma linearidade quanto à nomeação de personagens, lugares e objetos, mesmo contando com vários personagens: Lalu, Zezinho, tio Toco, mãe da Ju, tio Cris, tio Edu, Raul, João e tia Rô, os quais são sempre nomeados dessa forma, o que garante o entendimento das histórias, pois, por vezes, um personagem pode aparecer em mais de uma história.

Outra forma de garantir uma linguagem consistente é a escolha de verbos que indiquem ações precisas acerca do que está acontecendo em determinada ilustração. A seguir, apresentam-se alguns casos nos quais isso parece não ter sido seguido.

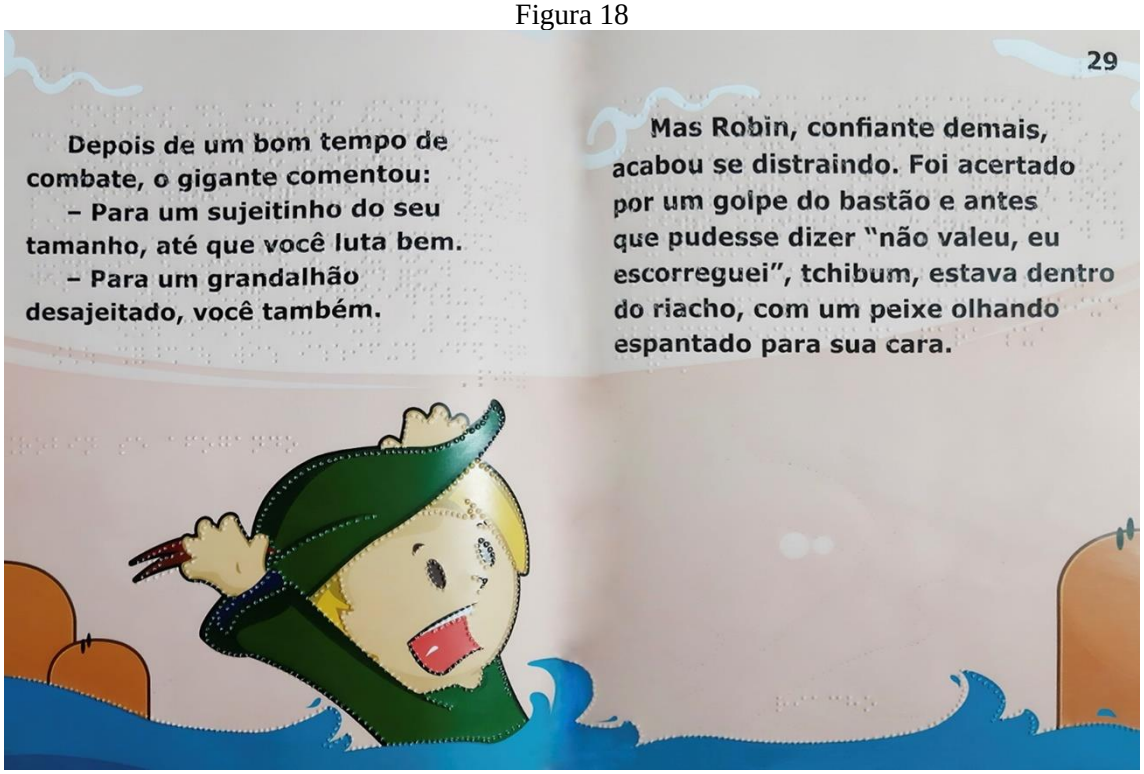
Figura 17



Fonte: Ramos (2014, p. 31).

Parte da audiodescrição que segue a imagem é a seguinte: “No quarto, Cinderela está à direita, deitada na cama de palha. À esquerda, há uma janela de onde **sai** um brilho em formato de sol que deixa um rastro amarelo e vai até ela” (RAMOS, 2014, p. 31, grifo nosso). Ao observar o primeiro exemplo, percebemos que, na realidade, como a personagem se encontra dentro de um cômodo, a luz deve vir de fora para dentro. Seguindo essa lógica, o que o leitor deve perceber a partir de sua perspectiva da cena é uma luz entrando no ambiente; assim, a audiodescrição poderia substituir o verbo *sair* por *entrar*. Também há um caso semelhante em *Robin Hood* (VENEZA, 2014).

Figura 18



Fonte: Veneza (2014, p. 29).

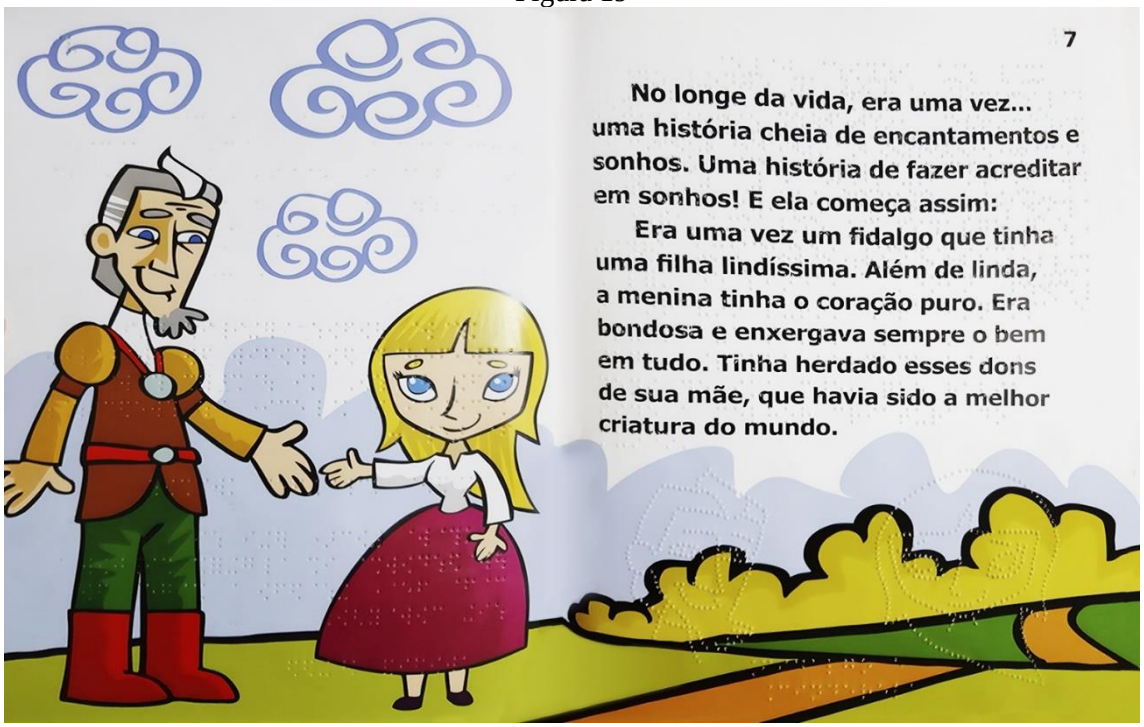
> No riacho [SOM DE ÁGUA CORRENTE], à esquerda, **Robin Hood está se afogando dentro do riacho**, só com metade do corpo para fora. Ele está com os braços levantados, as sobrancelhas arqueadas e a boca bem aberta. Ao fundo, rochas beges com formato arredondado. Robin Hood e o riacho estão contornados por pontos (VENEZA, 2014, p. 29, grifos nossos).

Na Figura 18, somente é possível observarmos que Robin Hood está dentro de um riacho, mas metade do seu corpo está para fora da água. Alves e Teles (2017) explicam que, durante a audiodescrição, deve-se levar em consideração que o que é visto precisa ser compreendido pelo audiodescritor e descrito de forma efetiva e clara, para evitar o uso de verbos que não condizem com as ações identificadas nas ilustrações. De acordo com a audiodescrição anterior, Robin estaria se afogando, e "afogar" é um verbo que implica movimento (provavelmente, ele mergulhava e voltava para a superfície com dificuldade, com ajuda dos braços). Nesse caso, uma descrição mais detalhada dos movimentos poderia auxiliar o leitor-ouvinte a compreender o que se passa na cena.

As descrições das cores também são analisadas nessa categoria, visto que auxiliam a elaboração de uma descrição consistente, que aborde todos os elementos imagéticos retratados. A riqueza na descrição das cores na audiodescrição do material pode ser justificada pela sua significativa importância, pois, segundo Nodelman (1988), as cores

são capazes de provocar emoções específicas, auxiliando a construção do entendimento narrativo de determinado material. Alguns exemplos de como essa descrição aparece em abundância nos materiais são vistos a seguir.

Figura 19



Fonte: Ramos (2014, p. 7).

