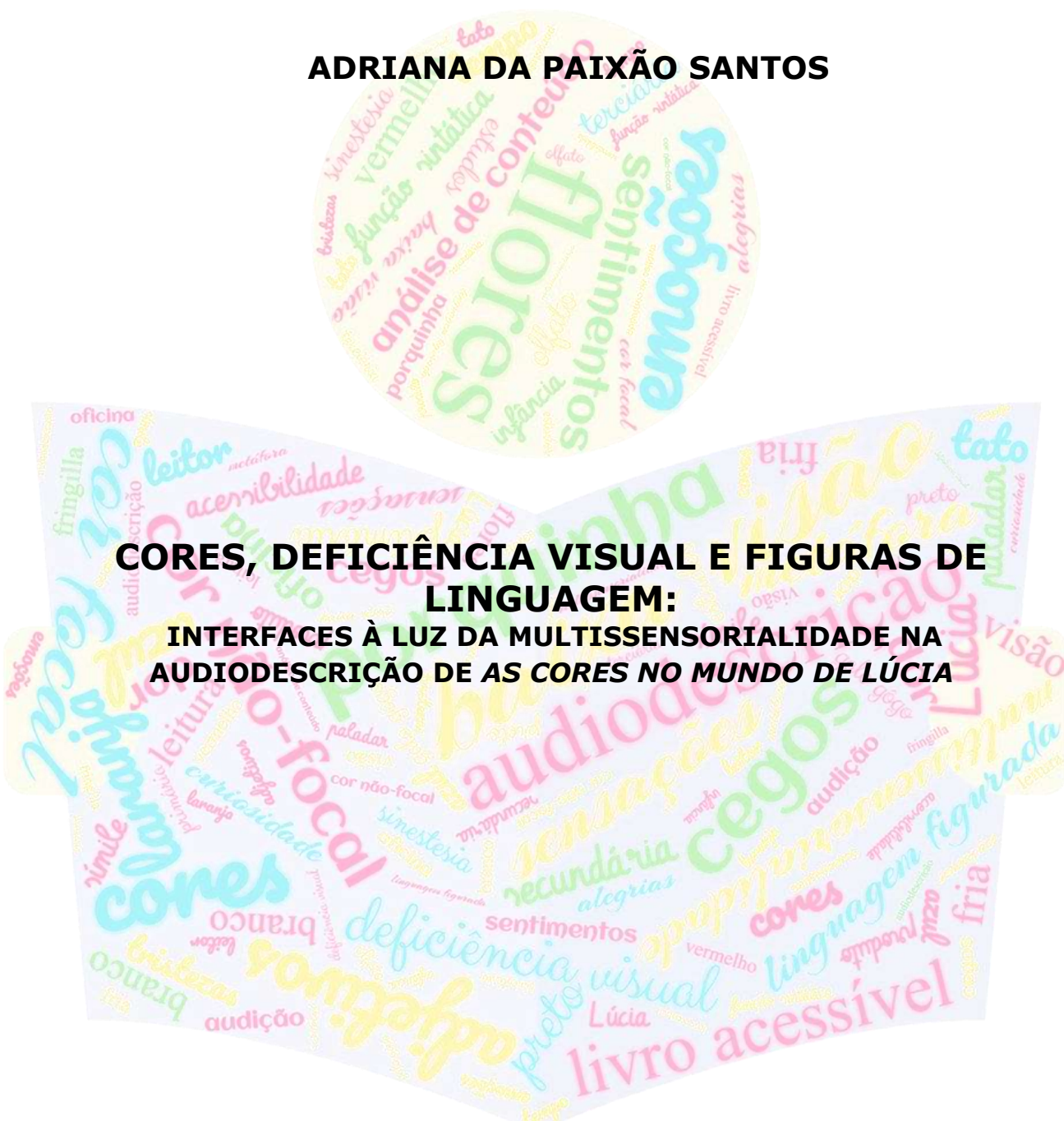




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA - PPGLInC**

**ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS**



Salvador  
2024

**ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS**

**CORES, DEFICIÊNCIA VISUAL E FIGURAS DE  
LINGUAGEM:  
INTERFACES À LUZ DA MULTISSENSORIALIDADE NA  
AUDIODESCRIÇÃO DE LIVROS ILUSTRADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras - Língua e Cultura.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Linha de Pesquisa: Aquisição de Língua, Tradução e Acessibilidade.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria Guerra Anastácio

Coorientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Rosa Farias

Salvador  
2024

# **FICHA CATALOGRÁFICA**

**ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS**

**CORES, DEFICIÊNCIA VISUAL E FIGURAS DE  
LINGUAGEM:  
INTERFACES À LUZ DA MULTISSENSORIALIDADE NA  
AUDIODESCRIÇÃO DE LIVROS ILUSTRADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria Guerra Anastácio – Orientadora \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Rosa Farias – Co-Orientadora \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia La Regina - Membro Interno \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira - Membro Interno \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Santiago Araújo - Membro Externo \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Terezinha Zanato Tureck - Membro Externo \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual do Sudoeste do Paraná – UNIOESTE

## A Pedra

"O distraído nela tropeçou, o bruto a usou como projétil,  
o empreendedor, construiu com ela.  
Para as crianças foi brinquedo, Drummond a poetizou,  
Davi matou Golias...  
Por fim, Michelângelo concebeu a mais bela escultura.

Em todos os casos, a diferença não era a pedra, mas o homem.

**A questão é: O que fazemos com as pedras  
que aparecem todos os dias em nossas vidas?"**

Conclusão: Não existe "pedra" no seu caminho  
que você não possa aproveitá-la  
para o seu próprio crescimento.

Antônio Pereira

Fátima Matos, Valquíria Borba, Robelita, Violeta, Lilás, Verde,  
Marrom, Azul, Rosa, Vermelha, Amarelo, Laranja e a todos que,  
de alguma forma, foram e são as pedras da minha vida.  
Obrigada, por tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A obtenção do doutorado é, sem dúvida, uma conquista notável, simbolizando anos de pesquisa rigorosa, dedicação e perseverança. Embora possa ser considerado o auge da realização acadêmica, a jornada para obter esse diploma de nível mais alto não é um passeio no parque. É um processo multifacetado, repleto de provações e triunfos e que requer um investimento significativo de tempo. Apesar dos desafios, muitos escolhem esse caminho pela busca pelo conhecimento, contribuindo para suas áreas e pelo valor inerente que essa jornada traz.

E essa jornada não seria nada sem a presença, ou até mesmo a lembrança, de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte dessa trilha tão cheia de pedras, tão difícil como esta foi.

Por isso, quero começar agradecendo a Deus, que não largou minha mão em nenhum momento, sempre mostrando que Sua luz é maior que qualquer pensamento negativo ou palavras negativas e depreciadoras. Obrigada, meu Deus. Meus Guias, Seres de pura Luz, agradeço por me auxiliarem nos momentos mais tensos e críticos dessa jornada.

E, abaixo Deles, somente minhas duas Famílias, a de Sangue e a de Coração. Aos meus pais, irmãs, que estão perto nos bons e nos maus momentos, fazendo piadas, contando suas histórias, cuidando das minhas gatas... Obrigada, Família.

À Família de Coração, que eu resumo em Blumenau. Através da Yara e da Ana, fui apresentada a muitas, mas muitas pessoas mesmo. Yara me colocou definitivamente no mundo da Audiodescrição e dele não saí mais. Acolhimento, colo, palavras doces, firmes e sensatas... tudo de bom eu encontrei aqui. Obrigada, Yara e Ana, por tudo.

Agradeço muito à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sílvia Anastácio, pela sua disponibilidade e incentivo, que foram fundamentais para realizar e prosseguir com este estudo. As suas críticas, discussões e reflexões foram fundamentais, ao longo de todo o percurso. Obrigada, Sílvia.

Como deixar de agradecer à minha querida e sempre amável Co-Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Rosa? Graças a você, tenho uma paixão imensa, poderia dizer infinita, pelo universo da audiodescrição. Ele me proporciona muitas alegrias, descobertas e, por que não dizer, posicionamentos políticos. Gratidão, Sandrinha.

Agradeço aos membros da Banca por terem aceitado o convite para avaliar esta escrita. A partir de suas considerações construtivas, espero enriquecer ainda mais este trabalho. Gratidão.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, meus agradecimentos pelas valiosas partilhas. Prof. Dannel, aqui está a forma pela qual consegui abordar o tema. Prof<sup>a</sup> Cristina Figueiredo, meus agradecimentos também. Sua escuta sensível e atenta foi essencial, principalmente durante a Pandemia. Prof. Gredson dos Santos, que acompanha meu trabalho desde o Profletras, meu muito obrigada. Gratidão a todos que aqui não foram citados, mas que estão presentes nessa jornada.

Funcionários da Secretaria, obrigada pelos atendimentos sempre muito precisos, objetivos e dinâmicos.

Ricardo Rocha, Luciana Lucena, ambos egressos do PPGLitCult, e Gideon Rosa também foram especiais, ao me auxiliarem com aspectos técnicos e leituras sobre roteirização. Gratidão pelo apoio e contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, meus agradecimentos por ter me proporcionado, em abril de 2023, uma das maiores alegrias do mundo: o ARSAD – Advanced Research in Audio Description. Meu olhar para a Audiodescrição nunca mais foi o mesmo.

Imensos agradecimentos a Jorge Fernando dos Santos, autor de uma obra tão sensível e repleta de significações. Agradeço também à Equipe da Editora Paulus, nas pessoas de Danilo Matos, Sílvio Oliveira Ribas e Fr. Alexandre Carvalho, pela presteza e disponibilidade para aprovar o uso da obra. Sem isso, nada disso seria possível.

Não posso deixar de agradecer ao Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com deficiência visual Prof<sup>a</sup> Cátia Maria Paim da Cruz, gestores River e Jussara, Coordenadora Ana Maria, colegas docentes, sempre disponíveis e compreensíveis nos momentos em que precisei me ausentar. Funcionários e alunos, vocês são mais que especiais. Todo meu respeito e carinho a vocês. Agradeço a Cátia Paim (In memoriam), que me trouxe para este local de múltiplos e infinitos aprendizados. Se eu relacionar os colegas que muito contribuíram para esta pesquisa, serei injusta. Então, pessoalmente agradecerei um a um.

Ao Jorge, terapeuta e grande amigo, pelo encorajamento, paciência, compreensão e disponibilidade em ouvir meu choro, reclamações, reflexões. Muito obrigada pelo apoio constante nas grandes e pequenas coisas. O mundo está girando, meu amigo.



Um agradecimento muito, mas muito especial à Fernanda Matrigani, que me apresentou à Análise de Conteúdo, de forma tão didática, sempre tão solícita e amiga. Obrigada, Fê.

Sei que minha memória foi para o espaço, afinal, escrita de tese detona com nosso cognitivo. Saibam que todos que não citei, todos que participaram direta e indiretamente, estão em meu coração. Obrigada, sempre.

## RESUMO

A presente tese traz como proposta investigar as possíveis interfaces entre cores, deficiência visual e audiodescrição a partir do suporte de recursos linguísticos no processo de percepção das cores. Tendo como participantes uma consultora em audiodescrição catarinense, cega, e 08 pessoas adultas, cegas e com baixa visão, de idades entre 40 e 65 anos, matriculadas em uma instituição de educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, localizada em Salvador – BA. Este estudo tem como objetivo geral compreender os meios pelos quais a pessoa com deficiência visual constrói sua representação das cores a partir de oficinas multissensoriais. Os objetivos específicos são: (i) descrever as possíveis significações das cores para a pessoa com deficiência visual; (ii) identificar os tipos de recursos linguísticos que podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual; (iii) demonstrar que a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais; (iv) verificar as associações nos âmbitos linguístico, emocional e sensorial da pessoa com deficiência visual podem ocorrer a partir do contato com as cores; (v) propor a possibilidade de a pessoa com deficiência visual possa, a partir da leitura de “As cores no mundo de Lúcia”, reorganizar seus conhecimentos de mundo sobre cores. Ao considerar que as pessoas com deficiência visual têm o direito às informações existentes em quaisquer imagens, esta pesquisa tem como contributo a possibilidade de uma reconstrução coletiva de um roteiro de audiodescrição proporcionar a outras pessoas cegas ou com baixa visão o acesso à leitura, especificamente de livros ilustrados e suas ricas e criativas imagens. Como aporte teórico, apresentam-se os estudos da acessibilidade, deficiência visual e legislação sobre livro e leitura (Brasil, vários); Teorias das cores, Semiótica, Multimodalidade, Multissensorialidade e Antropologia dos sentidos (Goëthe, [1810] 2013; Heller, 2013; Berlin & Kay, 1969; Guimarães, 2004; Peirce, 2005; Santaella, 1998, 2012, 2017; Kress & Leeuwen, 2001; Le Breton, 2014); os estudos sobre a Tradução Audiovisual e Audiodescrição (Araújo, 2016; 2008; Diaz Cintas, 2017); e Livros ilustrados: conceitos, tipos e relações texto-imagem (Nikolajeva & Scott, 2011; Salisbury & Styles, 2013; Linden, 2018). Para atender aos objetivos propostos, este estudo foi dividido em 03 partes: a primeira consistiu na elaboração de um roteiro de audiodescrição da obra de Santos e Nascimento (2010); a segunda, envolveu a análise do perfil dos participantes, a elaboração e posterior aplicação de oficinas multissensoriais; a terceira, foram organizadas, para a coleta de dados, 09 oficinas multissensoriais que, a partir de atividades com materiais concretos, propiciaram a geração dos dados necessários para atender aos objetivos propostos. A obra selecionada para tal finalidade foi *As cores no mundo de Lúcia*, escrito por Jorge Fernando dos Santos e ilustrado por Denise Nascimento. Na tentativa de reconstruir e privilegiar o processo de verificação da presença das cores a partir de recursos linguísticos, esta tese acessa os bastidores de revisão e posterior adaptação do texto originalmente produzido pela autora, através da Crítica Genética (Biasi, 2010) e Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com posteriores avaliações das rasuras produzidas inicialmente e, por fim, posterior análise, categorização e discussão das informações que pudessem atender aos objetivos de pesquisa. Os resultados obtidos revelaram a necessidade de políticas públicas que favoreçam a acessibilidade à leitura. Além disso, o estudo mostrou uma realidade linguística das pessoas com deficiência visual, que necessitam de materiais concretos que lhes sejam instigadoras de curiosidade, especificamente quanto ao uso de recursos como metáforas, símiles e sinestesia. Por fim, revelaram também que a audiodescrição, especificamente de livros ilustrados, oportunizam para leitores com deficiência visual possibilidades ilimitadas de leitura, enriquecidas com o uso de materiais multissensoriais, valorizando, assim, seus repertórios de mundo e a elaboração de novos conceitos e reflexões acerca de suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Cores. Recursos linguísticos. Multimodalidade. Audiodescrição de livros ilustrados.

## ABSTRACT

The present thesis aims to investigate the possible interfaces between colors, visual impairment and audio description from the support of linguistic resources in the process of color perception. Having as participants a blind audio description consultant from Santa Catarina, and 8 adults, blind and with low vision, aged between 40 and 65 years, enrolled in an education and rehabilitation institution for people with visual impairment, located in Salvador – BA. The general objective of this study is to understand the means by which visually impaired people construct their representation of colors through multisensory workshops. The specific objectives are: (i) to describe the possible meanings of colors for the visually impaired; (ii) identify the types of linguistic resources that can be used to speak in color with a visually impaired person; (iii) demonstrate that audio description favors the contact of visually impaired people with visual elements; (iv) verify the associations in the linguistic, emotional and sensory spheres of the visually impaired person may occur from contact with colors; (v) to propose the possibility that visually impaired people can, based on the reading of "Colors in Lucia's world", reorganize their knowledge of the world about colors. Considering that visually impaired people have the right to information in any images, this research contributes to the possibility of a collective reconstruction of an audio description script to provide other blind or low vision people with access to reading, specifically illustrated books and their rich and creative images. As a theoretical contribution, the studies of accessibility, visual impairment and legislation on books and reading (Brazil, several) are presented; Color Theories, Semiotics, Multimodality, Multisensoriality, and Anthropology of the Senses (Goëthe, [1810] 2013; Heller, 2013; Berlin & Kay, 1969; Guimarães, 2004; Peirce, 2005; Santaella, 1998, 2012, 2017; Kress & Leeuwen, 2001; Le Breton, 2014); studies on Audiovisual Translation and Audio Description (Araújo, 2016; 2008; Diaz Cintas, 2017); and Picture Books: Concepts, Types, and Text-Image Relationships (Nikolajeva & Scott, 2011; Salisbury & Styles, 2013; Linden, 2018). To meet the proposed objectives, this study was divided into 03 parts: the first consisted of the elaboration of an audio description script of the work of Santos and Nascimento (2010); the second involved the analysis of the profile of the participants, the elaboration and subsequent application of multisensory workshops; The third, 09 multisensory workshops were organized for data collection, which, based on activities with concrete materials, provided the generation of the necessary data to meet the proposed objectives. The work selected for this purpose was The Colors in Lucia's World, written by Jorge Fernando dos Santos and illustrated by Denise Nascimento. In an attempt to reconstruct and privilege the process of verifying the presence of colors based on linguistic resources, this thesis accesses the backstage of the revision and subsequent adaptation of the text originally produced by the author, through Genetic Criticism (Biasi, 2010) and Content Analysis (Bardin, 2016), with subsequent evaluations of the erasures initially produced and, finally, subsequent analysis, categorization and discussion of information that could meet the research objectives. The results revealed the need for public policies that favor accessibility to reading. In addition, the study showed a linguistic reality of visually impaired people, who need concrete materials that instigate their curiosity, specifically regarding the use of resources such as metaphors, similes and synesthesia. Finally, they also revealed that audio description, specifically of illustrated books, provides visually impaired readers with unlimited reading possibilities, enriched with the use of multisensory materials, thus valuing their repertoires of the world and the elaboration of new concepts and reflections on their potentialities.

**Keywords:** Visual impairment. Colors. Linguistic resources. Multisensoriality. Audio description of picture books.

## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo investigar las posibles interfaces entre los colores, la discapacidad visual y la audiodescripción a partir del apoyo de recursos lingüísticos en el proceso de percepción del color. Teniendo como participantes a una consultora de audiodescripción ciega de Santa Catarina, y 8 adultos, ciegos y con baja visión, con edades entre 40 y 65 años, inscritos en una institución de educación y rehabilitación para personas con discapacidad visual, ubicada en Salvador – BA. El objetivo general de este estudio es comprender los medios por los cuales las personas con discapacidad visual construyen su representación de los colores a través de talleres multisensoriales. Los objetivos específicos son: (i) describir los posibles significados de los colores para las personas con discapacidad visual; (ii) identificar los tipos de recursos lingüísticos que se pueden utilizar para hablar en color con una persona con discapacidad visual; (iii) demostrar que la audiodescripción favorece el contacto de las personas con discapacidad visual con los elementos visuales; (iv) verificar las asociaciones en las esferas lingüística, emocional y sensorial de la persona con discapacidad visual que pueden ocurrir por el contacto con los colores; (v) proponer la posibilidad de que las personas con discapacidad visual puedan, a partir de la lectura de "Los colores en el mundo de Lucía", reorganizar su conocimiento del mundo sobre los colores. Teniendo en cuenta que las personas con discapacidad visual tienen derecho a la información en cualquier imagen, esta investigación contribuye a la posibilidad de una reconstrucción colectiva de un guión de audiodescripción para facilitar a otras personas ciegas o con baja visión el acceso a la lectura, específicamente a los libros ilustrados y a sus imágenes ricas y creativas. Como aporte teórico, se presentan los estudios de accesibilidad, discapacidad visual y legislación sobre libros y lectura (Brasil, varios); Teorías del color, semiótica, multimodalidad, multisensorialidad y antropología de los sentidos (Goethe, [1810] 2013; Heller, 2013; Berlin y Kay, 1969; Guimarães, 2004; Peirce, 2005; Santaella, 1998, 2012, 2017; Kress y Leeuwen, 2001; Le Breton, 2014); estudios de Traducción Audiovisual y Audiodescripción (Araújo, 2016; 2008; Díaz Cintas, 2017); y Libros ilustrados: conceptos, tipos y relaciones texto-imagen (Nikolajeva y Scott, 2011; Salisbury y Styles, 2013; Linden, 2018). Para cumplir con los objetivos propuestos, este estudio se dividió en 03 partes: la primera consistió en la elaboración de un guión de audiodescripción de la obra de Santos y Nascimento (2010); el segundo implicó el análisis del perfil de los participantes, la elaboración y posterior aplicación de talleres multisensoriales; El tercero, se organizaron 09 talleres multisensoriales para la recolección de datos, los cuales, a partir de actividades con materiales concretos, brindaron la generación de los datos necesarios para cumplir con los objetivos propuestos. La obra seleccionada para este fin fue Los colores en el mundo de Lúcia, escrita por Jorge Fernando dos Santos e ilustrada por Denise Nascimento. En un intento de reconstruir y privilegiar el proceso de verificación de la presencia de colores a partir de recursos lingüísticos, esta tesis accede a los entresijos de la revisión y posterior adaptación del texto originalmente producido por el autor, a través de la Crítica Genética (Biasi, 2010) y el Análisis de Contenido (Bardin, 2016), con posteriores evaluaciones de los borrados producidos inicialmente y, finalmente, posterior análisis, categorización y discusión de la información que pudiera cumplir con los objetivos de la investigación. Los resultados revelaron la necesidad de políticas públicas que favorezcan la accesibilidad a la lectura. Además, el estudio mostró una realidad lingüística de las personas con discapacidad visual, que necesitan materiales concretos que instigen su curiosidad, específicamente en lo que respecta al uso de recursos como metáforas, símiles y sinestesia. Por último, también revelaron que la audiodescripción, específicamente de libros ilustrados, brinda a los lectores con discapacidad visual posibilidades de lectura ilimitadas, enriquecidas con el uso de materiales multisensoriales, valorando así sus repertorios del mundo y la elaboración de nuevos conceptos y reflexiones sobre sus potencialidades.

**Palabras clave:** Discapacidad visual. Colores. Recursos lingüísticos. Multisensorialidad. Audiodescripción de libros ilustrados.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Simulação de visão turva e escotoma por descolamento de retina .....	45
<b>Imagem 2</b>	Corte de globo ocular com ponto de descolamento de retina .....	45
<b>Imagem 3</b>	Simulação de perda de acuidade visual por retinose pigmentar .....	46
<b>Imagem 4</b>	Padrão de distribuição dos depósitos de pigmentos retinianos, característico de uma retina saudável e de uma retina com retinose pigmentar .....	47
<b>Imagem 5</b>	Exemplo de história em quadrinhos com audiodescrição (em Texto Alt).....	49
<b>Imagem 6</b>	Captura de tela apresentando o recurso Texto Alt do MS Word .....	51
<b>Imagem 7</b>	Tradução Audiovisual Acessível e suas modalidades ....	116
<b>Imagem 8</b>	Um modelo alternativo para uma tradução “restrita” ...	121
<b>Imagem 9</b>	<i>Fac-símile</i> da capa da dissertação de Gregory Frazier (1975) .....	123
<b>Imagem 10</b>	Organização do site MAPACCESS .....	127
<b>Imagem 11</b>	Print de tela da apresentação da obra <i>A volta ao mundo em 80 dias</i> , de Julio Verne .....	139
<b>Imagem 12</b>	Print de tela de trecho de <i>A volta ao mundo em 80 dias</i> , de Julio Verne e amostra do Glossário da obra .....	140
<b>Imagem 13</b>	Folhas da <i>Biblia Pauperum</i> (século XIV) .....	160
<b>Imagem 14</b>	Gutenberg analisando um panfleto impresso em tipos móveis .....	161
<b>Imagem 15</b>	Xilofotografia de Comenius ao lado da capa de sua publicação, <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (1658) .....	162
<b>Imagem 16</b>	<i>Macao et Cosmage</i> , de Edy Legrand, colorido em estêncil e escrito à mão (1919) .....	163
<b>Imagem 17</b>	Lâmina dupla de <i>A cor de Coraline</i> , de Alexandre Rampazo (2017) .....	165

<b>Imagem 18</b>	Lâminas 8-9 do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	170
<b>Imagem 19</b>	Aspectos de um livro ilustrado e suas categorias .....	171
<b>Imagem 20</b>	Exemplo de dissociação .....	173
<b>Imagem 21</b>	Exemplo de associação .....	174
<b>Imagem 22</b>	Exemplo de compartimentação .....	174
<b>Imagem 23</b>	Exemplo de conjunção .....	175
<b>Imagem 24</b>	Exemplo de função de limitação .....	177
<b>Imagem 25</b>	Exemplo de função de ordenação .....	178
<b>Imagem 26</b>	Exemplo de função de regência .....	179
<b>Imagem 27</b>	Exemplo de função de ligação .....	180
<b>Imagem 28</b>	Exemplo de relação texto-imagem por redundância .....	182
<b>Imagem 29</b>	Exemplo de relação texto-imagem por colaboração .....	183
<b>Imagem 30</b>	Relação texto-imagem por disjunção/contradição .....	184
<b>Imagem 31</b>	Exemplo de repetição .....	186
<b>Imagem 32</b>	Exemplo de seleção .....	187
<b>Imagem 33</b>	Exemplo de revelação .....	188
<b>Imagem 34</b>	Exemplo de relação completiva .....	189
<b>Imagem 35</b>	Exemplo de amplificação .....	190
<b>Imagem 36</b>	Exemplo de contraponto .....	191
<b>Imagem 37</b>	Panorâmica da Biblioteca do CAP Cátia Paim, em 2019	199
<b>Imagem 38</b>	Capa do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	210
<b>Imagem 39</b>	Exemplo de texto e ilustração do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	211
<b>Imagem 40</b>	<i>Fac-símile</i> da primeira página do texto da Versão 01 ...	215
<b>Imagem 41</b>	<i>Fac-símile</i> da primeira página do texto da Versão 01 – Anotações de Violeta .....	216

<b>Imagem 42</b>	<i>Fac-símile</i> do Roteiro anotado pela Consultora, na fase redacional de <i>O livro negro das cores</i> .....	218
<b>Imagem 43</b>	Oficina de Ensino – Estrutura primária .....	222
<b>Imagem 44 e 45</b>	Páginas 9-10 da obra <i>O livro negro das cores</i> .....	229
<b>Imagens 46 e 47</b>	Adaptação tátil (manual) e percepção podotátil de parte da obra <i>O livro negro das cores</i> .....	230
<b>Imagens 48 e 49</b>	<i>As cores no mundo de Lúcia</i> e materiais concretos .....	231
<b>Imagem 50</b>	Roteiro 1 de AD com contribuições dos participantes ...	239
<b>Imagem 51</b>	Print de tela de parte do roteiro 1 de AD com contribuições de Lilás .....	240
<b>Imagem 52</b>	Efeitos sonoros selecionados pelos participantes .....	241
<b>Imagem 53</b>	Cartões com nomes de cores, em letra bastão e braille	242
<b>Imagem 54</b>	Organograma de análise de conteúdo dos dados da pesquisa .....	247
<b>Imagem 55</b>	Print da aba Gerenciador de Documentos, do <i>software</i> ATLAS.ti 23 .....	250
<b>Imagem 56</b>	Print de tela da aba Gerenciador de Códigos – Participantes .....	251
<b>Imagem 57</b>	Print da aba Gerenciador de Grupo de Códigos – Categorização .....	251
<b>Imagem 58</b>	Print de tela da aba Gerenciador de participantes no ATLAS.ti .....	252
<b>Imagem 59</b>	Páginas 6-7 de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	280
<b>Imagem 60</b>	Recorte da imagem da página 5 de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	302
<b>Imagem 61</b>	Recorte da ilustração das páginas 6-7 de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	304

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Paradigmas (ou Modelos) de deficiência .....	38
<b>Quadro 2</b>	Tabela 9309 – Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por cor ou raça e existência de deficiência (adaptado) .....	43
<b>Quadro 3</b>	Tabela 9315 – Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por tipo de dificuldade funcional (adaptado) .....	44
<b>Quadro 4</b>	Livro, Leitura e Acessibilidade – Legislação básica .....	53
<b>Quadro 5</b>	Cores focais e não-focais de acordo com Berlin & Kay (1969) .....	72
<b>Quadro 6</b>	Tipos de metáforas: conceitos e exemplos .....	89
<b>Quadro 7</b>	Obras sobre audiodescrição - Publicações internacionais	128
<b>Quadro 8</b>	Obras sobre audiodescrição - Publicações nacionais .....	130
<b>Quadro 9</b>	Diretrizes para uso da linguagem simples na audiodescrição .....	142
<b>Quadro 10</b>	Tipos de documentos e seus conceitos .....	146
<b>Quadro 11</b>	Normas sobre Audiodescrição publicadas até 2022 .....	148
<b>Quadro 12</b>	Definição dos aspectos formais do livro, segundo Salisbury; Styles (2012), e Linden (2018) .....	167
<b>Quadro 13</b>	Enfoques da Pesquisa qualitativa .....	195
<b>Quadro 14</b>	Participantes da pesquisa .....	201
<b>Quadro 15</b>	Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado .....	214
<b>Quadro 16</b>	Características de qualidade necessárias a um objeto de aprendizagem .....	220
<b>Quadro 17</b>	Organização das Oficinas Multissensoriais .....	224
<b>Quadro 18</b>	Cronograma de Atividades – Locais e Participantes .....	226
<b>Quadro 19</b>	Como os participantes se perceberam no início da pesquisa .....	227
<b>Quadro 20</b>	Animais e características que representam os participantes .....	234



<b>Quadro 21</b>	Apresentação das Perguntas de pesquisa, Categorias e Subcategorias da análise dos dados .....	253
<b>Quadro 22</b>	Tipos de rasuras segundo Biasi (2010) .....	256
<b>Quadro 23</b>	Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado .....	258
<b>Quadro 24</b>	Quadro de operadores genéticos .....	259
<b>Quadro 25</b>	Rasuras da AD Pesquisadora – Capa e contracapa de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	260
<b>Quadro 26</b>	Comparativo entre Rasuras - AD Pesquisadora x AD Consultora – Capa e contracapa de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	262
<b>Quadro 27</b>	Rasuras da AD Consultora Violeta: Deslocamentos e acréscimos textuais – <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	265
<b>Quadro 28</b>	Comparativo entre as rasuras dos roteiros de AD: Deslocamentos e acréscimos .....	267
<b>Quadro 29</b>	Rasuras da AD Consultora Violeta: Relações texto-imagem em livros ilustrados – <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	268

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Tipo de deficiência permanente (visual) x População – Região Nordeste .....	41
<b>Gráfico 2</b>	Quantitativo de produções acadêmicas nível Mestrado sobre audiodescrição no Brasil – 2009 a 2023 .....	133
<b>Gráfico 3</b>	Quantitativo de produções acadêmicas nível Doutorado sobre audiodescrição no Brasil – 2009 a 2023 .....	133
<b>Gráfico 4</b>	Quantitativo de trabalhos científicos acadêmicas sobre Audiodescrição no Brasil - 2002 a 2024 .....	134
<b>Gráfico 5</b>	Gênero, causa, nível e tempo da deficiência – Participantes .....	205
<b>Gráfico 6</b>	Sobre o conhecimento/uso da audiodescrição – Participantes .....	206
<b>Gráfico 7</b>	Sobre hábito, frequência de leitura e recursos utilizados	207

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>AD</b>	Audiodescrição
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ALT</b>	Alternativo
<b>ART.</b>	Artigo
<b>AV</b>	Acuidade visual
<b>BV</b>	Baixa visão
<b>CAP-DV</b>	Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual
<b>CG</b>	Crítica Genética
<b>CV</b>	Campo visual
<b>DPEE</b>	Diretoria de Políticas de Educação Especial
<b>DUA</b>	Desenho Universal para Aprendizagem
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LS</b>	Língua de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MPF</b>	Ministério Público Federal
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PCD</b>	Pessoa com deficiência
<b>PCDV</b>	Pessoa com deficiência visual
<b>PNLL</b>	Plano Nacional do Livro e Leitura
<b>RP</b>	Retinose Pigmentar
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
<b>SNEL</b>	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TAC</b>	Termo de Ajustamento de Condutas
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais

## QUADRO DE OPERADORES GENÉTICOS

Operador	Símbolo Pesquisadora	Símbolo Consultora Violeta
Eliminação	[ ]	[ ]
Acréscimo	< >	< >
Inferência	/ ? /	/ ? /
Substituição	( )	( )
Questionamento	!! !!	!! !!
Deslocamento de parágrafo	Ω	Ω
Deslocamento de palavra	∪	∪
Comentários Pesquisadora/Consultora	{ }	{ }
Ilegível/Inaudível	∅	∅
Busca na internet	@	@
Sugestões	→ ←	→ ←
Opções	//	//

Fonte: Adaptado de Tureck (2014, p. 44)