> Em um campo **verdinho**, à esquerda, o fidalgo e a Cinderela. Eles estendem as mãos um para o outro e sorriem. O fidalgo tem pele clara, olhos **azuis** e cabelos **acinzentados**, com mechas **brancas** e um cavanhaque pequeno. Veste uma blusa **marrom** com detalhes **amarelos** e **vermelhos**, uma calça **verde** e botas **vermelhas**. Cinderela tem pele clara, olhos **azuis** e cabelos **loiros** compridos até a cintura. Usa um vestido **branco** com a saia rodada na **cor rosa** e sapatinhos **roxos**. À direita, os rostos do fidalgo e da Cinderela estão contornados por pontos" (RAMOS, 2014, p. 7, grifos nossos).
>
> À esquerda, uma tábua de corte **marrom**. Sobre ela, metade de um repolho **verde**, tirinhas de repolho cortado e uma faca **prata** e afiada, com cabo **marrom**. Acima dela, várias estrelinhas **amarelas** que vão até um prato **roxo** à direita, que está com um repolho inteiro dentro. À frente do prato, um garfo **prata** (DRUMMOND, 2014, p. 5, grifos nossos).
>
> À esquerda, quatro estrelinhas **amarelas**, atrás delas, faixas **azuis** e **brancas** que vão da esquerda para a direita onde formam o tecido que cobre uma grande barriga de grávida à direita com duas mãos sobre ela. Ao fundo, um **bercinho** verde. O bercinho está contornado por pontos (DRUMMOND, 2014, p. 11, grifos nossos).
>
> À direita, um grande anel **dourado** com uma pedra **azul** em cima. Ele está sobre uma caixinha de joia **vermelha** que está aberta (DRUMMOND, 2014, p. 55, grifos nossos).

> À direita, em um campo **verdinho** e céu **rosa claro** com nuvens **brancas**, em forma de espiral, Robin Hood caminha, segurando arco e flecha com a mão esquerda. [...] (VENEZA, 2014, p. 7, grifos nossos).
> À esquerda, uma mão segura uma espada, ela é **cinza** com cabo **marrom** e detalhes em **roxo**, com um círculo **amarelo** no meio, sua ponta está voltada para a direita. À direita, outra mão segura uma espada cinza, com cabo marrom e detalhes em **roxo mais claro** e um círculo **azul** no meio. Está com a ponta virada para a esquerda. As duas espadas estão contornadas por pontos (VENEZA, 2014, p. 39, grifos nossos).
> Em um fundo **roxo**, à esquerda, um velhinho está do peito para cima e com a boca aberta. Ele tem a pele clara, é careca, tem uma grande barba **branca** e usa óculos redondos e **brancos**. Ele usa uma roupa **marrom** (VENEZA, 2014, p. 57, grifos nossos).
> [...] Ao seu lado, no chão, sapatos de salto alto, um gatinho **marrom** sentado, algumas caixas empilhadas e um abajur **vermelho** de bolinhas **brancas**. No segundo desenho, sobre fundo **azul** xadrez, uma parte do quarto de Lalu. Sobre a cômoda de três gavetas, um abajur **verde** com cúpula de bolinhas, uma caixinha aberta e um espelhinho de mão [...] (PICAVÊA, 2010, p. 12, grifos nossos).
> Zezinho, nosso amiguinho cadeirante, usa camiseta **laranja** regata com o número um na frente, por cima de camiseta **branca** e bermuda **laranja**. Zezinho está sentado em sua cadeira de rodas **azul**, bem pertinho de um muro baixo no jardim [...]. Ao seu lado, um cachorrinho **marrom** e, um pouquinho mais distante, um gatinho também **marrom**. Uma borboletinha **amarela** voa sobre as flores (PICAVÊA, 2010, p. 16, grifos nossos).

Para Hunt (2015, p. 171), "conjuntos de cores e humores tonais (no livro ou nas referências externas) podem substituir, expandir ou fazer contraponto a conjuntos semânticos verbais". Assim, sua importância é significativa para a compreensão do material, pois aumenta o leque interpretativo do leitor-ouvinte. Em análise, foi observado que todos os quatro materiais exploram essa característica das ilustrações. Apesar disso, destacamos que os excertos poderiam explorar mais profundamente as descrições dessas cores, visto que nem sempre as tonalidades evidenciadas nas ilustrações são as que de fato aparecem nos trechos audiodescritos.

4.4 CAPACIDADE DO USUÁRIO EM COMPREENDER O MATERIAL

Uma das categorias mais importantes nos princípios da audiodescrição elencada pela ADC (2010) é a (3) capacidade do usuário de compreender o material. Por isso, de acordo com a categoria, o audiodescritor deve levar em consideração seu público-alvo. Nesse caso, o público em questão são crianças, visto que se tratam de histórias infantojuvenis. O desafio do audiodescritor é fazer descrições compreensíveis para a

maior parte dos destinatários finais, sem, entretanto, tornar a audiodescrição extremamente paternalista, ou seja, não confiando que seus leitores-ouvintes sejam capazes de chegar a suas próprias conclusões só por não poderem ver. Esse é um desafio muito presente na própria LIJ, pois, como são histórias que adultos escrevem para crianças, há um grande risco de não alcançarem o público-alvo, como pontuado por Lajolo e Zilberman (2007).

Uma estratégia interessante para situar o leitor-ouvinte no mundo da Coleção Clássicos é a introdução que é descrita após a audiodescrição da capa. Tal contextualização, que poderia ser considerada, sob algumas ressalvas, como "notas proêmias", inclui explicações que podem anteceder a audiodescrição dos mais diversos tipos de materiais e tem a função de contextualizar o material, facilitando a compreensão. Nascimento (2017, p. 13) ressalta que "as notas proêmias não têm a função de antecipar informações e sim de prestar informações gerais, como: tema e propriedades da imagem". Nos materiais da Coleção Clássicos, as notas proêmias são:

> Você está prestes a entrar no mundo encantado da Coleção Clássicos, a mais nova publicação inclusiva da Fundação Dorina Nowill para Cegos, em edições que combinam braile, fonte ampliada e áudio, além do enriquecedor recurso da audiodescrição. Está preparado? Então, vamos juntos derrotar gigantes e piratas, resgatar princesas, dar uma lição no Lobo Mau, ajudar o príncipe a encontrar a dona do sapatinho e os irmãos a se livrarem da bruxa. E, para celebrar o final feliz, vamos cantar com os porquinhos e dançar com os anões. Mas, cuidado com o barulho, para não acordarmos a bela princesa adormecida (RAMOS, 2014, n.p.).

Acreditar na capacidade de o usuário compreender o material também não significa ignorar a existência de assuntos, termos ou expressões que as crianças cegas/com baixa visão podem não conhecer. Essa premissa não deve ser confundida, no entanto, com a noção de capacitismo. De acordo com Mello (2016), o capacitismo, que surge como uma forma de resistência contra a opressão, nada mais é do que uma discriminação das pessoas com deficiência, que são classificadas por pessoas sem deficiência que buscam ditar o que elas podem ou não fazer, ou seja, o que elas são ou não capazes de realizar, sem vivenciarem a rotina delas.

Figura 20

Fonte: Ramos (2014, p. 19).

> Dentro do castelo, à esquerda, está o rei da cintura para cima. Ele tem pele clara, olhos pretos, cabelo castanho até a altura do pescoço e um farto bigode também castanho. Veste uma roupa azul com fechos dourados, capa vermelha e uma coroa dourada. Em sua mão esquerda, ele segura um **cetro dourado, que é uma espécie de vara com uma coroa na ponta** (RAMOS, 2014, p. 19, grifos nossos).

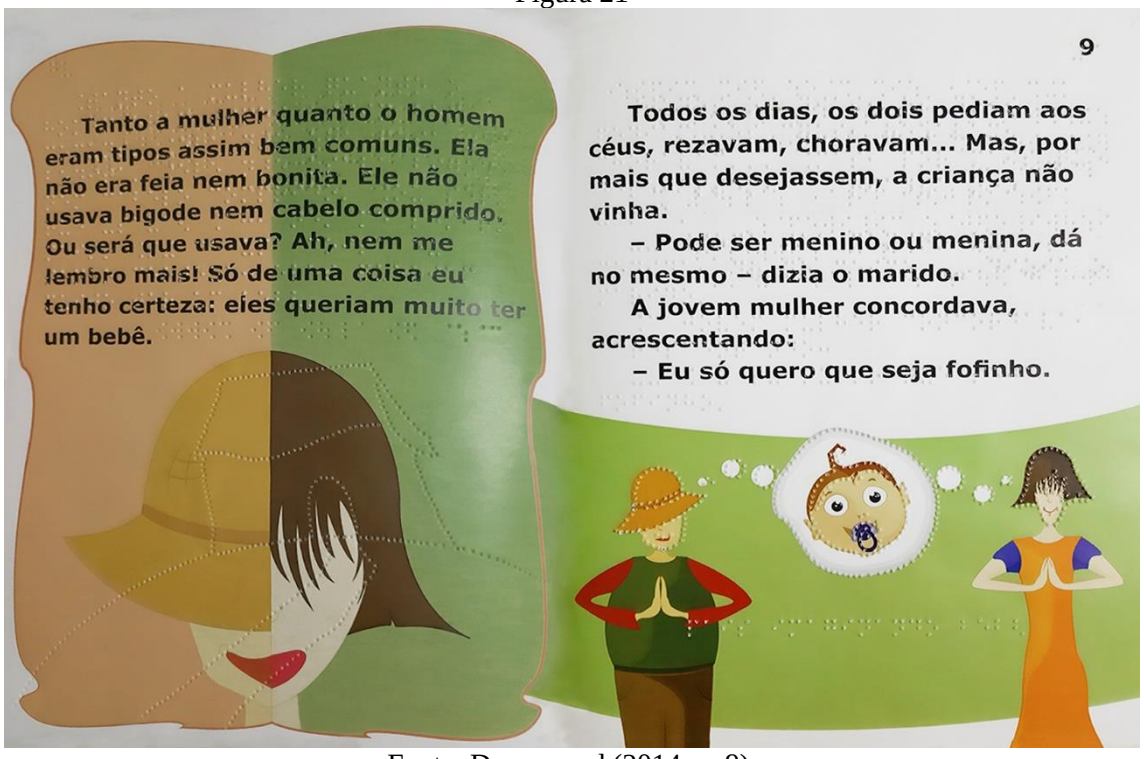
Em *Cinderela* (RAMOS, 2014), em momentos da audiodescrição nos quais as palavras pudessem soar estranhas ou novas para os jovens leitores-ouvintes, a estratégia utilizada pelo audiodescritor foi explicar o significado delas após a descrição da ilustração. Na audiodescrição da ilustração anterior, a utilização de uma "nota explicativa" da palavra "cetro" vem no fim da descrição.

"Cetro" é um objeto comumente visto junto a figuras de autoridade, como reis e rainhas, o que facilita sua identificação por crianças videntes ao observarem ilustrações nas mais diversas histórias com as quais entram em contato, pois são personagens que circulam em histórias infantis. Para evitar possíveis lacunas na interpretação de crianças cegas ou com baixa visão, o audiodescritor inseriu uma breve explicação para complementar a descrição. Entretanto, é importante refletir sobre a necessidade de inserir uma explicação em relação ao termo, devido ao fato de que, assim como acontece com a criança vidente, a criança cega poderia reconhecer a palavra "cetro" também pela sua

recorrência em outras histórias. Assim, nesse caso, a diferenciação entre a criança cega e a criança vidente seria um destaque negativo. Também podemos ver esse tipo de estratégia em outro momento da história: “À esquerda, a varinha de condão solta várias estrelinhas em um grande cavalo branco. Ele tem **crinas** em tons de cinza, **que são longos pelos sobre a cabeça e o pescoço**” (RAMOS, 2014, p. 77, grifos nossos). Cozendey e Costa (2018) observaram, em suas pesquisas com a audiodescrição inserida na sala de aula, que, caso a criança ou o jovem cego/com baixa visão não conheça algum objeto presente na audiodescrição, a compreensão do material será prejudicada.

Diferentemente de *Cinderela* (RAMOS, 2014), em *Rapunzel*, alguns termos destacados a seguir não foram acompanhados de notas explicativas. É o caso da palavra “verticalmente” e do trecho “em forma de prece”. No primeiro caso, a descrição de “verticalmente” poderia ter sido “de cima para baixo”, por exemplo, que é um termo mais comum no vocabulário de crianças. Quanto ao segundo caso, “em forma de prece”, há de se considerar que, devido às inúmeras variedades de crenças e religiões existentes em nosso país, dizer que as mãos estão em forma de prece pode não ser suficiente. Uma estratégia poderia ser “com as palmas das mãos unidas em frente ao peito”, pois descreve a ilustração de uma forma a não excluir universos simbólicos diferentes.

Figura 21

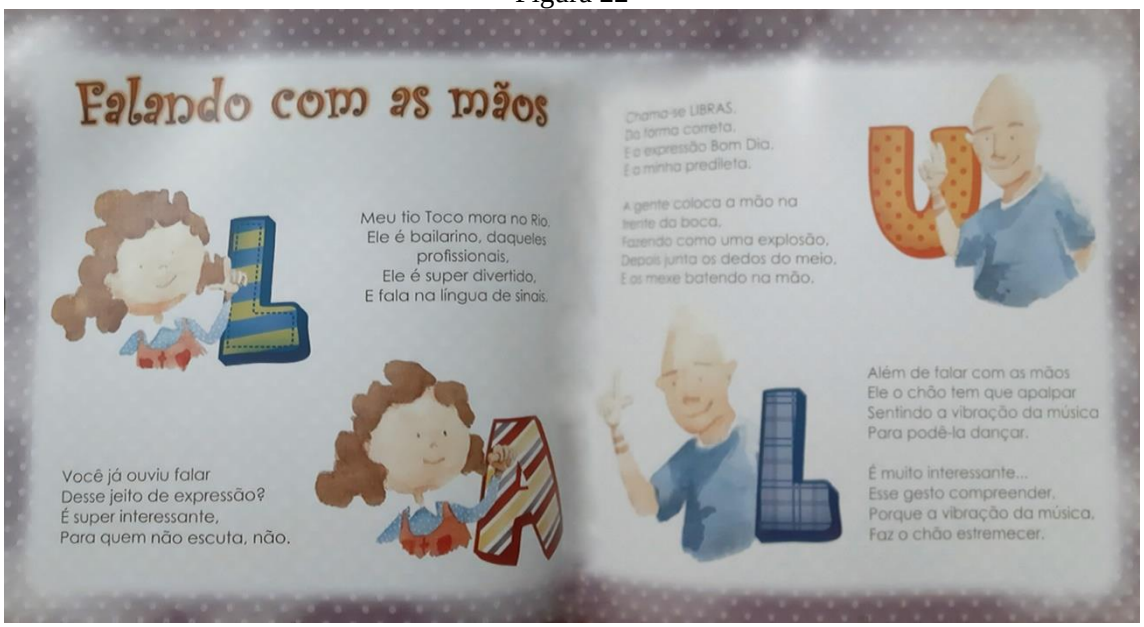


Fonte: Drummond (2014, p. 9).

A descrição dessa figura é a seguinte: "À esquerda, um rosto dividido **verticalmente** ao meio. [...]. À direita, eles estão um ao lado do outro, em pé, com as mãos unidas à frente do peito **em forma de prece**" (DRUMMOND, 2014, p. 9, grifo nosso).

Silva (2009, p. 55) explica que a "adequação da linguagem se faz necessária devido ao próprio nível de desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento de mundo das crianças". Em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), durante a história sobre o tio Toco de Lalu, que é surdo, outra forma de linguagem é abordada – a Libras. Nas ilustrações, Lalu e o tio são retratados gesticulando algumas letras do alfabeto em Libras:

Figura 22



Fonte: Picavêa (2010, p. 20).

> Lalu, ao lado da letra L, feita com retalho listradinho, faz a letra L com a mão, **com polegar e indicador bem esticadinhos e os outros dobrados**. Lalu, ao lado da letra A, feita com retalho listradinho, faz a letra A **com a mão bem fechada** (PICAVÊA, 2010, p. 20, grifos nossos).

Assim, para que fosse compreensível para os leitores-ouvintes, a audiodescrição contempla não apenas qual letra é gesticulada pelos personagens, mas qual o formato que a mão faz para que signifique tal símbolo: "faz a letra L com a mão, **com polegar e indicador bem esticadinhos e os outros dobrados**"**; "**faz a letra A **com a mão bem fechada**". Pitey (2004) acredita ser esse tipo de inserção positiva, contanto que não interfira no que é mostrado visualmente pelo material.

Esse tipo de inserção é descrito como alongamento por autores como Berman (2007, p. 52), que afirma que "[...] o alongamento se produz – em diversos graus – em todas as línguas para as quais se traduz, e que não há essencialmente uma base lingüística. Não: trata-se de uma tendência inerente ao traduzir enquanto tal". Assim, inserções podem ser vistas como inevitáveis no processo de tradução, mas, quando comparamos a primeira premissa (descreva objetivamente) com esta (capacidade do usuário de compreender o material), é possível que elas confundam o audiodescritor, pois parecem se contradizer. Ou seja, o audiodescritor pode ficar em dúvida quando fizer algum tipo de inserção/interpretação, pensando se poderia ser considerada negativa (de acordo com a primeira categoria, que busca objetividade) ou positiva (de acordo com a terceira categoria, que leva o audiodescritor a pensar em seu público e fazer inserções que possam ser positivas para a qualidade da produção).

Analisando a capacidade do usuário de compreender o material, também em *Simplesmente diferente!*, podemos observar que o livro conta com notas proêmias, assim como a Coleção Clássicos, na segunda faixa do CD que acompanha o material, auxiliando a apresentação inicial:

> [...] *Simplesmente diferente!* é uma coletânea de sete historinhas rimadas que contam formas interessantes de ver o mundo de algumas pessoas com deficiência. Baseadas em fatos reais, a maioria delas foram experiências vividas pela autora, que, dentro do seu contato com a diversidade, formou um círculo de amigos muito queridos, pessoas com as mais diferentes deficiências e formas de ver o mundo (PICAVÊA, 2010, n.p.).

Todas as edições contemplam, assim, as notas proêmias, as quais auxiliam a entrada do leitor-ouvinte no material, visto que os prepara para o que esperar dele. Além disso, as explicações em momentos pontuais da história também podem ser importantes para o aprendizado dos leitores-ouvintes de novos termos, pois ampliam a concepção de mundo deles.