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
2	<b>ROMPENDO BARREIRAS – ACESSIBILIDADE À LEITURA NA DEFICIÊNCIA VISUAL</b> .....	37
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA – CONCEITO E MODELOS .....	37
2.2	DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITO, ASPECTOS E SIGNIFICADOS .....	40
2.3	DEBATE A RESPEITO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E LEITURA .....	52
3	<b>APRESENTANDO TEORIAS SOBRE AS CORES À LUZ DA SEMIÓTICA E DA MULTISSENSORIALIDADE: “PARA QUÊ/POR QUE O CEGO QUER SABER DE COR, MESMO?”</b> .....	65
3.1	AS CORES E SUAS MUITAS TEORIAS .....	65
3.1.1	<b>A Função social das cores</b> .....	76
3.2	A SEMIÓTICA DE CHARLES SANDERS PEIRCE .....	81
3.3	OS RECURSOS LINGUÍSTICOS: USOS E ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL .....	87
3.3.1	<b>As metáforas: classificações e usos para tratar de cores</b> .....	88
3.3.2	<b>O que são símiles?</b> .....	91
3.3.3	<b>A sinestesia em palavras: como as cores, a partir da multissensorialidade, podem ser “sentidas”</b> .....	93
3.4	AS CORES SOB A ÓTICA DA MULTIMODALIDADE DE GUNTHER KRESS E THEO VAN LEEUWEN .....	95
3.5	SEMIÓTICA, MULTISSENSORIALIDADE, MULTIMODALIDADE E ANTROPOLOGIA DOS SENTIDOS: POSSÍVEIS INTERSEÇÕES .....	104
4	<b>DISCUTINDO ASPECTOS RELEVANTES DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL: AS PESQUISAS SOBRE AUDIODESCRIÇÃO</b> .....	112
4.1	A TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL – TAVA .....	113
4.2	A AUDIODESCRIÇÃO (AD) – HISTÓRICO E CONCEITOS QUE SE COMPLEMENTAM .....	116
4.2.1	<b>O conceito e as tipologias</b> .....	117
4.2.2	<b>As controvérsias sobre origens: norte-americana ou espanhola?</b> .....	122
4.2.3	<b>O percurso da audiodescrição ao longo do tempo</b> .....	127
4.2.4	<b>A equipe de trabalho e as normas profissionais</b> .....	135

4.3	OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS: O USO DA LINGUAGEM SIMPLES NA AUDIODESCRIÇÃO .....	138
4.4	A NORMATIZAÇÃO DA AUDIODESCRIÇÃO – QUAL O MELHOR FORMATO PARA LEIGOS E PROFISSIONAIS? .....	145
4.5	REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE AUDIODESCRIÇÃO: UMA PSEUDONEUTRALIDADE OU EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE? .....	150
4.5.1	<b>Possíveis parâmetros para a audiodescrição de livros ilustrados</b> .....	154
5	<b>REFLETINDO SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS: O CASO DO LIVRO ILUSTRADO</b> .....	159
5.1	O LIVRO ILUSTRADO: CONCEITO E TIPOLOGIAS .....	159
5.2	AS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM: QUAL A IMPORTÂNCIA PARA A LEITURA DE UM LIVRO ILUSTRADO? .....	166
5.2.1	<b>Aspectos Formais</b> .....	172
5.2.2	<b>Aspectos narrativos</b> .....	181
6	<b>DISCUTINDO A PESQUISA OU “O CAMINHO DAS PEDRAS”</b> .....	194
6.1	A TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	194
6.2	A TRILHA ÉTICA PERCORRIDA .....	196
6.3	O ESPAÇO FORMAL-NÃO FORMAL DE LEITURAS: A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE DE PESQUISA .....	198
6.4	A LEITURA POR ELES E PARA ELES: O GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	199
6.4.1	<b>A descrição dos participantes</b> .....	201
6.5	OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS ..	208
6.5.1	<b>Os dados da pesquisa: como foram coletados?</b> .....	219
7	<b>APRESENTANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	245
7.1	OS DADOS DA PESQUISA: COMO FORAM ORGANIZADOS? .....	245
7.2	A ANÁLISE DO ROTEIRO: AS RASURAS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES SOB A ÓTICA DA CRÍTICA GENÉTICA .....	255
7.3	A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS SEGUNDO BARDIN .....	271
7.3.1	<b>Categoria 1: Cores</b> .....	271
7.3.2	<b>Categoria 2: Recursos linguísticos/ Figuras de Linguagem</b> .....	282
7.3.3	<b>Categoria 3: Audiodescrição</b> .....	290
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS, PRODUTOS E PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO</b> .....	308
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	326

<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de Entrevista Pré-Oficinas .....	348
<b>APÊNDICE B</b> – Livro de códigos aplicados – Análise de conteúdo .....	353
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro Original de audiodescrição de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	355
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro anotado – Consultora Violeta, de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	370
<b>APÊNDICE E</b> – Roteiro anotado – Participantes, de <i>As cores no mundo de Lúcia</i> .....	389
<b>ANEXO A</b> – Parecer Consubstanciado – CEP – Versões 1 e 2 .....	412
<b>ANEXO B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	420
<b>ANEXO C</b> – Mensagens/ e-mails – Pesquisadora, Autor e Editora .....	423
<b>ANEXO D</b> – Termo de autorização de uso de obra .....	427
<b>ANEXO E</b> – Parecer sobre a grafia da palavra BRAILLE .....	430

---

## **1 INTRODUÇÃO**

---

Temos inúmeras formas de estabelecer comunicação com o outro, em especial, realizando leituras a partir de variados meios ou mídias, que hoje estão disponíveis. Uma das possibilidades de leitura é a partir da cor, que muito significa dentro das inúmeras interpretações de mundo que organizamos, a depender das especificidades de cada cultura. Sensações, impressões sociais, psíquicas, emocionais... todas elas podem ser referenciadas a partir de uma ou de várias cores que, em um determinado momento, expressam sentimentos, como alegria, tristeza, revolta, dentre outros. Mas, para começar a vislumbrar tais situações, foi necessário um ponto de partida.

Enquanto cursava o 3º semestre de Licenciatura em Letras, Inglês, na Universidade Católica do Salvador – UCSal, em 1995, comecei a enxergar o trabalho docente em Educação Especial como algo que poderia ser o meu grande diferencial em sala de aula, tanto nas classes comuns quanto na Educação Especial. Vislumbrava a atividade docente para pessoas com deficiência como sendo uma experiência enriquecedora e repleta de desafios e proximidade com questões sociais, que exigiam algo além dos estudos teóricos. Contudo, não havia nenhum componente curricular que possibilitasse conhecer o que era esse trabalho.



Ao concluir o curso, em 1999, em uma visita à Universidade Católica, fiquei sabendo sobre um trabalho voluntário no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual<sup>1</sup>, também conhecido como CAP. Essa instituição foi criada em 1998, o CAP de Salvador o primeiro a ser formalmente organizado para tal fim no Nordeste. Seu vínculo institucional é com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que caracteriza o Centro como escola de Ensino Fundamental II de porte especial. Lá, fiz digitações de textos como voluntária, para posterior transcrição para Braille<sup>2</sup> ou para ampliação para aqueles que tinham pouca visão e não dominavam o Braille. A necessidade de trabalhar formalmente me fez deixar esse voluntariado. Precisava estudar para prestar o concurso que iria ocorrer ainda em 1999, período esse em que fiquei em casa, estudando muito e sem trégua. A aprovação no concurso veio e, em 2000, comecei a trabalhar com alunos do 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Comecei, então, a questionar meu papel enquanto docente, pois via alunos e colegas de trabalho desvalorizarem continuamente a educação pública, e meus colegas sem oferecer propostas de trabalho que fossem realmente atrativas e desafiadoras para o alunado. Foi quando, em abril de 2005, fiz um curso oferecido pela Secretaria de Educação, tendo como objetivo o trabalho com surdos e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Era uma formação de 120 horas, segmentadas em 3 módulos de 40 horas cada, realizada em convênio com a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, instituição com sede no estado do Rio de Janeiro. Enfim, o curso foi proveitoso e me proporcionou um breve aprendizado sobre educação de pessoas com deficiência.

---

<sup>1</sup> Até 15 de junho de 2021, essa era a denominação do Centro. Nesta data, foi realizada a reinauguração do CAP, que passou a chamar Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Professora Cátia Maria Paim da Cruz, em homenagem à fundadora e primeira diretora da instituição, que, por complicações da Covid e da Síndrome de Guillain-Barré, faleceu em 25 de fevereiro de 2021.

<sup>2</sup> Para fins de pesquisa, considera-se a escrita com maiúscula quando referir-se à expressão “Sistema Braille”, com a palavra ‘Sistema’ explícita ou quando precedida do artigo definido ‘O’. Mas, precedida da preposição ‘em’, será escrita com letra minúscula (Para maiores informações, consultar Anexo F).

Terminada a primeira etapa desse curso, saí em busca de complementação, quando descobri um edital de seleção de docentes para o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual, oferecido pelo Instituto Benjamin Constant, instituição federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro, conhecida nacionalmente pelo trabalho desenvolvido com pessoas estudantes com deficiência visual, desde o Segundo Império.

O curso teve duração de 600 horas, englobando o trabalho em diversas áreas do conhecimento necessárias à inclusão social e educação da pessoa com deficiência visual, seja na escola ou nas atividades de reabilitação. Em 5 meses de estudos, foram contempladas áreas, como: Leitura e Escrita pelo Sistema Braille, Intervenção Precoce e Soroban – Matemática para pessoas com deficiência visual. Mesmo não trabalhando na área, consegui uma das 25 vagas oferecidas, sendo a única baiana numa turma predominantemente carioca. Devo admitir que não foi um período fácil. Foi simplesmente a realização de um sonho: poder finalmente trabalhar na Educação Especial e devidamente qualificada.

Antes de chegar ao CAP, em 2006, ainda atuei em classes regulares, ensinando Língua Portuguesa, Informática e Inglês. Contudo, não queria que os estudos realizados se perdessem por conta do descaso do governo com a Educação Especial. Tentei uma vaga como professora no Instituto de Cegos. Contudo, não poderia atuar ali, uma vez que o convênio à época era somente com a Prefeitura. Então, o Certificado que obtive no IBC possibilitou, em 2006, minha remoção para o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Prof<sup>a</sup> Cátia Paim. Foi importante voltar à instituição não mais como voluntária, mas como docente devidamente capacitada. Chegando lá, encontrei muitos alunos estudantes com deficiência visual, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas escolas regulares, fosse nas classes seriadas, fosse na Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo em reabilitação. Então, comecei minhas atividades na Produção de Material Didático (Gráfica), fazendo transcrições e adaptações dos materiais desses alunos: apostilas, mapas, gráficos, dentre outros.

Inicialmente, analisando sob o aspecto da Língua Portuguesa, achei que as atividades ali adaptadas seriam mais próximas da realidade desses alunos, mas não.

Em 2007, assumi o Serviço de Apoio Pedagógico. Achava que seria um pouco diferente o trabalho da sala regular, o que, na verdade, foi uma ilusão. Encontrei alunos, em sua maioria cegos, que haviam aprendido o Sistema Braille, mas que não dominavam certas habilidades leitoras necessárias ao processo de escolarização: leitura sem pontuação e fragmentada, respostas *ipsis litteris* de questões baseadas em textos, sem reflexão sobre o que estavam fazendo. Muitas de suas respostas eram tão somente a reprodução da fala do professor ou de um colega, que julgam necessário agilizar o processo de cópia desses sujeitos.

E isso não era restrito ao trabalho com a Língua Portuguesa. O mecanicismo permeava todas as disciplinas, principalmente as exatas. Os alunos ficavam presos aos materiais que lhes eram distribuídos e, a depender do professor, havia apenas uma atividade avaliativa, composta geralmente por questões objetivas cujo foco era tão somente avaliar um ou outro conteúdo curricular (isso quando o professor não aprovava o aluno por conta do assistencialismo). O conteúdo da área de exatas eram transcritos tal e qual ao material em tinta, com seus gráficos, fórmulas e tabelas.

A tarefa de ensinar aos estudantes com deficiência visual a interpretar textos de quaisquer naturezas e argumentar sobre tal não era considerada, pois quando professores e colegas de turma visualizam a quantidade de folhas de um texto em Braille, pensavam logo que o processo seria trabalhoso e enfadonho. Não se exigia, por exemplo, uma leitura minuciosa dos dados tabulados, dos gráficos de pizza, de barras; nem essas nomenclaturas eram definidas de forma clara.

Salas de Apoio são salas que têm como objetivo atender aos alunos com deficiência visual dos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio em suas dificuldades de aprendizagem, no que se refere aos conteúdos básicos dos componentes curriculares, sendo o atendimento realizado no contraturno. As atividades desenvolvidas requerem estratégias essencialmente baseadas no uso dos recursos adequados a cada especificidade: se cegos, materiais em alto relevo, em Braille e diferentes texturas; se baixa visão, textos com fontes ampliadas e uso de contraste.

Em 2015, resolvi arriscar a seleção para o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, já que a prova versava sobre um conteúdo em especial – a leitura. Necessitava perceber através da prova qual ou quais conceitos sobre leitura precisava aprimorar até alcançar um entendimento possível de ser aplicado com meus alunos estudantes com deficiência visual, tendo sido contemplada e, conseqüentemente, vislumbrando outras perspectivas de trabalho na educação especial. Acabei por encontrar um excelente campo de atuação ao ministrar, temporariamente, a disciplina Atividades de Vida Autônoma (AVA), na qual é possível discutir com os alunos os mais diversos assuntos, além de ouvir ricas argumentações, seja sobre uma receita culinária, seja sobre um assunto polêmico relacionado com política, religião, dentre outros. Este atendimento consiste em proporcionar estratégias pedagógicas que possibilitem à pessoa com deficiência visual reelaborar suas práticas cotidianas, tais como arrumar a casa, cuidados com a saúde e higiene, administração financeira e quaisquer outras que necessitem ser contempladas. E, em uma dessas atividades, surgiram perguntas sobre como os alunos atendidos compreendiam a questão da cor em casa, sozinhos ou se alguém auxiliava.

E, aproveitando essa pergunta em sala de aula, elaborei um artigo “As palavras e seus sentidos: sensações e impressões literárias de cegos congênitos a partir d’*O livro negro das cores*, escrito como atividade avaliativa da disciplina “Literatura e Ensino”, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Guerreiro, professor adjunto da Universidade e Permanente do Profletras do Campus V, localizado em Santo Antônio de Jesus – BA. Uma dessas novas estratégias foi a construção do conceito de cores através do estudo literário, utilizando materiais concretos e, assim, ativando seus sentidos remanescentes para o entendimento de poemas, que proporcionasse aos alunos contato com a literatura, o que deu origem à tese aqui desenvolvida.

Uma grande amiga, à época docente do CAP, participou da elaboração desse texto, me incentivando a fazer a seleção para o Doutorado na UFBA. O texto foi finalmente publicado em agosto de 2019 pela Editora Diálogo Freiriano. Nessa escrita, eu questionava como seria possível trazer autores canônicos e não canônicos para o ensino de literatura a pessoas cegas congênitas, sendo importante o uso dos sentidos remanescentes desses alunos para a construção do conhecimento literário de figuras de linguagem direcionadas às experiências sensoriais; dentre essas figuras, principalmente a metáfora e a sinestesia foram sugeridas para serem trabalhadas com tais pessoas com deficiência. Meus estudos no Doutorado em Língua e Cultura exploraram, então, essa vertente de interesse, iniciada no PROFLETRAS.

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras, revisitando teorias e conhecendo outras, apresentou-se como sendo de grande importância, permitindo o (re)pensar da minha prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e a elaboração de atividades estruturadas para atender às demandas próprias do ensino da língua materna, sua diversidade e estratégias de compreensão, tanto no Ensino Regular quanto na Educação Especial.

E esse é um diferencial dentro daquilo que, desde os tempos de faculdade, considerava uma grande chance de fazer diferente. O ponto de vista sobre o que faço com os materiais que meus alunos trazem para o CAP mudou e, assim, percebo que há outras perspectivas de análise dos materiais disponibilizados. Conseguimos criar estratégias de leitura com elementos estudados nas disciplinas do curso, obtendo como resultados interpretações textuais mais conectadas aos propósitos das atividades solicitadas e com o foco de aprendizagem conectado não somente à sala de aula, mas aos aprendizados adquiridos no cotidiano.