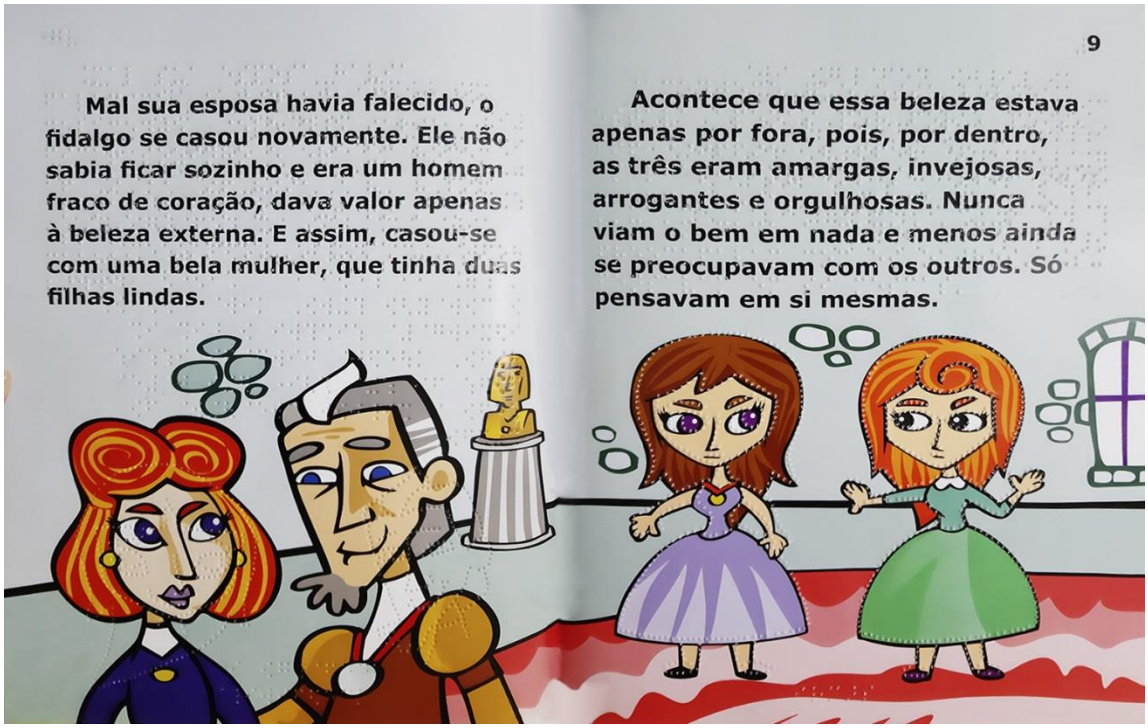
4.5 DESCRIÇÃO DA ETNICIDADE E NACIONALIDADE: A DIMENSÃO ÉTICA DO TRADUTOR

O princípio da ADC (2010) evidencia a necessidade de a descrição ser feita a partir de características corporais e cor de pele, não podendo ser inferidas raças ou

nacionalidades de personagens, o que pode ser percebido nos materiais da Coleção Clássicos. Araújo (2011) destaca, em seu trabalho com pessoas não videntes, que, de fato, a compreensão de um material é mais eficaz quando a audiodescrição contempla descrições físicas dos personagens, o que é seguido pelos materiais até então analisados.

Em *Cinderela* (RAMOS, 2014), por exemplo, o foco recai na descrição das características principais dos personagens, seguindo a ordem de descrição da cor da pele, dos olhos e do cabelo:

Figura 23



Fonte: Ramos (2014, p. 9).

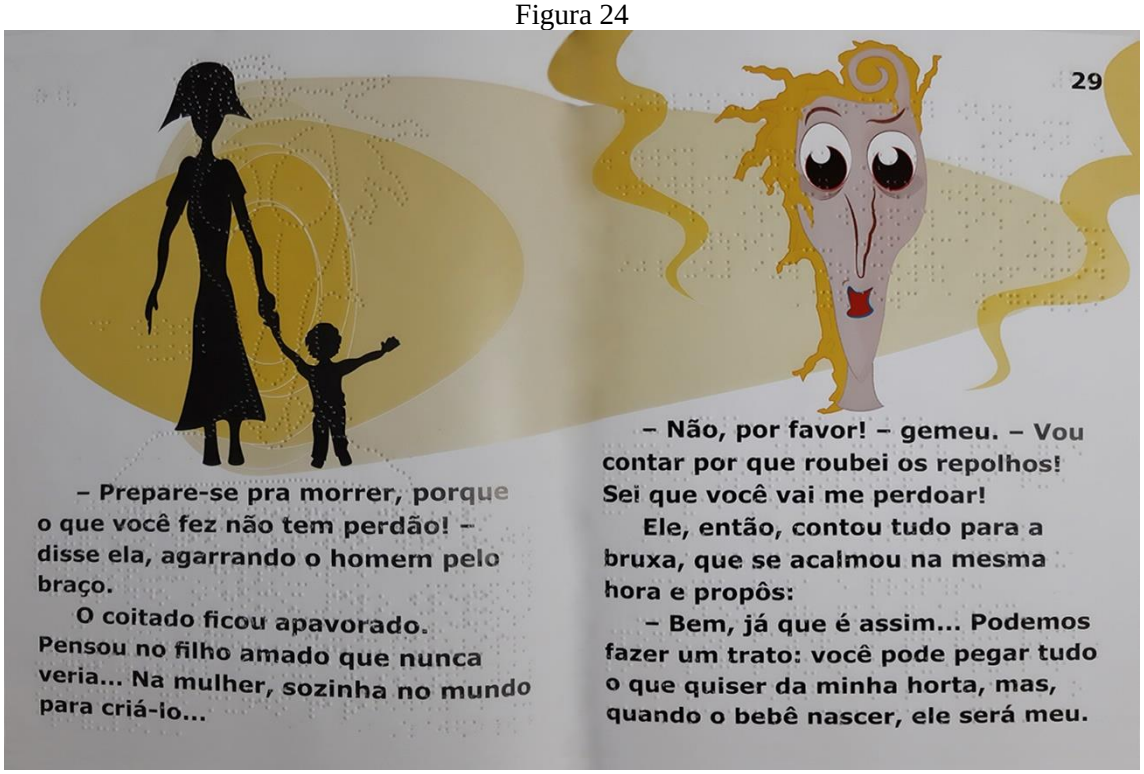
> Dentro de casa, à esquerda, o fidalgo e a madrasta se olham. Ela tem **pele clara, os olhos na cor roxa, os lábios são grandes** e **pintados de roxo,** e **cabelos ruivos até o pescoço, com um volumoso topete**. [...]. A primeira tem **pele clara, com os olhos roxos e os cabelos castanhos até a cintura**. [...]. A segunda também tem **pele clara, olhos pretos** e o **cabelo ruivo comprido com um pequeno topete na testa** [...]" (RAMOS, 2014, p. 9, grifos nossos).

Outros momentos que abrangem esse tipo de audiodescrição também podem ser percebidos em: "O fidalgo tem **pele clara**, **olhos azuis** e **cabelos acinzentados**, com **mechas brancas** e um **cavanhaque pequeno**. [...] Cinderela tem **pele clara**, **olhos azuis** e **cabelos loiros compridos até a cintura**" (RAMOS, 2014, p. 7, grifos nossos); "[...] está o rei da cintura para cima. Ele tem **pele clara**, **olhos pretos**, **cabelo castanho até a**

altura do pescoço e um **farto bigode também castanho**" (RAMOS, 2014, p. 19, grifos nossos); "À esquerda está a fada madrinha, da cintura para cima e de lado, olhando para a direita, onde está Cinderela. Ela tem a **pele clara**, **cabelos e olhos azuis**, usa vestido rosa claro com detalhes rosa escuro, braceletes dourados e na altura do peito há um broche na mesma cor" (RAMOS, 2014, p. 33, grifos nossos); "Há três homens vestidos de pajem [...] Um deles tem **cabelos loiros até a altura do pescoço**, o outro tem **cabelo preto**, **com corte arredondado**, e o último, com **cabelo castanho dividido ao meio**, está à direita com os braços levantados e contornado por pontos" (RAMOS, 2014, p. 43, grifos nossos). No entanto, no último exemplo, a descrição das características físicas é mais vaga, provavelmente por se tratarem de personagens secundários, não sendo o foco da história.

Rapunzel (DRUMMOND, 2014) também segue essa premissa, pois sempre que uma nova personagem é introduzida na história, suas características físicas principais são descritas de acordo com a seguinte ordem: cor de pele, cor de olhos, forma do nariz e boca, além do cabelo e vestimentas:

Figura 24



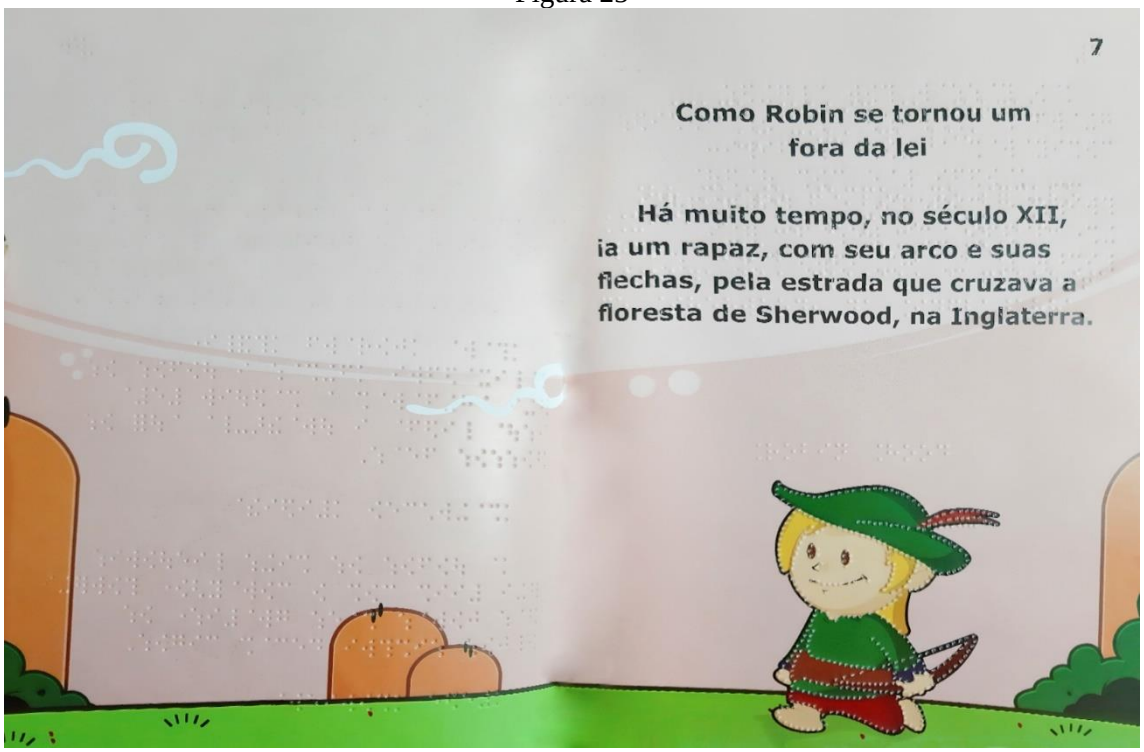
Fonte: Drummond (2014, p. 29).

> [...] Ela tem **pele clara, rosto magro** e **comprido, cabelos loiros bagunçados, olhos pretos e grandes** e **nariz longo**. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 29, grifos nossos).
> À esquerda, o bebê está coberto até a barriga por uma manta azul. Ele tem **pele clara**, **olhos verdes**, um pouco de **cabelo loiro** na cabeça, que está espetado para cima, e uma chupeta verde na boca (DRUMMOND, 2014, p. 33, grifos nossos).

> À direita, Rapunzel jovem, do peito para cima, de olhos fechados. Ela tem **pele clara**, nariz pequeno, lábios grossos e vermelhos, e os **cabelos loiros muito compridos e ondulados** que vão até o chão, também ficam espetados bem acima de sua cabeça, usa um vestido verde. Rapunzel está contornada por pontos (DRUMMOND, 2014, p. 35, grifos nossos).
> Na floresta, entre galhos e folhas verdinhas, o príncipe está à esquerda [SONS DE RISADA MASCULINA]. Ele tem **pele clara, olhos azuis, nariz pequeno, cabelos lisos e ruivos e uma barbinha ruiva no queixo**. Veste **blusa azul com três botões amarelos, calça marrom e sapatinhos pretos** (DRUMMOND, 2014, p. 43, grifos nossos).

Em *Robin Hood* (VENEZA, 2014), todas as personagens também são descritas sem julgamentos sociais ou culturais. No primeiro exemplo, há a descrição do personagem principal; no segundo, do personagem secundário, amigo do principal; no terceiro, a descrição de personagens que aparecem apenas nesse momento da história:

Figura 25



Fonte: Veneza (2014, p. 7).

> [...] Robin Hood é um rapaz de **pele clara**, **cabelos loiros até a altura dos ombros** e os **olhos castanhos**. Ele **usa um chapéu verdinho**, com uma **pena vermelha e marrom**, uma **camisa verde com detalhes azuis nas mangas**, um **cinto marrom e calça marrom**. Ele está descalço e **seus pés são redondinhos**. À esquerda, algumas rochas na cor bege. Robin Hood está contornado por pontos (VENEZA, 2014, p. 7, grifos nossos).
> [...] Os homens tem **pele clara**, eles **vestem uma camisa marrom**, um **cordão marrom amarrado na cintura e calças bege**. O primeiro

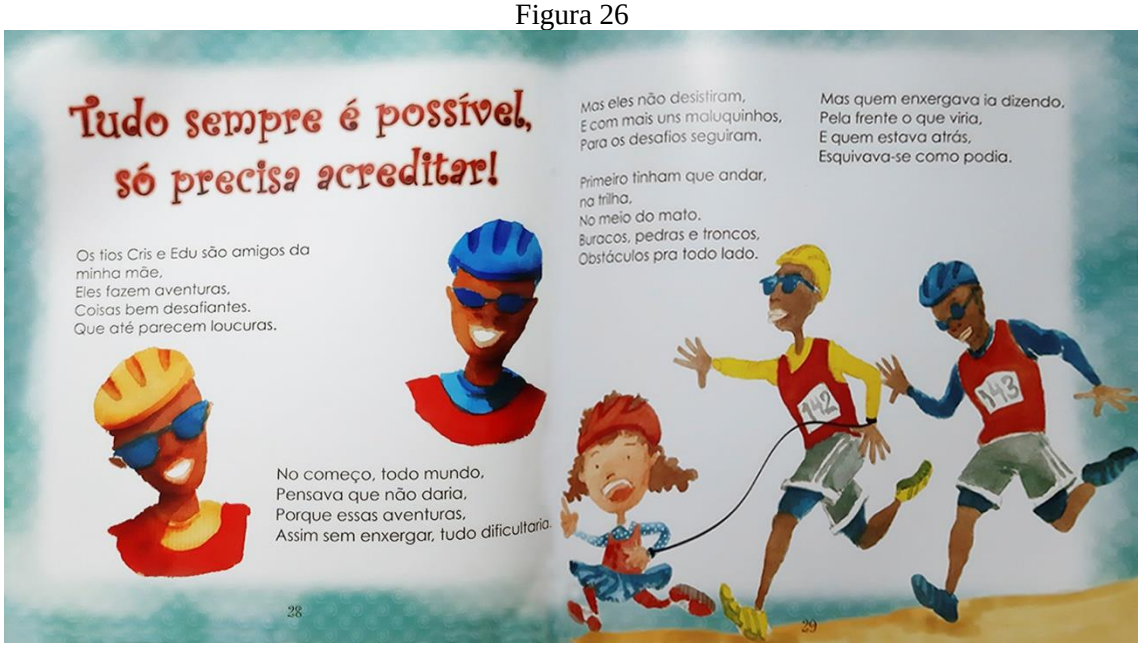
> homem tem **cabelo castanho e volumoso** na parte de cima da cabeça. O segundo homem é **careca** e está de olhos fechados. [...] (VENEZA, 2014, p. 9, grifos nossos).
> [...] João Pequeno é **alto**, tem **pele clara**, **cabelos castanhos**, **curtos e crespos**, **olhos castanhos**; ele tem uma **leve barriga**, está sem camisa e usa uma **calça marrom** [...] (VENEZA, 2014, p. 23, grifos nossos).

Diferentemente da Coleção Clássicos, em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), há, na faixa 6, uma descrição breve de todos os personagens com as representações físicas que aparecem no livro. Assim, se uma personagem já apareceu em uma história ou nesse momento inicial de descrição, ela não é descrita novamente. É o que acontece com a personagem principal Lalu: ela aparece em todas as histórias, mas é descrita apenas na audiodescrição da capa e nesse primeiro momento em que há a apresentação de todos os personagens. Essa escolha pode ser prejudicial para o leitor-ouvinte, visto que as histórias são independentes e focalizam personagens diferentes por vez. Dessa forma, a autonomia do leitor-ouvinte em escolher por não começar pela primeira história é afetada, pois não ouvirá a descrição das personagens se não seguir a ordem do livro, iniciando pela primeira página.

Quanto às descrições físicas das personagens, o que chama a atenção é que muitas são descritas como "morenos". De acordo com o dicionário Michaelis (MORENO, 2020, *on-line*), moreno é descrito como: "1 Diz-se de ou pessoa de pele bronzeada.; 2 Que ou aquele com tom de pele entre o branco e o pardo ou entre o pardo e o negro.; 3 Diz-se de ou pessoa de cabelo castanho-escuro ou negro. Assim, essa denominação pode tanto estar relacionada à cor da pele quanto à do cabelo. Logo, essa parte descritiva é bastante complexa e pode gerar inúmeros debates, visto que ainda é um ponto crucial em nossa sociedade, na qual pessoas negras foram e continuam sendo estigmatizadas.

Como poder ser observado no trecho a seguir, a mãe de Ju é descrita como "morena". No entanto outras personagens que possuem tonalidades semelhantes à pele da mãe de Ju (em histórias distintas) já foram descritas como negras.

Figura 26



Fonte: Picavêa (2010, p. 28-29).

Cris e Edu, os dois jovens atletas **negros** que pouco conseguem enxergar, usam capacetes daqueles bem baixinhos para bicicleta, roupas esportivas coloridas, camisetas vermelhas com números na frente, óculos escuros e tênis (PICAVÊA, 2010, n.p., grifo nosso).

Figura 27

Fonte: Picavêa (2010, p. 26-27).

A mãe da Ju é uma mulher **morena**, de cabelos curtos enrolados. Mesmo sem enxergar, o fogão sabe pilotar e coisas gostosas cozinhar (PICAVÊA, 2010, s/p, grifo nosso).