Paralelo aos estudos, fiz parte da Editoria da 22ª edição da Revista Inventário, a qual é editada pelos estudantes dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Experiência interessante, na qual pude ler, avaliar e conhecer pesquisadores na área da leitura e acessibilidade e perceber que, infelizmente, ainda se faz urgente o incentivo à pesquisa e produção textual conectadas com aspectos referentes à leitura e acessibilidade.

Continuando com os estudos relacionados à tese e audiodescrição, fiz, em formato EaD, dois cursos de Audiodescrição, cada um com suas linhas de atuação. O primeiro, no período de novembro/2018 a maio/2019, teve 180 horas, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora e teve como foco a aplicação da Audiodescrição na escola, nas diversas áreas de conhecimento. Foi solicitada como atividade final a escrita de um plano de trabalho, que objetivasse aplicar tal tecnologia assistiva a alguma área. Gosto muito de trabalhos multidisciplinares, por isso, elaborei uma proposta com base nas obras de Van Gogh, visando a produção de textos sobre o artista. Ao final, ocorreu uma exposição de arte apresentando algumas das principais fases artísticas de Van Gogh em formato acessível (em relevo). Esse trabalho foi selecionado para ser publicado pela editora da UFJF, em 2020.

O segundo curso, concluído em fevereiro de 2020, foi realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a partir do Consórcio CECIERJ. Com duração de 30 horas, foi direcionado para a questão da objetividade no uso da audiodescrição, ferramentas de áudio e vídeo utilizadas na edição de materiais acessíveis.

Paralelo aos estudos, fiz parte da Editoria da 22ª edição da Revista Inventário, a qual é editada pelos estudantes dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Esta foi uma experiência interessante, na qual pude ler, avaliar e conhecer pesquisadores na área da leitura e acessibilidade, percebendo que, infelizmente, ainda se faz urgente o incentivo à pesquisa e produção textual conectadas com aspectos referentes à leitura e acessibilidade. Em junho de 2018, comecei efetivamente a construção do *corpus* da pesquisa. Os roteiros de audiodescrição desta tese foram, então, revistos por uma consultora da área a fim de ajustar o material para ser apresentado aos participantes da pesquisa.

No decorrer do ano de 2019, iniciei efetivamente a pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética da Faculdade de Farmácia da UFBA. De julho a outubro 2019, foram realizadas as oficinas multissensoriais com seis alunos do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, instituição da qual sou docente. Foram cerca de 15 semanas, dois dias semanais para coleta de dados pessoais dos participantes e realização das oficinas multissensoriais. Foram elaborados materiais diversos para a realização dessa etapa, como uma caixa para reproduzir o som do mar e outro som, o cacarejar da galinha e o pau-de-chuva, para mencionar alguns.

Em março do mesmo ano, iniciei o Tirocínio Docente na disciplina Tradução Audiovisual, ministrada pela professora Manoela Silva para alunos do curso de Letras. Ficou combinado que eu ficaria responsável pelas aulas de Introdução à Audiodescrição, conforme previstas em planejamento curricular. Além dessas aulas, também haveria de ministrar o curso de extensão intitulado “Introdução à Capacitação de Ledor e Transcritor”, com carga horária de 20 horas e direcionado, inicialmente, a alunos do curso de Letras da UFBA, posteriormente, aos docentes do CAP Cátia Paim.

Esses e tantos outros cursos posteriores me fizeram compreender que a audiodescrição é o que desejo realmente seguir fazendo, agora e, posteriormente, quando aposentada. É algo que me completa, pois proporciona uma reelaboração conceitual e perceptiva sobre a forma que percebo o mundo. Trazendo tudo isso para 2023, tive meu texto sobre a experiência de audiodescrever a Libras para uma estudante com baixa visão aceito para publicação pela Revista Benjamin Constant. Consequentemente, isso descortinou uma nova perspectiva de uso de tal recurso. Em abril de 2023, meus estudos sobre audiodescrição foram coroados com a aprovação do trabalho “Audio Description of illustrated books: A multimodal reading proposal” (Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/iuY1v1T6SDsVfUkk8>) para apresentação no 9º Seminário de Estudos Avançados em Audiodescrição – ARSAD, em Barcelona. Nos dias 20 e 21 de abril, foram realizadas mais de 36 apresentações sobre audiodescrição em suas mais diferentes aplicações.

Atualmente, me encontro como Professora do CAP Cátia Paim e da Fundação Universidade Regional de Blumenau, funções estas que me permitem estabelecer atividades docentes que contemplam a formação de professores e, ao mesmo tempo, me colocar no lugar de cada um dos meus alunos em Salvador, sempre refletindo sobre que tipo de professor eles precisam ter para que a inclusão seja devidamente efetivada na educação básica.



Depois, tantas outras formações proporcionaram a releitura de textos (TCCs, dissertações, teses, artigos) sobre a acessibilidade e, especificamente, sobre a audiodescrição. Mas, voltando à tese, percebi que um dos pontos principais para que a pessoa com deficiência visual falasse sobre cores poderia ser a interação delas com terceiros. Falar de cores para pessoas cegas ou com baixa visão, para alguns, poderia não constituir um elemento significativo para a sua compreensão e representação de mundo. Exatamente este argumento acabou se tornando o ponto de partida da presente. O foco da pesquisa seria, então, refletir sobre as possíveis interfaces estabelecidas entre cores, deficiência visual e audiodescrição, a partir do suporte de recursos linguísticos no processo de percepção das cores.

Para tanto, estabelecemos como pergunta geradora de pesquisa: *Como a representação das cores em roteiros de audiodescrição, a partir do uso de recursos linguísticos presentes em livros ilustrados, pode influenciar na multissensorialidade da pessoa com deficiência visual?* Para responder a esse questionamento, foram atribuídas perguntas de pesquisa, intentando detalhar, como as pessoas com deficiência visual tratam as cores em seu cotidiano, conforme seguem:

- 1) Quais as possíveis significações iniciais do conceito COR para pessoas cegas ou com baixa visão?
- 2) Que associações nos âmbitos linguístico, emocional e sensorial da pessoa com deficiência visual podem ocorrer a partir do seu contato com as cores?
- 3) Que tipos de recursos linguísticos podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual?
- 4) Como a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual a elementos visuais?
- 5) Como é possível para a pessoa com deficiência visual, a partir da leitura de *As cores no mundo de Lúcia*, reorganizar seus conhecimentos de mundo?

Após alinharmos as perguntas de pesquisa, passamos para a delimitação do *objetivo geral*: *Compreender os meios pelos quais a pessoa com deficiência visual constrói sua representação das cores*. E, para alcançarmos o objetivo pretendido neste estudo, tornou-se necessário o estabelecimento dos *objetivos específicos* que, posteriormente, nos deram as categorias de análise de dados:

- 1) Descrever as possíveis significações das cores para a pessoa com deficiência visual;
- 2) Identificar os tipos de recursos linguísticos que podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual;
- 3) Demonstrar que a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais;
- 4) Verificar as associações nos âmbitos linguístico, emocional e sensorial da pessoa com deficiência visual, que podem ocorrer a partir do contato com as cores;
- 5) Propor a possibilidade de a pessoa com deficiência visual poder, a partir da leitura de *O Livro Negro das Cores* e *As cores no mundo de Lúcia*, reorganizar seus conhecimentos de mundo sobre cores.

Para tal finalidade, o referencial teórico aqui adotado apresenta algumas linhas teórico-metodológicas que, a princípio, atenderam a algumas necessidades desta pesquisa, apoiando-se em conceitos básicos e essenciais para a compreensão da presente proposta, que está subdividida em 8 seções, descritas a seguir.

Na seção “Rompendo barreiras – a acessibilidade à leitura na deficiência visual” temos informações sobre deficiência visual (Martín, Bueno, 2003; Bampi, Guilhem e Alves, 2010; Lomônaco e Nunes, 2010; Brasil, 2010, Augustin, 2012; Xavier e Braga Jr., 2018; dentre outros) e a legislação brasileira existente sobre leitura e acessibilidade (Brasil, vários; ABNT, vários).

Na seção “Teorias sobre as cores, semiótica e multissensorialidade: “para quê/por que o cego quer saber de cor, mesmo?”, o referencial traz muitos autores, mas o destaque vai para teóricos, tais como Goëthe (1810 [2013]), Berlin & Kay (1969) e Heller (2013), dentre outros estudiosos. Lakoff & Johnson (2009) nos serviram de base para os estudos sobre metáforas e símiles. Já a sinestesia tem em Campen (2007) seu principal teórico, uma vez que os estudos desse autor podem ser correlacionados à Multimodalidade de Kress, Leeuwen (2001) e O’Modhrain (2013). Não esqueçamos de Peirce e seus estudos sobre Semiótica (vários), que serviram para auxiliar a compreensão da percepção sensorial dos participantes, contando com leituras de Howes e Classen (2011) e Le Breton (2014).

Na seção “Aspectos relevantes da tradução audiovisual acessível: pesquisas sobre audiodescrição “, trazemos algumas informações importantes sobre tradução audiovisual organizadas com base em Chaume (2004) e Díaz Cintas (2007, 2007a; 2009), além dos tipos de tradução configurados a partir de Jakobson (1976; 2010) e o estado da arte. Nesta seção também, foi feita uma breve apresentação do que se considera linguagem simples, utilizada por alguns audiodescritores, mas que, para a proposta da presente investigação, é imbuída de algumas contradições que vão de encontro ao que se propôs apresentar.

Já na seção “Audiodescrição de imagens estáticas: o caso do livro ilustrado”, trazemos um breve compilado de produções acerca dos parâmetros de audiodescrição elaborados em alguns países, discorrendo essencialmente sobre os escritos de Neves (2011), Fryer (2016), Snyder (2017) e outros tantos nomes importantes nesse ramo. Assim, foi possível aliar os estudos de audiodescrição aos de Semiótica apresentada por Santaella (2012). Sobre livros ilustrados e as relações texto-imagem, abordamos autores, como Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury (2013) e Van Linden (2018), que proporcionaram uma proposta para a audiodescrição de livros também ilustrados, a partir da análise da obra *As*

*cores no mundo de Lúcia*, visando contemplar o produto criado como desdobramento desta pesquisa.

A seção “A pesquisa ou sobre a composição do caminho das pedras” traz o estudo qualitativo realizado, que contou com referenciais direcionados à construção de objetos de aprendizagem e às oficinas multissensoriais, tais como Vieira e Volquind (2002), Braga *et al* (2012) e Almeida Sabino e Lobato (2012). A pesquisa em análise é qualitativa, de base narrativa e processual, tendo sido construída com os dados coletados sobre o processo de percepção das cores por pessoas com deficiência visual, congênitos ou adquiridos, durante a realização de 9 oficinas multissensoriais. Estas abordaram assuntos, como os fundamentos da audiodescrição, a legislação brasileira sobre tal recurso e informações a respeito de audiolivro e efeitos sonoros.

Outro instrumento metodológico importante para esta investigação foram as oficinas multissensoriais que, baseadas em Vieira e Volquind (2002) e Almeida, Sabino e Lobato (2016), puderam auxiliar, de forma prática e consistente, a construção do conhecimento de alunos e professores, além de trazer experimentos simples e de baixo custo, tornando-se uma estratégia que oportunizou ao aluno a descoberta, o debate e a socialização de questões relativas a possíveis soluções acerca do que seria trabalhado em cada atividade.

O público para esta atividade foi constituído por 09 pessoas: 01 consultora e 08 participantes com deficiência visual matriculados em uma instituição especializada em educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, localizada em Salvador. Este foi um público composto, majoritariamente, por pessoas que nunca viram sequer a cor do céu, ou que pouco percebem ou lembram desses elementos, o que tornou a presente proposta importante sob o ponto de vista linguístico, sensorial e emocional.

Assim, foi possível aos sujeitos da pesquisa o enriquecimento dos seus conhecimentos prévios a respeito do que entendem enquanto cotidiano para organizar seus conceitos. Este grupo tão heterogêneo permitiu a construção de um *corpus* de pesquisa bastante diversificado, o que levou a comparações relevantes entre os vários elementos envolvidos.

Os dados coletados foram investigados com base na Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), com base em categorias e códigos, que respondessem às perguntas e aos objetivos da pesquisa, com especial atenção para o uso das metáforas, símiles e sinestésias presentes no roteiro de audiodescrição desenvolvido. Além disso, foi considerada na análise a representatividade das cores na deficiência visual. As narrativas orais produzidas pelos participantes da pesquisa descreveram experiências e fatos significativos para a construção dos registros aqui apresentados, considerando o perfil de cada um, antes e depois das atividades desenvolvidas com relação à percepção das cores. Esta investigação trouxe, ainda, no bojo de sua metodologia, elementos da Crítica Genética (Anastácio, 1998; Tureck, 2009; Biasi, 2010), para fins de verificação de rasuras e seus tipos, presentes em oficinas específicas, focando especificamente na linguagem utilizada pelos participantes no momento da análise do roteiro produzido para este estudo.

Por fim, na seção “Considerações finais, produtos e perspectivas deste estudo” são apresentadas reflexões acerca do presente estudo, registrando seus pontos positivos e negativos, bem como, ressaltando contribuições acerca da audiodescrição de livros ilustrados e, também da utilização de recursos linguísticos para ajudar pessoas com deficiência visual a perceber as cores.

Compreende-se, portanto, que esta pesquisa pode contribuir para fomentar diálogos mais efetivos entre as pessoas com deficiência e a academia, distância essa que tem sido um entrave no processo de aquisição do conhecimento para esse público-alvo. O referido obstáculo tem se refletido, inclusive, na interação do sujeito investigado com seus colegas e com o entorno.

---

## **2 ROMPENDO BARREIRAS - ACESSIBILIDADE À LEITURA NA DEFICIÊNCIA VISUAL**

---

Esta seção traz uma construção textual entremeada por exemplos de patologias visuais, que podem interferir no processo da percepção visual de livros ilustrados. Inicialmente, são apresentadas informações básicas e essenciais para o entendimento do conceito de deficiência direcionado à educação inclusiva, considerando alguns modelos que subsidiam a elaboração de normativas legais e pedagógicas para o atendimento de pessoas com deficiência. A seguir, conceituamos a deficiência visual e alguns dos fatores que interferem diretamente no processo de leitura daqueles que possuem tal especificidade sensorial. Por fim, são descritos alguns dispositivos legais brasileiros a respeito da acessibilidade à leitura, construindo-se, então, um panorama do público-alvo para o qual a pesquisa se direciona.

### **2.1 CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA – CONCEITOS E MODELOS<sup>3</sup>**

O conceito de deficiência<sup>4, 5</sup> tem sido, ao longo do tempo, apresentado conforme cada período da sociedade, considerando que a atitude das pessoas em relação a essa questão tem se modificado. Cunhado na primeira metade do século XX, o conceito caracterizava indivíduos descritos como aleijados, surdos, cegos ou loucos (Bampi, Guilhem e Alves, 2010). Porém,

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto, todas as imagens terão sua audiodescrição em formato de texto, como forma de tornar o acesso às imagens mais fluido.

<sup>4</sup> Problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda (OMS, 2015).



<sup>5</sup> Pode ser também conceituada pela Lei Brasileira de Inclusão, como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Farias, Cunha, Pinto, 2021, p. 21).


pela necessidade de se ordenar as características do que consideramos deficiência ou incapacidade, foram alinhados os chamados Modelos de deficiência, que Augustin (2012, p. 51) apresenta como:

[...] meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico. [...] Os principais modelos são influenciados por duas filosofias fundamentais relacionadas às pessoas com deficiência: uma as vê como dependentes na sociedade onde vivem, e a outra as percebe como clientes do que a sociedade oferece (Augustin, 2012, p. 51).

Posto isso, passamos a descrever três dos principais Paradigmas de Deficiência, a saber: o Caritativo/Médico, Social e Biopsicossocial, definido por Augustin (2012) como forma de contextualizar alguns elementos que aqui serão apresentados. O Quadro 1, a seguir, ilustra os modelos que, posteriormente, iremos detalhar:

**Quadro 1** - Paradigmas (ou Modelos) da deficiência

<p><b>Modelo Médico-caritativo</b></p> 	<p>Acredita na sobreposição da deficiência à pessoa e ela deixa de ser considerada possuidora de qualidades, atributos e defeitos próprios da natureza humana e passa a ser simplesmente um deficiente ou um aleijado, desprovido de possibilidades e potencialidades.</p>
<p><b>Modelo Social</b></p> 	<p>Acredita na deficiência como uma condição do sujeito, que deve ser respeitada, levando-se em conta suas capacidades e possibilidades, o que enriquecerá a comunidade a partir da interação de tal indivíduo com os demais. A pessoa com deficiência tem um maior poder sobre suas decisões no âmbito social, conscientizando a comunidade de que tal questão tem uma dimensão social, uma vez que se a sociedade fosse plenamente desenvolvida em termos socioculturais, não haveria deficiência dentro dela (Augustini, 2012). O problema da diferença não é que ela exista, mas é que ela se associe a um valor comparativo que lega a uns virtude e a outros, defeito. O termo “deficiência” presume uma “eficiência” que não se tem e que o outro tem.</p>

<p><b>Modelo Biopsicossocial</b></p>  <p>INCLUSÃO</p>	<p>Acredita este paradigma na importância dos modelos médico e social, na medida em que o primeiro promove uma redução da incidência de deficiências a partir do diagnóstico realizado; já o segundo considera a mobilização da sociedade para organizar uma educação inclusiva, que atenda às necessidades socioeducacionais das pessoas com deficiência, provocando, dessa forma, uma discussão acerca da temática (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017). Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ele é, pois a deficiência é uma característica da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja a sua deficiência.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria da pesquisadora (2022), adaptado de Xavier e Braga Jr. (2018).

**Descrição do Quadro 1:** Intitulado Paradigmas (ou Modelos) da deficiência, o quadro tem três linhas e uma coluna. Na primeira linha, título, em negrito, Modelo Médico/Caritativo seguido de dois círculos de tamanhos diferentes. Com borda amarela, o círculo maior apresenta ícones enfileirados de homens na cor azul e mulheres na cor vermelha; beirando o círculo por fora, ícones de cadeirante, gestante, pessoa com deficiência visual e idoso. Com borda vermelha, o círculo menor apresenta ícones de cadeirante, gestante, pessoa com deficiência visual e idoso. Abaixo dos círculos e em caixa alta, as palavras EXCLUSÃO (em vermelho) e SEGREGAÇÃO (em amarelo). Na segunda linha, título em negrito Modelo Social. Dentro, ícones, na cor azul, enfileirados de homens e mulheres, na cor vermelha, com um pequeno círculo de borda vermelha, com ícones de cadeirante, gestante, pessoa com deficiência visual e idoso; abaixo, em caixa alta e na cor azul, a palavra INTEGRAÇÃO. Na terceira linha, título em negrito Modelo Biopsicossocial, tem ícones misturados de homens, mulheres, cadeirantes, gestantes, pessoas com deficiência visual e idosos. A coluna direita traz a descrição de cada modelo; abaixo e em caixa alta, a palavra INCLUSÃO. Fonte: Autoria da pesquisadora, adaptado de Xavier e Vader Jr. (2022). Fim da descrição.

Estes paradigmas mostram, brevemente, as várias organizações que, de alguma forma, definiram os conceitos de deficiência, através dos tempos, e como elas puderam favorecer o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência. É necessário considerarmos que o paradigma biopsicossocial deve perpassar todas as modalidades de ensino, objetivando a formação de cidadãos conscientes e participativos. Além disso, a compreensão desses modelos é uma das bases para a construção da legislação vigente no Brasil referente à acessibilidade ao livro e à leitura por parte da pessoa com deficiência visual a ser descrita no final da presente seção.

Passemos, a seguir, a uma descrição sobre a deficiência visual, necessária para a compreensão de alguns elementos teórico-metodológicos apresentados, ao longo da pesquisa.



## 2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITO, ASPECTOS E SIGNIFICADOS

A deficiência visual, abordada nesta pesquisa, é considerada por muitos uma incapacidade sensorial que provoca naqueles que não a conhece, reações como, por exemplo, medo, gerando uma superstição que beira a ignorância. As pessoas, de um modo geral, consideram a pessoa com deficiência visual (cega ou de baixa visão) como sendo incapaz fisicamente e, também, possuidora de dons sobrenaturais ou de percepções extrassensoriais. Segundo Silva (2006), estes são conceitos que, por transmissão cultural, inexperiência e falta de conhecimento das reais possibilidades e da capacidade da pessoa com deficiência visual se acham perpetuados e dominam a imaginação popular.

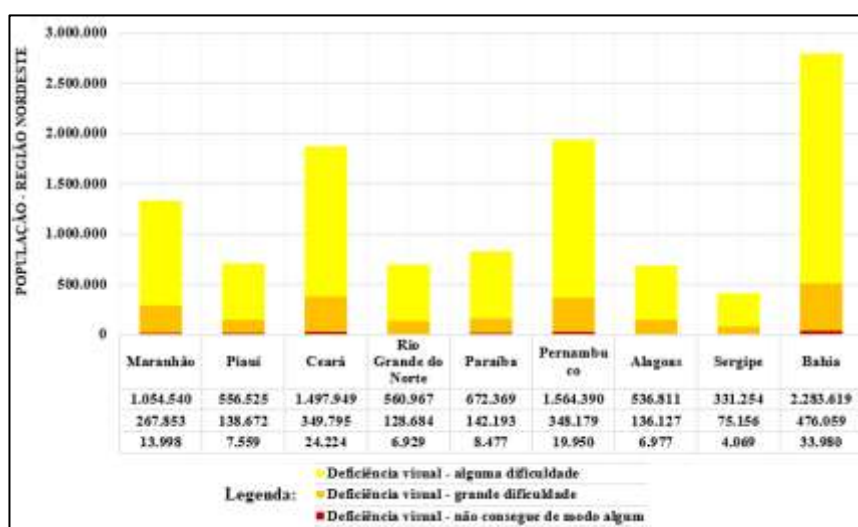
A pesquisadora (2006, p. 425) afirma que “[...] o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social”, acionado na sociedade a partir de dispositivos atitudinais que combatem aquilo que considera ameaça. Assim, “[...] O indivíduo preconceituoso fecha-se dogmaticamente em determinadas opiniões, sendo assim impedido de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições e, assim, ultrapassar o juízo provisório” (Silva, 2006, p. 426).

Lomônaco e Nunes (2010) explicam que a sociedade dita vidente atribui à visão uma função primordial para o desenvolvimento humano. Essa supervalorização situa a pessoa com deficiência visual em dois pontos: o primeiro, no qual o indivíduo cego ou com baixa visão é um ser indefeso, digno de pena, ou é um ser com conhecimentos e dons sobrenaturais; o segundo, o comportamento oscila entre o ser extremamente bondoso ou violentamente mal.

Por isso, a pessoa com deficiência visual necessita de professores especializados, de adaptações curriculares e/ou materiais adicionais de ensino. Elas não constituem um grupo homogêneo, que partilha características comuns de aprendizagem, sendo, também, um erro apresentá-las como uma categoria à parte. O fato é que suas necessidades educacionais básicas são, geralmente, as mesmas das crianças que não apresentam nenhum tipo de deficiência visual.

Dados do Censo 2010 (Brasil, 2010)<sup>6</sup> contabilizaram que o Brasil possuía 45.606.048<sup>7</sup> pessoas que apresentavam ao menos uma deficiência, sendo esse número correspondente a 23% da população. Deste total, 35.744,392 habitantes apresentavam algum grau de deficiência visual, encontrando-se na Região Nordeste o maior percentual da população brasileira que apresentava deficiência visual, correspondendo a 21,2% do total. Esta população poderia ser classificada como de baixa visão<sup>8</sup> ou cegueira<sup>9</sup>, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 1** – Tipo de deficiência permanente (Visual) x População – Região Nordeste



Fonte: Adaptado de IBGE – Censo Demográfico (2010).

**Descrição do gráfico 1:** Intitulado Tipo de deficiência permanente (Visual) x População - Região Nordeste, o gráfico apresenta o eixo horizontal com 9 colunas, representando os Estados da região Nordeste, que variam em três colunas: vermelho na base das colunas, Deficiência visual - não consegue de modo algum, no meio das colunas, Deficiência visual - grande dificuldade; em amarelo, alguma dificuldade. No eixo vertical, a População da Região Nordeste, com valores de 500 mil a 3 milhões. Fonte: Adaptado de IBGE - Censo Demográfico (2010). Fim da descrição.

<sup>6</sup> Até a data de finalização desta escrita, estava sendo realizado o Censo 2022 que, por causa da Pandemia mundial de SARS-CoV-2 (COVID-19), foi adiado duas vezes.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>.

<sup>8</sup> Acuidade visual entre 0,3 (30%) e 0,05 (5%) no melhor olho, com a melhor correção óptica, isto é, o que uma pessoa sem deficiência visual enxerga um ponto específico a 3 m de distância, uma pessoa com cegueira enxerga entre 0,9 e 0,097 m de distância utilizando sua melhor correção óptica no melhor olho (Farias, Cunha, Pinto, 2021, p. 21 - adaptado).

<sup>9</sup> Acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção, isto é, enxerga a menos de 0,097 m de distância, ou percebe somente vultos e luminosidade, sem distinguir traços humanos e outros detalhes do ambiente em que se encontra (IDEM).

Percebe-se, portanto o quanto a população nordestina está necessitada de atenção à saúde visual. A prevenção de doenças visuais perpassa por políticas públicas que vão desde a melhoria do sistema público de saúde à distribuição equitativa de renda e atendimento educacional especializado às crianças e todos aqueles que estão matriculados em quaisquer modalidades da educação, garantindo plenos direitos daqueles que apresentam uma deficiência visual e necessitam de orientações e recursos adequados às suas demandas.

Contudo, a partir de 2022, o Censo sofreu modificações consideráveis em sua estrutura. Primeiramente, o Censo passou a ser chamado de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC. A inovação deste Censo consiste na consideração dos indivíduos com idade a partir dos 2 anos, tendo perguntas adaptadas e considerando a fase de crescimento e desenvolvimento das suas capacidades auditivas, motoras e mentais, cujas categorias de respostas são iguais para todas as perguntas (IBGE, 2023).

O PNAD<sup>10</sup> Contínua identificou as pessoas com deficiência<sup>11</sup> seguindo as recomendações do *Washington Group on Disabilities Statistics*, fundado pela Comissão de Estatística das Nações Unidas, garantindo a comparabilidade internacional das estatísticas sobre pessoas com deficiência. Informações divulgadas pelo Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania – MDHC e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mostram que o Brasil tem cerca de 18,6 milhões de pessoas (ou 8,9% da população) de 2 anos ou mais de idade com deficiência, conforme tabela a seguir:

---

<sup>10</sup> Informações ainda em fase de coleta e análise (2023).

<sup>11</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que respondeu, em ao menos um dos tipos de dificuldades funcionais, tem muita dificuldade ou Não consegue de modo algum para "Grau de dificuldade". Os tipos de dificuldades funcionais captados foram: para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contatos; para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos; para andar ou subir degraus; para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos; para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes; para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; para realizar cuidados pessoais; e para se comunicar, compreender e ser compreendido. A categoria Total para "Cor ou raça" inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas ou sem declaração (IBGE, 2023, *on line*).

**Quadro 2** – Tabela 9309 - Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por cor ou raça e existência de deficiência (adaptado)

<b>Brasil e Regiões</b>	<b>Cor ou raça</b>	<b>Total</b>	<b>Pessoas com alguma deficiência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Brasil</b>	Total	209036	18580	100
	Branca	89887	7840	42,2
	Preta	21767	2078	11,2
	Parda	94939	8437	45,4
<b>Norte</b>	Total	18216	1533	100
	Branca	3587	301	19,6
	Preta	1514	154	10
	Parda	12811	1055	68,8
<b>Nordeste</b>	Total	56375	5794	100
	Branca	14110	1535	26,5
	Preta	7564	812	14
	Parda	34136	3384	58,4
<b>Sudeste</b>	Total	88248	7222	100
	Branca	44490	3643	50,4
	Preta	9613	798	11
	Parda	32989	2687	37,2
<b>Sul</b>	Total	29846	2631	100
	Branca	21819	1881	71,5
	Preta	1457	149	5,7
	Parda	6341	577	21,9
<b>Centro-Oeste</b>	Total	16350	1399	100
	Branca	5881	480	34,3
	Preta	1618	166	11,8
	Parda	8662	734	52,5

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre (2023).

**Descrição do Quadro 2:** Intitulado Tabela 9309 – Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por cor ou raça e existência de deficiência, o quadro traz em 6 linhas subdivididas em 4 outras linhas, e 5 colunas, em algarismos, informações do Brasil e das 5 regiões, do quantitativo de pessoas com alguma deficiência, considerando-se as informações apresentadas nas colunas: Cor ou raça: total, branca, preta ou parda, Total de pessoas, pessoas com alguma deficiência e percentual. Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre (2023). Fim da descrição.

Os números do novo Censo, acima apresentados, constituem informações preocupantes, que mostram a real situação das pessoas com deficiência no Brasil. Os números acima representados, com prevalência percentual das regiões Sudeste e Nordeste, são um reflexo de políticas públicas engavetadas ou que pouco são eficientes, quando se trata da prevenção e/ou conscientização sobre doenças que podem causar

deficiências a curto e/ou longo prazo. E analisando a situação sob o ponto de vista regional, Sudeste e Nordeste são áreas que apresentam um maior percentual de pessoas com alguma dificuldade para enxergar, conforme tabela a seguir:

**Quadro 3** – Tabela 9315 - Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por tipo de dificuldade funcional (adaptado)

<b>Regiões</b>	<b>Total</b>	<b>2 a 9</b>	<b>10 a 19</b>	<b>20 a 29</b>	<b>30 a 39</b>	<b>40 a 49</b>	<b>50 a 59</b>	<b>60 a 69</b>	<b>70 a 79</b>	<b>80 ou +</b>
<b>N</b>	661	8	32	41	43	99	122	139	95	82
<b>NE</b>	2169	38	119	144	155	310	397	401	333	272
<b>SE</b>	2343	49	131	137	171	289	392	442	361	370
<b>S</b>	849	10	33	55	67	106	157	184	143	93
<b>CO</b>	482	7	22	40	40	65	95	102	70	41

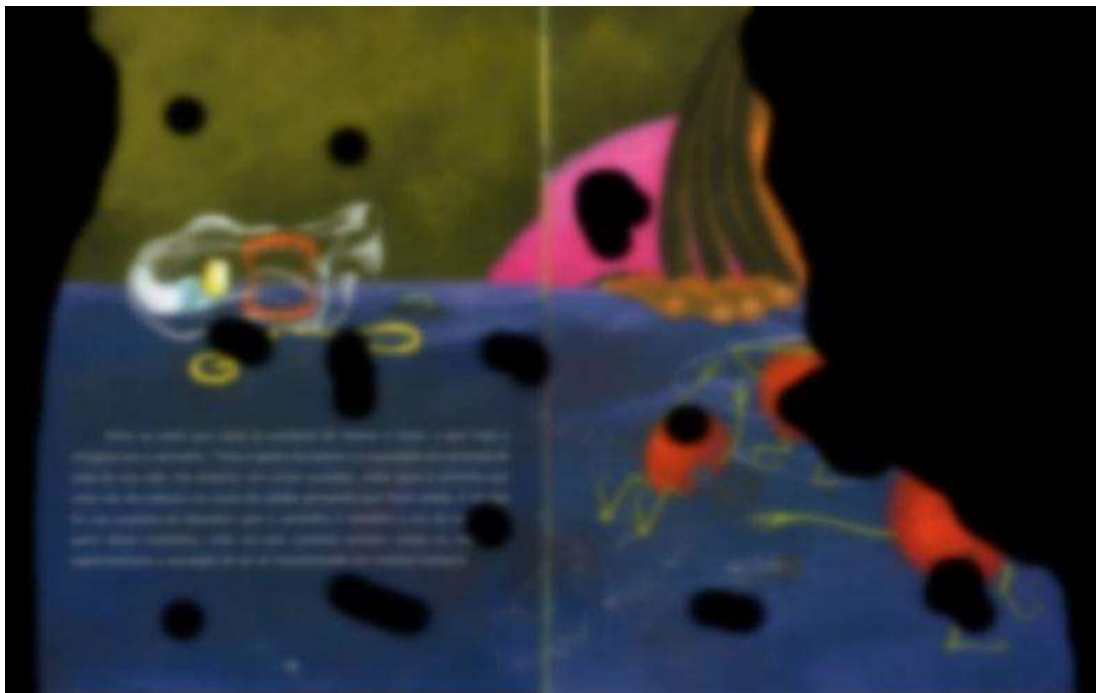
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (2023).

**Descrição do quadro 3:** Intitulado Tabela 9315 - Pessoas de 2 anos ou mais de idade, por tipo de dificuldade funcional, o quadro tem 6 linhas representando as 5 regiões brasileiras e 11 colunas, representando as faixas etárias investigadas, sendo a coluna 2 representando os valores totais de cada região. As colunas seguintes são: 2 a 9; 10 a 19; 30 a 39; 40 a 49; 50 a 59; 60 a 69; 70 a 79 e 80 ou +. Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (2023). Fim da descrição.