Tal escolha pode gerar, no entanto, grande desconforto em uma sociedade que luta pelo reconhecimento da identidade negra, pois, de acordo com Weschenfelde (2010), o termo *moreno* era "politicamente correto" para pessoas brancas se referirem a pessoas *negras* no século passado. Entretanto chamar um sujeito negro de "moreno" significava um apagamento da identidade negra, que é motivo de orgulho (FERNANDES; SOUZA, 2016). A dimensão ética do tradutor-audiodescritor entra, assim, em cena. Sua escolha determina questões identitárias profundas, que podem fazer toda a diferença para o leitor final da obra. Isso significa que a interpretação quanto à etnicidade e à nacionalidade é complexa na audiodescrição (não problematizamos, por exemplo, o uso da descrição "de pele clara" nos materiais da Coleção Clássicos, justamente porque não são termos, ou sujeitos, estigmatizados na sociedade). Ao considerar que a literatura forma sujeitos, escolhas como esta podem prejudicar sobremaneira uma formação crítica, pluralista e inclusiva das crianças.

4.6 DESCRIÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS OUVINTES

Nos materiais da Coleção Clássicos, as faixas do CD seguem a sequência de apresentar a narração de cada página da história, seguida de sua audiodescrição, como já mencionado. Os leitores-ouvintes podem optar por escutar somente as audiodescrições da história ou somente a narração dos textos verbais das histórias, como explicado na primeira faixa do CD que acompanha os livros, como observado a seguir:

> Neste CD, você ouvirá a história de três formas. Primeiro, seguida da audiodescrição, contando para você o desenho de cada página do livro. Depois, você pode ouvir a historinha inteira sem a audiodescrição. No final, você tem todas as audiodescrições de cada página do livro, é só trocar de faixa para ouvir como é cada desenho, mas, agora, separado da historinha. Boa leitura! (RAMOS, 2014, s. p.).

Isso auxilia muito a entrada do leitor no livro, que fica consciente da organização, evitando surpresas ou antecipações que poderiam prejudicar a sua experiência como leitor-ouvinte. Além disso, garante uma linearidade construída página após página, facilitando o envolvimento com o material.

Outro aspecto que auxilia essa compreensão do material é a linearidade da audiodescrição, a qual sempre busca descrever do macro para o micro. Ou seja,

geralmente, primeiro, há a descrição dos ambientes nos quais os personagens estão, que é seguida da descrição físicas dos personagens, de suas vestimentas e ações.

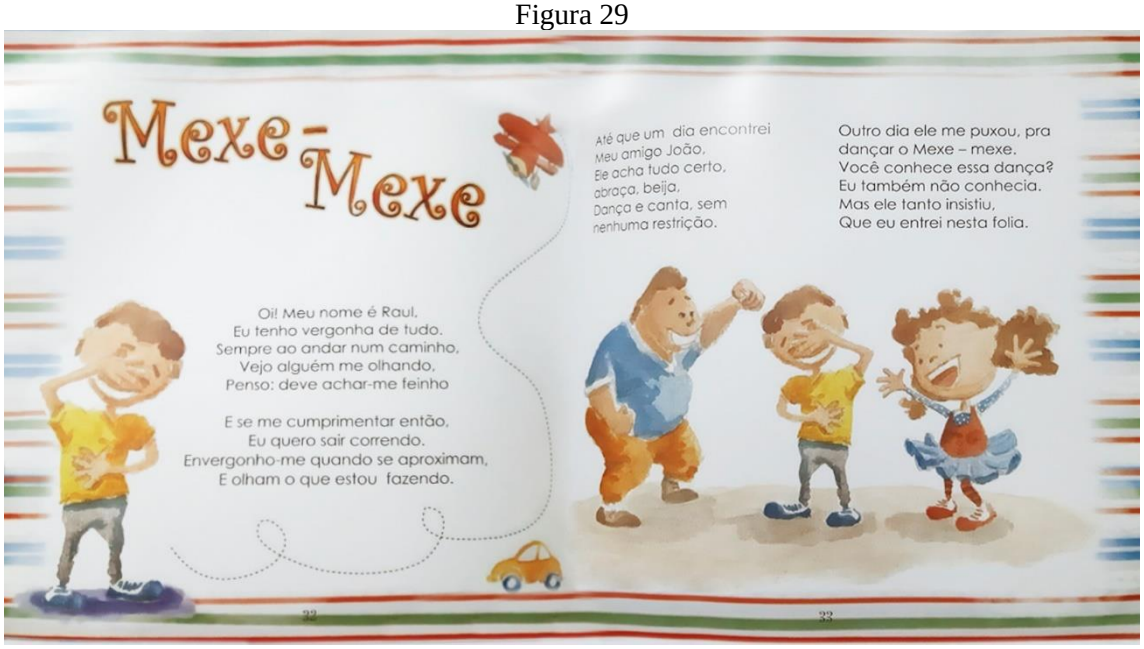
A análise mais específica dessa categoria será voltada apenas para *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), pois é nesse material que ficam claramente perceptíveis momentos nos quais a linearidade proposta ora é seguida (Figura 28), ora não (Figura 29).

Figura 28

Fonte: Picavêa (2010, p. 12-13).

> [...] **No primeiro desenho**, Lalu está de pé, em frente a um espelho oval, com uma estola amarela nas costas. **Ao seu lado**, no chão, sapatos de salto alto, um gatinho marrom sentado, algumas caixas empilhadas e um abajur vermelho de bolinhas brancas. **No segundo desenho**, sobre fundo azul xadrez, uma parte do quarto de Lalu. Sobre a cômoda de três gavetas, um abajur verde com cúpula de bolinhas, uma caixinha aberta e um espelhinho de mão. **No chão**, um cesto cheio de brinquedos; nele, estão três bonecas e um carrinho. **No terceiro desenho**, o gatinho marrom está no jardim. E, **por último**, Lalu toda feliz, com um sorriso enorme e os braços abertos para cima (PICAVÊA, 2010, p. 15, grifos nossos).

Figura 29



Fonte: Picavêa (2010, p. 32-33).

> Raul, nosso amiguinho envergonhado, veste camiseta amarela, calça jeans e camiseta azul. **Ao seu lado**, um carrinho de brinquedo e um aviãozinho voando no ar. João usa camiseta azul e calça marrom, com um braço pra cima e outro para baixo. João brinca com Lalu e Raul. Raul continua com a mão na cara, e Lalu sorri alegre com os braços para cima. **E no final dessa história** contada no papel de bolinhas, com bordas listradinhas, estão os bonecos de Lalu, aquele que usa muletas e aquela lourinha de roupa verde. **Na página seguinte**, mais um desenho colorido dos três amiguinhos contentes, João, Raul e Lalu (PICAVÊA, 2010, p. 35, grifos nossos).

Motta (2016) destaca a importância da organização dos elementos imagéticos que estão sendo descritos, pois isso facilita a construção da imagem mental pelos leitores-ouvintes de dado material, fato que poderia ser levado em consideração em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), para que a audiodescrição pudesse auxiliar ainda mais a compreensão dos conteúdos não verbais dos leitores-ouvintes.

4.7 TRILHA MUSICAL

Em *Cinderela* (RAMOS, 2014), *Rapunzel* (DRUMMOND, 2014) e *Robin Hood* (VENEZA, 2014), além do instrumental ao fundo das audiodescrições, há a presença de alguns efeitos sonoros enquanto certas palavras são audiodescritas, como nos exemplos a seguir:

> À esquerda está a fada madrinha, da cintura para cima e de lado, olhando para a direita, onde está Cinderela. [...]. Ela usa um chapéu em formato de cone rosa, com uma fitinha amarela na ponta. [**CHORO**]. Cinderela está chorando, com os olhos fechados, sobrancelhas arqueadas, a boca aberta e de seus olhos saem várias lágrimas brancas. Cinderela está contornada por pontos (RAMOS, 2014, p. 33, grifo nosso);
> À esquerda, a varinha de condão solta várias estrelinhas [**TILINTAR**] em um grande cavalo branco [**RELINCHAR**]. Ele tem crinas em tons de cinza, que são longos pelos sobre a cabeça e o pescoço. Possui manchas pelo corpo e o rabo também em tons de cinza, suas patinhas são douradas. À direita, outro grande cavalo com uma das patas da frente levantada está contornado por pontos (RAMOS, 2014, p. 39, grifos nossos);
> À esquerda, Cinderela está sorrindo [**RISADAS FEMININAS**] e olhando para a direita, onde estão cinco homens. Eles [**SUSPIROS**] vestem roupas de várias cores com lenços no pescoço e olham sorrindo para Cinderela [**RISADAS MASCULINAS**]. O rosto de três deles está contornado por pontos (RAMOS, 2014, p. 49, grifos nossos);
> À esquerda, o príncipe da cintura para cima. Ele está com a boca aberta e olha para a direita onde está Cinderela, com um longo vestido azul de costas, correndo [**PASSOS APRESSADOS**] em direção a uma porta com o batente dourado, com um longo vestido azul (RAMOS, 2014, p. 61, grifos nossos).
> [**GRILOS CRICRILANDO E MÚSICA CALMA**] À esquerda, a casinha em tons de marrom em cima da montanha verdinha, ao lado dela, uma árvore alta e um caminho na frente. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 21, grifos nossos).
> À direita, a bruxa assustada [**GRITO**] está de frente, dos ombros para cima, com a boca aberta e os olhos arregalados. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 27, grifo nosso).
> À direita, o príncipe está triste na frente da base da torre marrom. No meio, a base da torre tem tijolos marrons. À esquerda, a mão do príncipe toca os tijolos [**TIJOLO SENDO MOVIDO**]. [...] (DRUMMOND, 2014, p. 47, grifos nossos).
> À direita, Robin Hood corre com as pernas afastadas e meio de lado [**RESPIRAÇÃO OFEGANTE**]. Ele segura um saco marrom de dinheiro bem cheio, com as duas mãos em cima da cabeça. Em volta dele, [**BARULHO DE MOEDAS**] estão quatro moedas douradas caindo (VENEZA, 2014, p. 19, grifos nossos).
> À esquerda, em um campo, Will Escarlate está da cintura para cima, com as mãos acorrentadas [**BARULHO DE CORRENTE**] e olha para a frente com a boca fechada em linha reta (VENEZA, 2014, p. 53, grifos nossos).