As duas regiões com maior número de pessoas com alguma dificuldade visual concentram números consideráveis nas faixas etárias (2 a 19 anos) que englobam a educação básica, e que aumentam à medida em que o tempo passa. Depreende-se daí que existe ainda muita dificuldade em incluir pessoas com deficiência visual em escolas regulares comuns, o que engloba fatores como dificuldades/ausência de produção e adaptação de material didático-pedagógico, formação docente qualificada, aliados às questões de prevenção/profilaxia/reabilitação da saúde ocular.

Compreender os mais variados níveis de deficiência visual, conforme apresentado acima, auxiliam a organização de estratégias pedagógicas e de reabilitação adequadas a cada nível de dificuldade e a cada faixa etária. Assim, é possível perceber o quanto o comprometimento da acuidade e do campo visuais prejudica a visualização de imagens com linhas mais leves e cores suaves. Uma pessoa com baixa visão advinda de uma toxoplasmose ou descolamento de retina, por exemplo, não percebe contornos e detalhes de ilustrações mais artísticas, tais como o exemplo abaixo:

**Imagem 1** – Simulação de visão turva e escotoma por descolamento de retina

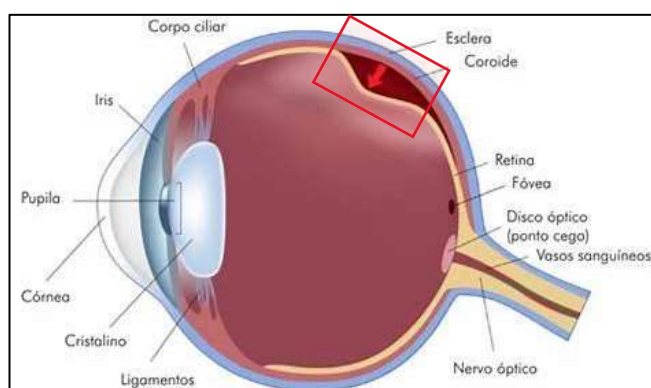


Fonte: Acervo da pesquisadora (adaptado de Santos; Nascimento, 2010, p. 28-29).

**Descrição da Imagem 1:** Intitulada Simulação de visão turva e escotomas por descolamento de retina, uma ilustração colorida e desfocada. Texto ilegível à esquerda. Espalhadas pela ilustração, manchas pretas simulam a visão de uma pessoa com escotomas. Fonte: Acervo da pesquisadora (adaptado de Santos; Nascimento, 2010, p. 28-29). Fim da descrição.

Em casos raros, um descolamento de retina pode ocorrer sem aviso prévio. Os primeiros sinais podem ser o surgimento de um efeito de sombra ou cortina em parte do seu campo visual, que não vai embora; ou pode ocorrer a perda súbita da visão ou a sua piora, conforme imagem a seguir:

**Imagem 2** – Corte de globo ocular com ponto de descolamento de retina



Fonte: <http://www.vejamelhor.pt/pt/210/Patologias/Descolamento-de-retina>. Acesso em: 18 set. 2022.

**Descrição da Imagem 2:** Intitulada Corte de globo ocular com ponto de descolamento de retina, a imagem apresenta um afundamento na parte superior da retina, indicado por um retângulo vermelho. Fonte: <http://www.vejamelhor.pt/pt/210/Patologias/Descolamento-de-retina>. Acesso em: 18 set. 2022. Fim da descrição.

O ponto de descolamento da retina, indicado por um retângulo em vermelho, mostra que a possibilidade de perda visual decorrente é significativa, uma vez que a circulação sanguínea e, conseqüentemente, a recepção de luz estão comprometidas. Da mesma maneira que ocorre com a acuidade visual, patologias que afetam o campo visual dificultam a percepção global do que se observa. A grande dificuldade notada em sujeitos com acuidade comprometida, em momentos de leitura, é estabelecer uma conexão entre as partes da imagem. Pessoas com retinose pigmentar, por exemplo, têm extrema dificuldade de conectar as cores às ilustrações e seus significados, vide imagem a seguir:

**Imagem 3** – Simulação de perda de acuidade visual por retinose pigmentar<sup>12</sup>



Fonte: Acervo da pesquisadora (adaptado de Santos; Nascimento, 2010, p. 6-7).

---

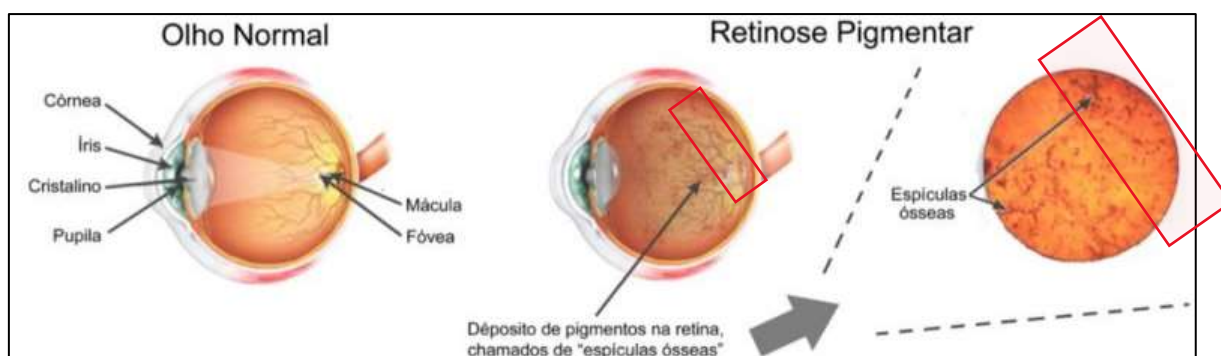
<sup>12</sup> Doença degenerativa progressiva crônica da camada pigmentar da retina, de origem congênito-hereditária. Tem como características a cegueira noturna, apresentando inicialmente, na maior parte dos casos, uma degeneração dos fotorreceptores bastonetes, sensíveis à visão noturna, seguido da degeneração dos cones, responsáveis pela visão diurna. Além disso, empobrece progressivamente a visão periférica, dificultando a discriminação de cores (Martín, Bueno, 2003, p. 31).



**Descrição da Imagem 3:** Intitulada Simulação de visão turva e escotomas por retinose pigmentar, a ilustração colorida e desfocada apresenta um texto ilegível à esquerda. As margens estão desfocadas em alguns pontos; em outros, estão pretas, simulando um dos tipos de visão que uma pessoa com retinose pigmentar tem. Fonte: Acervo da pesquisadora (adaptado de Santos; Nascimento, 2010, p. 6-7). Fim da descrição.

Segundo Furtado *et al.* (2015, p. 1), “A RP<sup>13</sup> é uma doença degenerativa, apresentando, na maior parte dos casos, primeiramente uma degeneração dos fotorreceptores *bastonetes*, sensíveis à visão noturna, seguido da degeneração dos *cones*, responsáveis pela visão diurna e nos permitem ver as imagens em cores e detalhes”, conforme podemos observar na imagem abaixo:

**Imagem 4** – Padrão de distribuição dos depósitos de pigmentos retinianos, característico de uma retina saudável e de uma retina com retinose pigmentar



Fonte: Furtado *et al.* (2015, p. 1)

**Descrição da imagem:** Imagem 4 – Padrão de distribuição dos depósitos de pigmentos retinianos, característico de uma retina saudável e de uma retina com retinose pigmentar. Recortes de um globo ocular. Da esquerda para direita, olho normal; ao centro, globo ocular com retina manchada e destaque em retângulo vazado, com seta indicando “Depósito de pigmentos, chamados de “espículas ósseas”. À direita, círculo com recorte retangular indicando, por meio de duas setas, as espículas ósseas. Fonte: Furtado *et al.* (2015, p. 1). Fim da descrição.

O depósito de pigmentos na retina ocorre de diferentes formas, em que há uma perda visual também significativa, uma vez que, inicialmente, aqueles que apresentam a patologia, na maioria dos casos, são inicialmente diagnosticados com cegueira noturna, apresentando, em um segundo momento, o agravamento do quadro que acomete a visão diurna. É necessário destacar que, segundo uma participante da pesquisa, a retinose pigmentar “[...] é uma doença cruel, que traz a cegueira aos poucos, com idas e vindas da acuidade visual, trazendo uma falsa sensação de melhora

<sup>13</sup> Sigla para Retinose Pigmentar.

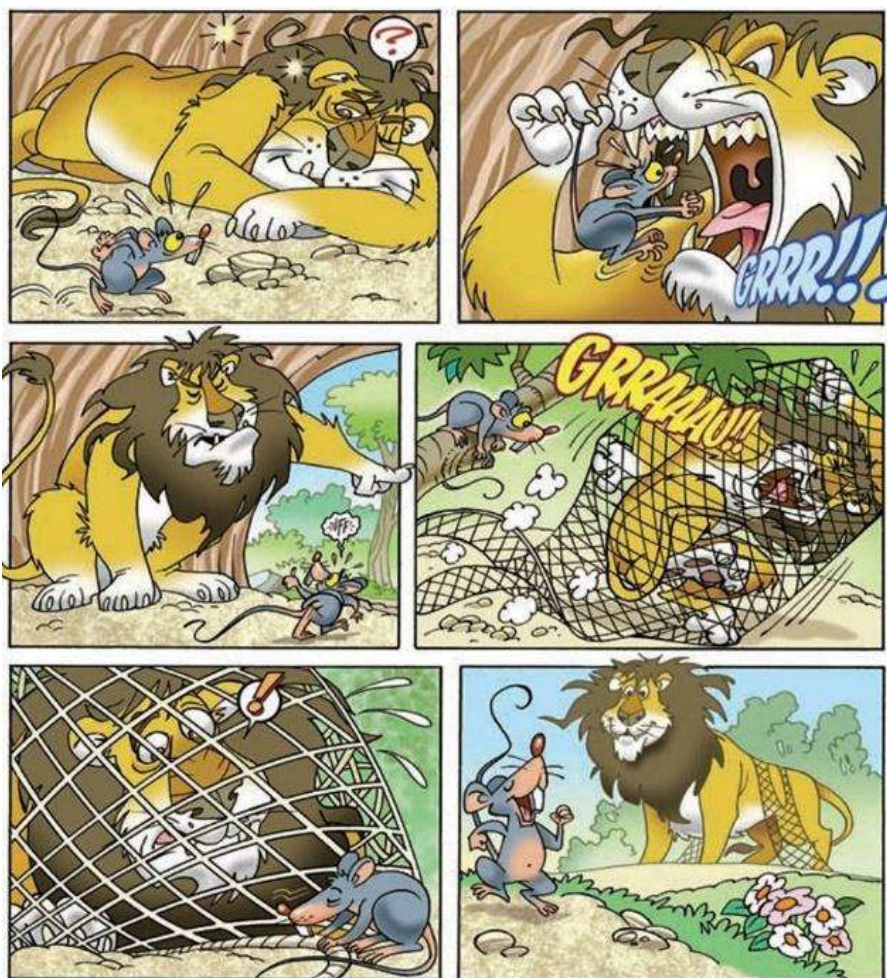


[...]” e, assim, prejudicando a detecção de outras patologias associadas, como a catarata e o glaucoma. Os sentimentos de luto e revolta, que, muitas vezes, surgem provocam rejeição à deficiência, a si mesmo e aos outros.

A baixa visão é uma situação intermediária entre a visão normal e a cegueira, em que uma pessoa com a melhor correção óptica convencional, ou após tratamento cirúrgico, não consegue realizar uma ou várias tarefas diárias como escrita, leitura, deslocamento na rua, ou, ainda, tenha dificuldade para ver televisão, cozinhar, dentre outras, não significando que não venha necessitar de recursos de tecnologia assistiva como programas leitores de tela, do Braille ou da Audiodescrição.

Para a organização de um plano de atendimento individualizado dessa pessoa, é importante o relatório gerado a partir de uma avaliação oftalmológica, com importantes informações e pesquisas sobre o tema ao público interessado, incluindo aqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é necessário elaborar estratégias pedagógicas para potencializar o máximo possível o resíduo visual ou a sensorialidade da pessoa cega ou com baixa visão. Tal condição requer a elaboração de atividades que estimulem a interatividade entre alunos e professores, a exemplo da proposta de trabalho para a Língua Portuguesa, apresentada a seguir:

**Imagem 5** – Exemplo de História em quadrinhos com audiodescrição (em Texto Alt)



Fonte:

[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1156/LP\\_conteudo\\_Pr\\_of\\_4Ano.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1156/LP_conteudo_Pr_of_4Ano.pdf). Acesso em: 04 ago. 2019.

**Descrição da Imagem 5:** Intitulada Exemplo de História em quadrinhos com audiodescrição (em Texto Alt), a imagem está composta por 6 quadrinhos, tendo como personagens um leão e um rato. O enunciado associado à imagem é: Que tal vocês imaginarem a história de uma delas? Vejam como esta fábula foi contada por um quadrinista, que a produziu como uma história em quadrinhos. Q1: Um leão está deitado sonolento dentro de uma caverna, com um olho aberto e outro fechado. Um ratinho andando na ponta dos pés, com gotas de suor em volta da cabeça, passa na frente dele. O leão vê o ratinho e um ponto de interrogação aparece sobre sua cabeça, dentro de um balãozinho. Q2: O leão segura o ratinho pelo rabo em frente à sua boca escancarada, com grandes dentes pontudos. O ratinho amedrontado implora ser poupado com as duas mãos postas, as patinhas balançando no ar e com gotas de suor em volta da cabeça. Q3: O leão solta o ratinho e aponta a porta da caverna para ele que, encolhido e com gotas de suor em volta da cabeça, faz um sinal positivo para o leão, com o polegar levantado. Q4: Fora da caverna, uma grande rede cai sobre o leão que, aflito, GRRRAAU!! ruge e debate-se tentando se libertar. O ratinho observa tudo de um galho de árvore. Q5: O ratinho aproxima-se do leão, que está deitado preso na rede, com cara de exaustão???, e começa a roer as malhas da rede. Sobre a cabeça do leão, um ponto de exclamação e gotas de suor. Q6: O leão levanta-se, agradecido, com um pedaço da rede nas costas. O ratinho, orgulhoso, está com a cabeça erguida e um braço levantado. (Fonte da imagem: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1156/LP\\_conteudo\\_Pr\\_of\\_4Ano.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1156/LP_conteudo_Pr_of_4Ano.pdf)).

of\_4Ano.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019. Fonte da descrição dos quadrinhos: Motta, 2016, p. 49-50). Fim da descrição.

A Imagem 5 foi retirada de um livro de língua portuguesa do 4º ano do ensino fundamental. Caso haja algum aluno com deficiência visual na turma, ele não teria como identificar o gênero textual fábula e seus elementos constituintes, além de todos os detalhes sobre os animais da história, sem a interferência do professor. Não saberia, também, em que ambiente a história se desenvolve ou quantos personagens existem no conto, e assim por diante. Observamos que, até agora, as imagens e quadros são apresentadas com suas respectivas audiodescrições. Também conhecida pela sigla AD<sup>14</sup>, a audiodescrição é um recurso que proporciona às pessoas com deficiência visual (público primário do recurso), acesso ao conteúdo imagético, às informações apresentadas em forma de desenhos, fotos, cores, enfim, a uma série de detalhes que são, sem a referida AD, total e completamente excludentes. E, nesse momento,

[...] para que todos participem em igualdade de condições, alunos com deficiência visual e alunos que enxergam, sugere-se o uso das perguntas referentes a cada um dos quadrinhos para chamar a atenção dos alunos para os detalhes e promover a sistematização das informações recebidas em uma descrição sucinta de cada quadrinho. Com isso, os alunos com deficiência visual poderão fazer a leitura sugerida e construir o entendimento sobre a fábula (Motta, 2016, p. 48).

Atualmente, para que os alunos com deficiência visual tenham acesso às descrições, existem outras ferramentas de acessibilidade disponíveis. Por exemplo, o seguinte extrato contém um recurso de acessibilidade chamado *Texto Alt*.

---

<sup>14</sup> Doravante, a sigla será utilizada em todo o texto.