Assim, apesar de se tratar de um material estático, a audiodescrição possibilita a transformação desse material em um produto multimodal. Silva (2009) explica que esses elementos acústicos são fundamentais para obras destinadas ao público infantil.

Simplesmente diferente! (PICAVÊA, 2010) também conta com uma música instrumental que toca ao fundo, com sons ambiente durante narração e audiodescrição. Entretanto, sem a presença de onomatopeias, como nos exemplos mostrados da Coleção

Clássicos. Da mesma forma, há mudança sonora quando a história está sendo narrada e quando está sendo audiodescrita.

Silva (2009) destaca que os efeitos sonoros presentes nos materiais com audiodescrição são necessários às crianças, pois, mesmo quando elas não os entendem, eles tendem a causar efeitos à percepção, instigando o interesse no material. Logo, é um importante componente do universo infantil/infantojuvenil, sendo contemplado em todos os materiais aqui observados.

4.8 SENSIBILIDADE DO AUDIODESCRITOR NA ABORDAGEM DO MATERIAL

A sensibilidade do audiodescritor na abordagem do material também pode ser vista nos materiais analisados, em especial, devido a todos os aspectos elencados anteriormente. Ou seja, as escolhas do audiodescritor parecem ter sido feitas para que o material alcançasse o público-alvo. Como afirma Lima (2011), esse tipo de habilidade requer total responsabilidade do audiodescritor, pois ele precisa ter noção sobre a obra e sobre estudos que estão ligados a ela, nesse caso, a LIJ, além de estar atento às necessidades de seu público-alvo, aqui, o público infantil e jovem cego ou com baixa visão. Outro fator destacado pelo teórico é a postura do audiodescritor: deve ser ético, técnico e responsável, visando ao empoderamento do público com o qual está trabalhando.

Ainda, devemos levar em consideração 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. (LIMA, 2011).

Apesar de os materiais seguirem muitas das concepções elencadas pela ADC (2010) e pela Norma Inglesa (2000), ainda há muitas questões específicas que não são supridas pela inexistência de guias para audiodescrição da LIJ (que ainda se mostra incipiente enquanto material produzido com AD), ou seja, um guia de audiodescrição oficial que auxilie os profissionais em materiais literários, infantojuvenis e estáticos, pois o que há de disponível atualmente para os audiodescritores são guias mais voltados aos materiais em movimento, geralmente audiovisuais. Apontamos, então, a necessidade de um guia ou material que, especificamente, aborde o subsistema da LIJ, observe todas suas

características particulares, levando em consideração o público-alvo, para que contribua de fato para uma formação leitora-ouvinte dos destinatários cegos ou com baixa visão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da retomada do objetivo geral da dissertação, que foi analisar a audiodescrição das ilustrações nos livros infantojuvenis da *Coleção Clássicos* e em *Simplesmente diferente!* com base em sete premissas (descrição do que você vê objetivamente; linguagem consistente; capacidade do usuário de compreender o material; descrição da etnicidade e nacionalidade; descrição a partir da perspectiva dos ouvintes; trilha musical; sensibilidade do audiodescritor na abordagem do material) que compõem os documentos mais importantes sobre as diretrizes para a produção da Audiodescrição no Brasil e no mundo, o *Audio Description Coalition* (ADC) e a *Norma Inglesa*, consideramos que essas diretrizes podem, sim, ser um guia para o audiodescritor durante o processo de audiodescrição. No entanto, devido às limitações em relação a um tipo de material singular, que é a literatura, (novos) princípios precisam ser criados e reformulados para melhor atenderem ao objetivo desse tipo de produção e de público.

Com relação à primeira premissa, observamos que o quesito objetividade não pôde ser integralmente alcançado em audiodescrições de ilustrações presentes no universo literário infantojuvenil. Ou seja, a interpretação das imagens é, em certo grau, inevitável. Ainda, pelo fato de o lúdico fazer parte da ilustração de livros infantojuvenis, uma rigidez da audiodescrição, no sentido de buscar ser extremamente objetiva, destoaria do objetivo final do material e do atendimento ao seu público-alvo.

Ao observarmos as audiodescrições com base na segunda premissa (linguagem consistente), as escolhas verbais por parte do audiodescritor podem impactar o entendimento da narratividade da obra e da ilustração. Além disso, a importância de uma descrição que inclua as cores pode ser imprescindível para a interpretação do público infantojuvenil, visto que elas integram outros aspectos da ilustração que também significam para a construção das interpretações do público-alvo.

O terceiro ponto da análise da audiodescrição a partir das premissas que destacamos foi o foco no entendimento do leitor sobre o material; esse ponto sugere que certas inserções interpretativas nos materiais analisados podem ser úteis para o público-alvo. Embora tal premissa possa contradizer aquela que se direciona para a objetividade na descrição do material, ela é também uma estratégia possível em alguns momentos da audiodescrição (como em situações nas quais o audiodescritor julgue que determinada

palavra não circula com muita frequência no universo infantojuvenil e, assim, necessita de uma intervenção discursiva mais evidente).

Também observamos a relevância do papel ético do audiodescritor em relação à quarta premissa, que envolve as descrições físicas dos personagens. Essa interpretação é complexa, visto que influencia a formação crítica do público-alvo. Nos materiais analisados, a descrição dos personagens como "de pele clara", da Coleção Clássicos, não foi problemática, visto que esse termo não abarca sujeitos estigmatizados na sociedade. Já a oscilação da descrição entre personagens negros e morenos, em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), destacamos como reveladora de discursos raciais pré-concebidos que estão diretamente relacionados à (re)constituição da identidade do sujeito negro.

Sobre a quinta premissa, descrição a partir da perspectiva dos ouvintes, na Coleção Clássicos, pelo fato de as histórias serem longas, a audiodescrição é inserida após a narração de duas páginas da narrativa. Já em *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010), como possui mais de uma história em um mesmo material, a escolha foi inserir a audiodescrição das imagens logo após a contação de cada uma delas. Embora ambas as escolhas funcionem em seus respectivos materiais, sua circulação na mídia CD-ROM prejudica sua circulação na atual sociedade tecnológica, já que esse tipo de tecnologia está ficando obsoleto e muitos *notebooks* nem comportam mais esse formato. A atualização de mídias e suportes seria, assim, uma ação necessária para um maior alcance dos livros.

A trilha musical e a subjetividade do audiodescritor, sexta e sétima premissas, respectivamente, foram entendidas como essenciais em audiodescrições do universo literário infantojuvenil. A primeira contribui para que o leitor-ouvinte construa sua interpretação com o conjunto de informações que recebe durante a contação da história. Já a segunda está relacionada à responsabilidade do audiodescritor de compreender o material e ser mais sensível em suas tomadas de decisão, levando em consideração, principalmente, a escolha de um léxico que esteja de acordo com o público-alvo.

Em relação às hipóteses levantadas para esta pesquisa, a primeira e a terceira foram confirmadas. A primeira sugeria que as audiodescrições dos materiais da Coleção Clássicos e de *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010) não seguiriam todas as premissas da *Audio Description Coalition* (ADC) e da *Norma Inglesa*. Além disso, as premissas são, muitas vezes, redutoras, não levam em consideração os aspectos que caracterizam os textos literários infantojuvenis e seu público-alvo. A terceira hipótese

sugeria que as premissas dos documentos supracitados não refletiriam todas as *nuances* da LIJ, visto que são voltadas à audiodescrição de materiais não estáticos, como produtos audiovisuais para televisão e cinema. Assim, a objetividade que caracteriza a primeira premissa analisada pode ser justificada em um material audiovisual pelo tempo de narração ser muito mais restrito que em um material estático que não depende do elemento tempo, o que não é o caso de audiodescrição de ilustrações. Por isso, a necessidade de criação de um guia específico para o subsistema literário se mostra ainda mais urgente.

Em relação à segunda hipótese, que sugeria haver um padrão nas escolhas lexicais, nas estratégias tradutórias e no estilo dentro do trabalho de audiodescrição das ilustrações nas obras analisadas, ela não foi comprovada na Coleção Clássicos, pelo fato de não ter sido constatada uma linearidade na descrição das emoções das personagens, que ora eram descritas de forma mais objetiva, ora de forma mais subjetiva. A problemática encontrada na audiodescrição de *Simplesmente diferente!* (PICAVÊA, 2010) foi quanto à descrição física das personagens, mais especificamente quanto à cor da pele, que ora apresentava uma escolha mais adequada para a representatividade negra, ora recorria a termos problemáticos, como “moreno”.