**Imagem 6** – Captura de tela apresentando o recurso Texto *Alt* do MS Word® 365



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

**Descrição da Imagem 6:** Intitulada Captura de tela apresentando o recurso Texto *Alt* do MS Word® 365, há, na parte superior da imagem, a barra de menus do programa. Em destaque, à esquerda, folha branca com parte das imagens da fábula do leão e do ratinho. À direita, painel “Formatar imagem”. Uma seta da esquerda para a direita aponta para a caixa “Título”, “Audiodescrição da Imagem 4”. Abaixo, caixa de descrição indicada por seta ascendente: “QUADRINHO 1: Um leão está deitado sonolento dentro de uma caverna, com um olho aberto e outro fechado. Um ratinho andando na ponta dos pés, com gotas de suor em volta da cabeça, passa na frente dele. O leão vê o ratinho e um ponto de...”. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

A Imagem 6 traz uma amostra desse recurso importante do Microsoft Word®. Quando selecionada a imagem inserida, é possível, em sua formatação, colocar a descrição da mesma de modo que os programas leitores de tela venham a apresentar tais detalhes. Em arquivos digitais ou páginas, é necessário acessibilizar as imagens com esse recurso, uma vez que se pretende ampliar o alcance das informações ali apresentadas para pessoas com deficiência visual, através da rede mundial de computadores. Ainda assim, com tantos recursos e possibilidades, a sociedade conta com uma legislação que apenas em poucos pontos busca organizar a acessibilidade das pessoas com deficiência com relação a projetos que democratizem e fomentem a leitura em espaços formais e não-formais.

O Decreto 7.559/2011, que instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura, bem como a Lei 13.696/2018, que apresenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, são alguns dos dispositivos vigentes a respeito dessa prática que, de forma bem sucinta, se referem à acessibilidade e à viabilidade de condições que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência; ou que visem facilitar o acesso dessas pessoas às obras escritas, literárias ou não.

### 2.3 BREVE DEBATE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E LEITURA

Nesta pesquisa, são referenciados, brevemente, alguns dispositivos legais que visam fortalecer o acesso à leitura e a seus diversos meios de enriquecimento da prática leitora de forma a analisar se há ou não possibilidades de construção de projetos para tal fim. Há uma busca, a partir da legislação existente sobre leitura, acessibilidade e inclusão, desenvolver propostas mais dinâmicas e criativas para o aprimoramento da compreensão leitora da pessoa com deficiência visual.

Começamos, então, a historiar a presença dessas atividades por volta do ano de 2013, quando a Editora da Câmara dos Deputados publicou uma compilação de toda a legislação brasileira referente à leitura no Brasil. É um texto que traz, de forma velada, leis e decretos referentes ao trabalho com a leitura e produção de livros para pessoas com deficiência, incluindo eixos estratégicos de atividades de leitura que abarcam a acessibilidade necessária à compreensão textual.

O Decreto 519 (Brasil, 2012), no artigo 2º, traz como um objetivo operacional a criação de condições de acesso ao livro, sem, contudo, mencionar, nesse ou em qualquer outro elemento, a questão da acessibilidade para as pessoas com deficiência. Na esteira da produção de livros, foi necessário um dispositivo legal que assegurasse às pessoas com deficiência a produção/reprodução de obras devidamente adaptadas às especificidades a que dizem respeito. Nesse ponto, a Lei nº 9.610/2018,

que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais, no Capítulo IV – Das Limitações aos Direitos Autorais, no Art. 46, explica que:

[...] não constitui ofensa aos direitos autorais

I - [...] a reprodução [...] de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins lucrativos, seja feita mediante o Sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários [...] (Brasil, 2013, p. 60).

Entendemos que a Lei nº 10.753/2003 permite, partindo do artigo 1º, “[...] assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”; além de “[...] promover e incentivar o hábito da leitura” (Brasil, 2003, p. 83). Essa política vem ao encontro do que se pretende, de forma concreta, estabelecer como prática permanente do ato de ler, através dos diversos meios existentes para pessoas com deficiência ou não.

**Quadro 4** – Livro, leitura e acessibilidade – Legislação básica

<b>1992</b> Mai. 13	<b>Decreto 519</b> Programa Nacional de Incentivo à leitura (Proler)	<b>1998</b> Fev. 19	<b>Lei 9610</b> Legislação sobre Direitos Autorais	<b>2003</b> Out. 30	<b>Lei 10753</b> Institui a Política Nacional do Livro
<b>2009</b> Ago. <b>25</b>	<b>Decreto 6949</b> Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil	<b>2011</b> Set. 01	<b>Decreto 7559</b> Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	<b>2012</b> Abr. 10	<b>Nota Técnica 21</b> Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível
<b>2013</b> Jun. 27	<b>Tratado de Marrakesh</b> Sobre direitos autorais, adaptação, reprodução e distribuição de livros para pessoas com deficiência visual	<b>2015</b> Jul. 06	<b>Lei Brasileira de Inclusão</b> Capítulo II	<b>2015</b> Dez. 10	<b>Nota Técnica 50015</b> Produção de Livro Digital Acessível para PNLD

<b>2017</b> Jul.	Acordo entre o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e o Ministério Público Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC/MPF)	<b>2017</b> Jul. 18	<b>Decreto 9099</b> Programa Nacional do Livro e do Material Didático	<b>2018</b> Jun. 12	<b>Lei 13696</b> Política Nacional de Leitura e Escrita
<b>2018</b> Out. 08	<b>Lei 9522</b> Promulga o Tratado de Marrakesh no Brasil	<b>2023</b> Jan. 02	Recriação do Ministério da Cultura e Criação da Secretaria da Formação, Livro e Leitura		

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 4:** Intitulado, Livro, leitura e acessibilidade – Legislação básica, o quadro é composto por 5 linhas e 6 colunas, sendo que nas colunas 1, 3 e 5, as datas completas são com dia, mês e ano da legislação e os eventos importantes apresentados nas colunas 2, 4 e 6. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

A Lei nº 10.753, que instituiu a Política Nacional do Livro, visa “[...] assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso da leitura” (Brasil, 2003, p 83). Em seu artigo 10, temos a organização de eixos estratégicos de trabalho e suas respectivas linhas de ação, o que se configura como uma iniciativa importante do ponto de vista da inclusão da pessoa com deficiência. Quatro eixos tratam diretamente do incentivo à leitura através de linhas de ação, que têm a acessibilidade como meio de promoção, formação, fomento à pesquisa de práticas cada vez mais inclusivas dentro e fora da sala de aula.

O **eixo estratégico I** dessa lei refere-se à democratização do acesso à leitura a partir das seguintes linhas de ação:

[...]

- c) linha de ação 3 – criação de novos espaços de leitura;
- e) linha de ação 5 – melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura;
- f) linha de ação 6 – disponibilização e uso de tecnologias de informação e comunicação, contemplando os requisitos de acessibilidade (Brasil, 2003, p. 83).



São três linhas, que tratam do acesso à leitura através de ações possíveis de serem adotadas em escolas e bibliotecas. Contudo, é reconhecido o fato de que tais espaços não são contemplados com propostas que visem à melhoria do acesso a esse recurso, muito menos têm a tecnologia assistiva necessária ao pleno direito à acessibilidade.

O **eixo estratégico II**, que trata do fomento à leitura e da formação de mediadores, cita, em uma de suas linhas de ação, a importância do “[...] estudo e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura” (Brasil, 2003, p 83). Consonante com a proposta dessa linha, temos o **eixo estratégico III** – valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico, que, através da linha de ação 14, propõe a elaboração de “[...] ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura”. (Brasil, 2003, p 83). É importante que tais ações extrapolem os limites do ambiente escolar e das bibliotecas, uma vez que podem servir de palco para a propagação do ato de ler, apresentando o grandioso valor que a leitura tem na formação individual e coletiva das pessoas.

Nessa esteira, o **eixo estratégico IV** tem como proposta “[...] o fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro [...]” com base na sua linha de ação 17, que se refere ao “[...] apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária” (Brasil, 2003, p 83). Não é necessário somente elaborar projetos de leitura, mas pensar sobre meios de incentivar a produção de livros que proporcionem aos leitores momentos de lazer e construção de conhecimentos.

Ainda com referência a essa Lei, o Art. 2º do Capítulo II cita outros recursos, como: “[...] livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual e os livros impressos no Sistema Braille [...]” (Brasil, 2003, p. 83). É relevante lembrar que a lei anteriormente citada sobre os direitos autorais, nesse mesmo dispositivo, artigo 7º, parágrafo único, atribui ao Poder Executivo a obrigação de implementar programas anuais para manter e atualizar os acervos de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluindo os livros impressos em braille. Porém, nos deparamos com a defasagem do acervo acessível



desses ambientes, o que desestimula os usuários com deficiência a frequentar as bibliotecas e buscar aprimorar sua leitura ou, quem sabe, até dar continuidade aos estudos.

No âmbito internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova York, 30 de março de 2007, e promulgada no Brasil pelo Decreto 6949, em 2009, afirma a importância da autonomia da pessoa com deficiência através de ações que promovam o acesso a informações via sistemas e tecnologias de custo acessível.

Ratificando a Lei nº 10.753, foi implementado o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, através do Decreto 7.559 de 01 de setembro de 2011, que consiste “[...] em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país (Brasil, 2013, p. 179). Um dos seus principais objetivos é democratizar o acesso ao livro no Brasil através da formação de mediadores, da valorização institucional da leitura e do tratamento da leitura como estímulo à pesquisa de novas estratégias de trabalho. No Artigo 1º §.2º, todas as ações, os programas e projetos vinculados ao PNLL devem ser implementados de modo a viabilizarem a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições necessárias de acessibilidade.

Reverendo a literatura crítica consultada para esta seção, foi possível verificar que não havia uma organização estabelecida quanto à formação de profissionais para adaptação de materiais acessíveis e sua posterior distribuição, ou seja, havia somente tratativas legais relacionadas somente às políticas públicas de reprodução de textos acessíveis. Em junho de 2013, foi assinado o Tratado de Marraquexe, ratificado no Brasil em 2018, o qual trata da distribuição de livros em formato acessível para “[...] pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso”. A alínea B do art. 2º explica, inicialmente, que

[...] exemplar em formato acessível" significa a reprodução de uma obra de uma maneira ou forma alternativa que dê aos beneficiários acesso à obra, inclusive para permitir que a pessoa tenha acesso de maneira tão prática e cômoda como uma pessoa sem deficiência visual ou sem outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso.

O exemplar em formato acessível é utilizado exclusivamente por beneficiários e deve respeitar a integridade da obra original, levando em devida consideração as alterações necessárias para tornar a obra acessível no formato alternativo e as necessidades de acessibilidade dos beneficiários (Brasil, 2018, on-line).

Explicitando o público-alvo desse tratado, o Art. 3º reza que:

Será beneficiário toda pessoa:

- a) cega;
  - b) [...] tenha deficiência visual ou outra deficiência de percepção ou de leitura que não possa ser corrigida para se obter uma acuidade visual substancialmente equivalente à de uma pessoa que não tenha esse tipo de deficiência ou dificuldade, e para quem é impossível ler material impresso de uma forma substancialmente equivalente à de uma pessoa sem deficiência ou dificuldade; ou
  - c) [...] que esteja impossibilitada, de qualquer outra maneira, devido a uma deficiência física, de sustentar ou manipular um livro ou focar ou mover os olhos da forma que normalmente seria apropriado para a leitura;
- [...] independentemente de quaisquer outras deficiências (Brasil, 2018, *online*).

Na prática, a ideia seria a permissão para que os livros sejam adaptados sem a necessidade de autorização do detentor dos direitos autorais. Hoje, apenas 5% dos livros estão disponíveis nos sistemas de leitura, seja em formato eletrônico ou em braille; em países emergentes, o percentual é menor que 1%. É a primeira vez, que o sistema internacional de propriedade intelectual dialoga com os direitos humanos. A pretensão é não transformar a propriedade intelectual em barreira para pessoas com deficiência, estando essa premissa prevista no Tratado de Marrakesh, já referenciada no texto.

Em julho de 2015, é dado um importante passo para o efetivo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil: instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também conhecida como LBI, que se destina 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, 2016, p. 10).

O Art. 3º da LBI elenca uma série de conceitos importantes para consolidar a inclusão de pessoas com deficiência, nos mais diferentes espaços e contextos. Para o presente texto, serão destacadas três

importantes definições para a compreensão da metodologia da presente pesquisa, quais sejam:

[...] II - Desenho Universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

V - Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2016, p. 11).

O Art. 68 detalha tais conceitos ao se referir ao acesso à informação e à comunicação quando atribui ao poder público a incumbência de garantir à pessoa com deficiência o acesso a publicações em formatos acessíveis através do incentivo à produção, edição, difusão, distribuição e comercialização dessas obras, devendo-se, inclusive, incentivar a publicação de artigos científicos em formatos acessíveis, incluindo LIBRAS.

Como um reforço à promoção da acessibilidade preconizada pelo PNLL e para garantir a efetivação do art. 68 da LBI, foi publicada, no final de 2015, a Nota Técnica 50015/2015, que trata do livro digital acessível, o qual busca um formato que possa atender às especificidades dos diferentes perfis dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares do país, adequando-se ao explicitado nos §§1º e 2º do art. 68 da LBI:

[...] § 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em braille [...] (Brasil, 2016, p. 34).

Com base no desenho universal<sup>15</sup>, a pretensão é a produção de materiais em formato ePUB3, que permita a leitura de textos em qualquer plataforma ou sistema operacional, ou ainda, equipamento. Apesar de, mais uma vez, haver dificuldades para se acessar os livros didáticos digitalizados e publicados pelas editoras participantes do Plano Nacional do Livro Didático, verificamos a pequena vantagem de se ter disseminado a cultura do livro digital através de repositórios, como o Domínio Público<sup>16</sup>, sendo as obras distribuídas gratuitamente por algumas editoras em formato ePUB3<sup>17</sup>.

Ainda como desdobramento da LBI, foi firmado, em 2017, entre o Ministério Público Federal e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL, o Termo de Compromisso de Ajustamento de Condutas – TAC<sup>18</sup>, que estabelece prazos para a adequação das Editoras Aderentes ao Termo estabelecido. Ou seja:

Caberá ao SNEL, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias da assinatura do TAC, visando facilitar o acesso aos livros em formato acessível, o desenvolvimento de plataforma online acessível, funcionando de forma contínua e permanente, para o direcionamento das requisições de pessoas com deficiência aos editores das obras, sem prejuízo das editoras aderentes criarem mecanismos próprios em seus sítios eletrônicos. E, pelo prazo de dois anos, deverá realizar campanha de esclarecimento aos editores

<sup>15</sup> Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. (Melo & Pupo, 2010).

<sup>16</sup> Site: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

<sup>17</sup> O ePub3 é uma atualização do formato ePub que permite criar publicações digitais que operam com base em HTML5 e CSS3 (linguagens computacionais criadas com foco na acessibilidade digital). Na prática, isso significa que e-books nesse formato podem conter recursos mais avançados, como áudios, vídeos, animações e certas interatividades. Disponível em: [colofao.com.br/995/questoes-preliminares-sobre-epub3/](http://colofao.com.br/995/questoes-preliminares-sobre-epub3/) . Acesso em: 25 ago. 2017.

<sup>18</sup> Endereço eletrônico: <http://livroacessivel.org.br/resources/downloads/tac-livro-acessivel.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

associados, sobre as obrigações constantes do presente TAC e orientando os editores ao cumprimento de suas disposições ou até a adesão de 50% (cinquenta por cento) de todos os associados (SNEL, 2017).

O portal ao qual se refere a TAC é o Portal do Livro Acessível, desenvolvido a partir da aderência das editoras ao TAC, obedecendo ao que foi instituído pela LBI no art. 68. O Portal do Livro Acessível<sup>19</sup> “[...] em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, [...] reúne em um só lugar leitores e editoras, fomentando a promoção da acessibilidade e da igualdade de oportunidades”. (PLA, *online*, 2020).

O portal, em seu texto norteador, deixa bem claro que:

[...]

\* Os livros solicitados por intermédio do Portal são produzidos sob demanda e têm valor comercial. Não há gratuidade na entrega dos mesmos.

\* A editora providenciará o título no formato que estiver disponível em sua produção e que atenda à definição da LBI para livros em formatos acessíveis;

\* Não serão validados pelas editoras os pedidos de títulos que não estejam mais sendo comercializados (fora de catálogo) ou que já tenham sido editados, mas cujos direitos de publicação estejam esgotados (LIVROACESSÍVEL, 2020, *online*).

Quem determina o formato a ser distribuído ao público-alvo são as editoras, adequando-se à disponibilidade existente. Dentre as opções, o ePUB3, abreviação de *Electronic Publication* em inglês, ou Publicação Eletrônica em português, tem ganhado cada vez mais espaço entre as editoras por ser um arquivo digital padrão específico para *e-books* e por suportar elementos multimídia, como áudio e vídeo para múltiplas plataformas e idiomas. Obras em que as imagens correspondam a mais de 30% do conteúdo levam, pelo menos, 60 dias para serem entregues ao usuário, mas não é mencionado como essas imagens serão apresentadas ao leitor.