Por fim, a formação desse leitor-ouvinte ainda depende da produção e da disponibilização de materiais literários acessíveis. Apesar de existirem novas políticas que busquem incluir esse leitor, como a LBI, a partir de artigos que garantam o acesso a materiais com a ferramenta da audiodescrição, ele ainda é invisibilizado pelas editoras e pelo sistema cultural como um todo. Esse novo perfil de leitor, que não é mais aquele definido unicamente com base na palavra escrita e no meio semiótico impresso, precisa ser considerado na produção editorial, tanto em relação à dimensão gráfica e iconográfica (que precisa ser melhor desenvolvida nos materiais) quanto à própria disponibilização desses materiais com a audiodescrição.

Destaca-se, então, que produções como as analisadas neste trabalho contribuem para aumentar o leque de possibilidades dos modos de ler, mas ainda há um longo caminho a percorrer. 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, não de uma série de normativas que limite o trabalho artístico

dele, mas que sirva como um guia para o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, Marisa Ferreira; NUNES, Maria Salete. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. *In*: ADERALDO, Marisa Ferreira *et al*. (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016.

ALVES, Soraya Ferreira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago Araújo. Formação do audiodescritor: a estética cinematográfica como base para o aprendizado da estética da audiodescrição. Materiais, métodos e produtos. **Cad. Trad**., Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 34-59, set./dez. 2016.

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Veryanne Couto. Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, v. 2, n. 56, p. 417-441, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647486. Acesso em: 30 jul. 2020.

ARANTES, Rita de Cássia Batista. **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari**: concepções e práticas possíveis. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Programa de Literatura e Crítica Literária, PUCSP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14925. Acesso em: 24 jan. 2021.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. **Trab. ling. apl.**, Campinas, v. 50, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000200008. Acesso em: 30 jul. 2020.

AUDIO DESCRIPTION COALITION. Diretrizes para áudio-descrição e Código de conduta profissional para áudio-descritores baseados no treinamento e capacitação de áudio-descritores e formadores dos Estados Unidos 2007-2008. Tradução de Paulo André de Melo Vieira. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 4, n. 4, p. 1-60, set./dez. 2010. Disponível em: www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/54/76. Acesso em: 19 abr. 2019.

BATTISTI, Roselei; PORTO, Ana Paula Teixeira. Literatura juvenil brasileira: narrativas do século XXI. **Literatura em Debate**, Porto, v. 10, n. 18, p. 221-232, 2016.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília, DF: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.

CARPES, Daiana Stockey; SOSTER, Demétrio de Azeredo. Audiodescrição no jornalismo laboratorial. *In*: CARPES, Daiana Stockey (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

CHICOSKI, Regina. **Literatura Infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COITO, Roselene de Fátima. A ilustração: da representação como interpretação do simbólico. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, p. 149-167, jul./dez. 2015.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Lara Valentina Pozzobon da. Audiodescrição como Tradução – A Aventura da Primeira Experiência. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Lara_Valentina_Pozzobon_da_Costa.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

COSTA, Larissa Magalhães. Audiodescrição, transformação de imagens em palavras: tradução ou adaptação audiovisual? **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores, Rio de Janeiro, n. 22, p. 31-41, set. 2011.

COSTA, Larissa Magalhães; FROTA, Maria Paula. Interpretar e descrever na audiodescrição, ou: o que poderia significar "limitar a um mínimo a interpretação?". *In*: ADERALDO, Marisa Ferreira *et al*. (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016.

COZENDEY, Sabrina Gomes; COSTA Maria de Piedade Resende da. Utilizando a audiodescrição como um recurso de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1.164-1.186, jul./set., 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9626/7525. Acesso em: 30 jul. 2020.

CRESWELL, John. W. Designing a Qualitative Study. *In*: CRESWELL, John. W. **Qualitative Inquiry & Research Design**: choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007. p. 35-52.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 2006.

DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe; KASTRUP, Virginia. Audiodescrição de filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2012. Disponível em: https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/2061?show=full. Acesso em: 30 jul. 2020.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Traducción audiovisual y accesibilidad. *In*: HURTADO, Catalina Jiménez. **Traducción y accesibilidad**. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual. Alemanha: Peter Lang, 2007.

DRUMMOND, Regina. **Rapunzel**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2014.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, abr. 2016.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. *In*: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição**. Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

GABRILLI, Mara. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

GAMBIER, Yves. Translations Studies, Audiovisual Translation and Reception. *In*: GIOVANNI, Elena Di; GAMBIER, Yves. **Reception Studies and Audiovisual Translation**. Amsterdam: Benjamins Translation Library, 2018. p. 43-66.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

INDEPENDENT TELEVISION COMISSION. **Guidance on standards for audio description**. London, 2000. 38 p. Disponível em: http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SOUZA Renata Junqueira (Org.). Literatura infantojuvenil: controvérsias e reflexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 1-224, maio/ago. 2019.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Francisco Jose de. Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado. **Revista Brasileira de Tradução**

Visual, Recife, v. 7, n. 7. 2011. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/156a/327a13b6f991cace22f65fb5ab33282f33b2.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

LINS, Guto. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia e subjetividade. 2. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2004.

LOBATO, Maria de Nazareth Corrêa Accioli. As Aventuras de Robin Hood: Lenda, Cinema e História. **Brathair**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 51-66, 2010. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/451. Acesso em: 23 jan. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAIA, Patrícia de Sá; MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas Martins. Livro infantil e projeto gráfico: uma relação entre imagem e texto. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 12., 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UEMG, UMA, 2016. p. 2.441-2.453.

MARINS; Liliam Cristina; GRITTI, Fernanda. Livros infantojuvenis Pra Cego Ver: a imagem materializada na audiodescrição. **Fronteiraz**, São Paulo, n. 24, p. 104-118. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/47471/32322. Acesso em: 30 jul. 2020.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3.265-3.276, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2021.

MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades. *In*: CARPES, Daiana Stockey (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. p. 10-21. Disponível em: http://editoracatarse.com.br/site/wp-content/uploads/2016/02/Audiodescri%C3%A7%C3%A3o-pr%C3%A1ticas-e-reflex%C3%B5es.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2008.

MORENO. **Michaelis**, 2020. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moreno/. Acesso em: 26 set. 2020.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. Audiodescrição de imagens estáticas em livros didáticos. *In*: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editora, 2016.

NAKATA, Milton Koji. **Ensaios em Design**. Produção e Diversidade. Bauru: Canal 6, 2012.

NASCIMENTO, Lindiane Faria do. **A audiodescrição como tecnologia em livro didático**: um guia de orientação aos professores da educação básica. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207042/2/Guia_Audiodescricao_Lindi.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e Imagem**: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052_1.PDF. Acesso em: 23 jan. 2021.

NODELMAN, Perry. **Words About Pictures**. Athens: University of Georgia Press, 1988.

OLIVEIRA JÚNIOR, Juarez Nunes.; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. A (não) neutralidade em roteiros de audiodescrição-AD de filmes de curta-metragem via sistema de avaliatividade. *In*: CARPES, Daiana Stockey (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

OLIVEIRA, Rui de. A ilustração como arte narrativa. *In*: TV Escola. **Salto para o futuro**. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2008.

ORERO, Pilar. Audio Description for Children: Once upon a time there was a different audio description for characters. *In*: GIOVANNI, Elena Di. **Diálogos intertextuales 5**: Between Text and Receiver: Translation and Accessibility, Entre texto y receptor: traducción y accesibilidad. Berna: Peter Lang, 2010.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução**: história, teorias e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa de. **Literatura infantil**: voz da criança. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

PICAVÊA, Mônica. **Simplesmente diferente!** São Paulo: J.J. Carol Editora, 2011.

PIETY, Philip. The Language System of Audio Description: An Investigation as a Discursive Process. **JVIB**, v. 98, n. 8, ago. 2004. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683817.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

RAMOS, Anna Claudia. **Cinderela**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2014.

REMAEL, Aline. Audiovisual translation. *In*: GAMBIER, Yves; LUC, van Doorslaer. **Handbook of Translation Studies**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 12-17.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2008.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença**: uma proposta da desconstrução da noção de equivalência em Catford, Nida, Lefevere e Toury. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROMEU FILHO, Paulo. Políticas Públicas de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência. Audiodescrição na Televisão Brasileira. *In*: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello (Org.). **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos *et al*. **Reflexões sobre o pilar da áudio-descrição**: "descreva o que você vê". 2010. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/1739/3f91166a1493f0d7b189f15348e7148844c9.pdf?_ga=2.259893450.1102695558.1611438122-2028390314.1611438122. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescritor consultor: competências necessárias ao profissional não vidente. *In*: ADERALDO, Marisa Ferreira *et al*. (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12032/1/Manoela%20Cristina%20Correia%20C%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**: edição comentada & ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. *In*: SILVA, Vera Maria Tietzman (Org.). **Literatura Infanto-Juvenil**: Leituras críticas. Goiânia: Editora da UFG, 2002. p. 23-31.

VENEZA, Maurício. **Robin Hood**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2014.

WESCHENFELDE, Viviane Inês. Moreno ou negro? uma análise sobre os discursos que produzem o afro-descendente na imprensa de Venâncio Aires-RS. *In*: ENCONTRO

ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10., 2010, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: UNIFRA, 2010.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 33-59.