---

<sup>19</sup> Endereço eletrônico: <https://livroacessivel.org.br>.

Visando a uma melhor logística na produção e distribuição de livros em formatos acessíveis para as escolas de educação básica, foi sancionado o Decreto 9099, de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático. Alguns dos vários objetivos desse decreto visam à democratização do acesso às fontes de informação e cultura, além de atribuir ao Ministério da Educação a incumbência de adotar mecanismos para a promoção da acessibilidade no PNLD; tal decreto destina-se a estudantes e professores com deficiência, devendo os editais do PNLD prever as obrigações devidas para os participantes com relação aos formatos acessíveis.

A Lei 10753 vem com um novo formato com base na Lei 13.696 de 12 de julho de 2018, implementando a Política Nacional de Leitura e Escrita, que traz em seu artigo 2º, inciso I, a questão da “[...] universalização do direito ao acesso à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas”. O texto da referida legislação contempla, de forma mais direta, o acesso das pessoas com deficiência à leitura a partir de alguns dos seguintes objetivos:

[...] I – democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura ..., de forma a ampliar ... as condições de acessibilidade; [...]  
[...] VII – incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor [...] (Brasil, 2018).

Salientamos a preocupação desse Plano com a inclusão das pessoas com deficiência. O Art. 4º, § 3º afirma que:

[...] deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias [...] (Brasil, 2018).

Assim constitui-se a fundamentação legal da questão da leitura no Brasil. O Plano Nacional de Livro e Leitura, bem como, os outros textos apresentados são um exemplo de tentativas de acessibilizar a leitura para as pessoas com deficiência, nas quais destacamos, em seus eixos estratégicos e suas linhas de ação, a preocupação com a acessibilidade das pessoas com deficiência a tal material.

Infelizmente, ainda existe uma carência de ações pedagógicas efetivas, que viabilizem a aplicação dessa legislação não somente à educação básica, como, também, à educação especial<sup>20</sup> na perspectiva da educação inclusiva<sup>21</sup>. Ressaltemos que as legislações anteriormente apresentadas trazem em seu bojo a necessidade de democratização do acesso ao livro e à leitura via a elaboração/implementação de políticas públicas e projetos pedagógicos, que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência. Para isso, devem ser observadas as condições de acessibilidade e o disposto nos acordos, nas convenções e nos tratados internacionais, que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias, conforme preconizado no art. 4º § 3º da Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita.

Alguns dos dispositivos aqui listados mostram, infelizmente, uma contradição entre o que organizam e pretendem e o que realmente é oferecido à pessoa com deficiência visual. E, apesar da proposta de acessibilidade presente em alguns dos dispositivos aqui apresentados, eles não dialogam entre si de maneira efetiva. As imagens com simulações de algumas patologias visuais mostram que somente criar leis, decretos e afins, sem uma aplicação efetiva de políticas públicas e práticas sociais ou pedagógicas que os implementem, de fato, não promove a acessibilidade à leitura.

Não pretendemos aqui esgotar a discussão acerca das políticas públicas sobre livro, leitura e acessibilidade, uma vez que este não é este o foco, mas é importante salientar que é um dever moral e pedagógico fornecer outros meios de a pessoa cega ou com baixa visão ler esta ou aquela obra, sem depender de tantos intermediários para que isto ocorra.

---

<sup>20</sup> A Referência é quanto à modalidade de ensino (LDB 9394/96), não ao documento "Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" (MEC, 2008)

<sup>21</sup> O termo "educação inclusiva" (em letras minúsculas), popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de "escola para todos", em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com "necessidades educacionais especiais" (Mendes, 2017, p. 62).

Assim, ao elaborar e implementar estratégias de leitura, seja de livros didáticos ou literários para o público com deficiência visual, é necessário conectar texto, imagem e meios pedagógicos transdisciplinares, tais como: o uso do sistema háptico<sup>22</sup> para acessar as informações imagéticas interligando intrassensorialidade e sensório-motricidade. Isso requer um certo conhecimento sobre a criação e adaptação de materiais didáticos que se apropriem das relações existentes entre texto e imagem, destacando, principalmente, o uso de recursos linguísticos, tais como: metáfora, símile e sinestesia.

Esse tipo de leitura para a pessoa com deficiência visual em que se busca sensibilizá-la para a percepção das cores através dos recursos linguísticos mencionados é capaz de criar uma paisagem imagética em que percepção, linguagem e acessibilidade se entrelaçam. Para os indivíduos com deficiência visual, as cores podem não ser facilmente discerníveis ou significativas. No entanto, pistas linguísticas alternativas podem desempenhar um papel vital para preencher a lacuna que a deficiência venha acarretar.

Ao empregar descrições ricas e evocativas, autores e educadores em uníssono podem pintar imagens vívidas com palavras, permitindo que pessoas com deficiência visual criem, a partir de suas percepções, aquilo que está registrado em desenhos, fotografias, dentre outros, com todos os tons vibrantes e as nuances sutis do mundo ao seu redor. Além disso, podem usar de representações táteis para aprimorar a experiência de leitura, proporcionando uma abordagem multissensorial que transcende as limitações visuais. Essas adaptações linguísticas e sensoriais não apenas promovem a inclusão, mas também convidam a uma exploração mais profunda da palavra, pois os leitores com deficiência visual são incentivados

---

<sup>22</sup> No tato ativo ou *sistema háptico*, o sentido tátil é intencionalmente direcionado à obtenção de características físicas, de objetos ou ambientes. Ou seja, o tato ativo é aquele que proporciona a apreensão dos objetos de modo integral, não fragmentado (PAULINO, Vanessa Cristina; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Mediação pedagógica para o aluno com cegueira**: possibilidades do coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022).



a responder com a sua imaginação e participar ativamente das narrativas a que são expostos.

Assim, as políticas públicas destinadas a promover a inclusão e a igualdade de direitos desempenham um papel crucial para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades. Contudo, mesmo com uma legislação rica e detalhada que visa ao trabalho inclusivo nas escolas, é notória a falta de aplicabilidade de tais dispositivos. Os livros continuam sendo distribuídos com atraso, o que não favorece em nada o acompanhamento em tempo real as atividades desenvolvidas na escola.

Elementos utilizados por professores em geral ainda não são acessíveis, por mais que se oriente ou converse com o pessoal para atuar junto a essa especificidade. Muito ainda precisa ser feito com relação aos slides, que, apresentando muitas imagens, não têm descrição ou audiodescrição daquilo que será desenvolvido em sala. Sem contar que cores são inseridas sem nenhum cuidado ou atenção, em atividades impressas, desconsiderando os estudantes com baixa visão, que necessitam de contraste e de audiodescrição.

As teorias relacionadas à percepção das cores, a serem descritas a seguir desafiam as abordagens tradicionais e destacam a importância de uma visão que acolha múltiplas perspectivas. A seção a seguir trata do uso de metáforas, símiles, sinestésias a partir do uso de elementos cromáticos presentes em livros ilustrados.

---

### **3 APRESENTANDO TEORIAS SOBRE AS CORES À LUZ DA SEMIÓTICA E DA MULTISSENSORIALIDADE: “PARA QUÊ/POR QUÊ O CEGO QUER SABER DE COR, MESMO?”**

---

A título de introdução do capítulo, primeiramente será apresentada uma perspectiva histórica das teorias sobre as cores, com base nos trabalhos de Newton e Goëthe, passando em seguida a focar na questão da percepção das cores, citando algumas abordagens da linguística e de outras ciências. Na sequência passa-se a abordar a função social das cores; a semiótica de Charles Sanders Peirce; metáforas, símiles e sinestesia; multimodalidade e multissensorialidade. Isso porque o objetivo é trazer fundamento teórico para ajudar na compreensão de como deficientes visuais organizam seus conhecimentos sobre cores.

#### **3.1 AS CORES E SUAS MUITAS TEORIAS**

Referindo-se à teoria das cores de uma forma geral, Silveira (2015) explica que se trata de um campo interdisciplinar que investiga como os seres humanos percebem, compreendem e utilizam as cores no contexto da arte, da ciência e da psicologia. Por isso a teoria das cores desempenha um papel fundamental em diversas áreas, desde a pintura e o design gráfico até a neurociência e a psicologia da percepção.

Para Martins; Silva (2015) e Silveira (2015), a história da teoria das cores remonta a muitos séculos atrás, com contribuições significativas de diversos estudiosos ao longo do tempo. Um marco importante foi a obra *Opticks* (1704), escrita por Sir Isaac Newton, que demonstrou que a luz branca é composta por uma mistura de cores e que a refração da luz em um prisma separa essas cores em um espectro. Portanto, como afirmou Newton, a cor não é uma característica intrínseca dos objetos, mas sim uma qualidade subjetiva da luz.

No entanto, Newton era um pesquisador da física e não foi o único a se destacar naquela época com pesquisas sobre as cores, logo surgiu outro grande nome ligado também à literatura.

Os fundamentos deixados por Newton influenciaram os trabalhos dos pesquisadores do século XVIII que, se não o copiavam, adicionavam pouco ao que ele já havia dito. Apesar disso, não se pode dizer que no século XVIII não existiu um nome igual ao de Newton associado aos estudos dos fenômenos cromáticos. No final daquele século um nome famoso na literatura apareceu no cenário dos estudos sobre o fenômeno das cores: Johann Wolfgang von Goethe (Silveira, 2015, p. 26).

Já que ambos os nomes exerceram e exercem grande influência no estudo das cores, como também em muitas outras áreas, é importante entender algumas diferenças entre a teoria desses dois pensadores, olhando para o *Opticks* (1704) de Newton, e para a *Doutrina das Cores* (1810), de Goethe.

A *Doutrina das Cores* é fruto de intensa, profunda e longa investigação que tornou as discussões sobre a pesquisa cromática mais acaloradas naquele período. Primeiro que a linguagem utilizada pelo escritor ora ganha tons de uma poética refinada, ora soa como rigoroso discurso científico. Outro aspecto polêmico da obra recai sobre a sugestão de uma disputa entre o idealismo alemão de Goethe e a óptica mecanicista de Newton. Goethe não conseguia se convencer das ideias de Newton, por isso dedicou vários anos a demonstrar que a luz era o ser mais simples, indivisível e homogêneo já conhecido. Sendo assim, ela não poderia ser dividida em luzes coloridas como afirmava Newton, pois uma luz colorida seria sempre mais escura que a luz incolor. Para Goethe, primeiramente as cores eram apenas fenômenos da percepção da mente humana, ideias subjetivas ou concepções que existiam apenas em nossa percepção. Isso explica por que Goethe fazia enorme esforço para demonstrar que as opiniões de Newton estavam erradas e porque seu comportamento era hostil diante das ideias de Newton (Silveira, 2015). E essas ideias de Goethe se aproximam mais da presente pesquisa, que envolve cores e deficiência visual, mas ele vai

agregando conhecimentos e outras opiniões à medida que sua pesquisa sobre as cores evolui.

Segundo Goëthe, existiam três formas de manifestação do fenômeno cromático: as cores fisiológicas, as cores físicas e as cores químicas. As cores fisiológicas eram as que pertenciam aos olhos e que dependiam diretamente da sua capacidade de ação e reação. As cores físicas de Goëthe eram aquelas cuja origem se devia a fontes de luz refletidas pelos objetos coloridos, hoje denominadas cores-luz. Por fim, as cores químicas eram aquelas dependentes das substâncias químicas que formam os objetos, hoje denominadas cores-pigmento (Silveira, 2015, p. 27).

No trecho anterior, já se pode perceber que a concepção de Goëthe sofreu mudanças ao longo da sua pesquisa e a cor não era mais somente percepção da mente humana, reconhecendo no fenômeno cromático também aspectos físicos e químicos. No entanto, segundo Guimarães (2000), a *Doutrina das cores* de Goëthe se divide em quatro partes: o estudo das cores fisiológicas; o estudo das cores físicas; o estudo das cores químicas e o estudo das cores psicológicas. Essa última parte foi acrescentada posteriormente às outras e foi chamada de estudo da atuação das cores sobre a alma.

Diante das pesquisas de Newton e de Goëthe, é possível identificar ao menos duas áreas ou perspectivas da teoria das cores: a concepção física da percepção das cores, que envolve a luz, reflexo da luz, percepção visual da luz, e a concepção da cor como fenômeno da percepção da mente humana, mais ao modo de Goëthe. Como aqui se ocupa da percepção das cores por deficientes visuais, interessa mais os estudos que incidem sobre os fenômenos da representação e percepção das cores, onde já se sabe que pode haver uma boa dose de subjetividade,

Dito isso, de acordo com Silveira (2015), a teoria das cores se baseia em princípios fundamentais que explicam como as cores são percebidas e combinadas. Um conceito central é o modelo RGB (Red, Green, Blue) utilizado em tecnologia, que descreve como cores diferentes podem ser criadas pela combinação de luz em diferentes intensidades dessas três cores primárias. De acordo com a teoria tricromática da visão, criada por Young e Helmholtz, no século XIX, os cones da retina humana são sensíveis

principalmente ao vermelho, verde e azul, e todas as outras cores são percebidas através da combinação desses estímulos. Além disso, a teoria das cores também envolve a roda de cores, que organiza as cores de acordo com sua relação cromática. Os artistas frequentemente usam esse conceito para criar harmonias ou contrastes visuais em suas obras. Johannes Itten, um proeminente teórico das cores, observou que a roda de cores é uma ferramenta fundamental para artistas e designers, permitindo a compreensão das relações entre as cores e sua aplicação criativa.

A aplicação criativa, a criação de cores, é mais um elemento que vem a mostrar que a percepção das cores é um campo complexo que envolve não apenas a física da luz, mas também a psicologia da visão. A obra de Edwin H. Land, *The Retinex Theory of Color Vision* (1977), propôs uma teoria inovadora que sugeria que a percepção das cores não dependia apenas das características da luz, mas também da forma como o cérebro interpreta as informações sensoriais. Land argumentou que a cor é percebida através da comparação de áreas adjacentes em uma cena, o que ele chamou de constância de cor (Land, 1977).

A teoria das cores tem aplicações abrangentes em diversas áreas. Na psicologia, estudos como o de Robert L. Solso em *Cognition and the Visual Arts* (1994) investigam como as cores afetam as emoções e a cognição humana. Em design gráfico, a escolha de cores desempenha um papel crítico na comunicação visual, como destacado por Josef Albers em *Interaction of Color* (1963).

A compreensão das cores vai além de seu aspecto visual, envolvendo elementos da semiótica e da multissensorialidade, que desempenham um papel fundamental na percepção humana das cores. Por isso é importante explorar as teorias que relacionam a semiótica e a multissensorialidade às cores, destacando a importância dessas abordagens para a ciência da cor e áreas afins. Como a percepção das cores envolve processos cognitivos e sensoriais que são influenciados por fatores culturais, psicológicos e até mesmo linguísticos, é imprescindível entender como os seres humanos atribuem significado às cores.

Nesse ponto importa recordar um exemplo que Guimarães (2000) relata em sua obra, quando se refere à interseção entre a primeira e a segunda realidade, conforme explica Bystrina, em *Semiótica da Cultura*.

Outro caso interessante de intervenção da segunda realidade na primeira ocorreu recentemente em um dos hospitais psiquiátricos de São Paulo: um dos pacientes teria solicitado desesperadamente uma de suas camisas, a de cor amarela, enquanto a roupeira, ao contrário, insistia em lhe oferecer outra, de cor branca; uma psiquiatra, que observava a cena, posteriormente questionou o motivo para o paciente não poder escolher a cor da camisa, e a roupeira respondeu que ele se tornava violento quando vestia a camisa amarela. A psiquiatra perguntou por que então fora oferecida a camisa branca e não a vermelha, que estava também limpa e pronta para uso, e a roupeira, conhecedora dos detalhes do dia-a-dia do paciente, afirmou que a vermelha só era solicitada pelo paciente quando ele desejava pedir perdão, logo depois de ter usado a camisa amarela e destruído tudo a sua volta. (Guimarães, 2004, p. 1).

Sobre a questão das duas realidades, cabe dizer que, segundo Bystrina, para a sua sobrevivência psíquica, o homem constrói sobre a estrutura da primeira realidade sensível, predeterminada biofísicamente, uma outra realidade, operada pela cultura. Essa “segunda realidade”, concebida pela criatividade, imaginação e fantasia humana, tem um caráter sócio e é essencialmente narrativa.

De que forma, então, se deu a simbologia das cores das camisas e seus efeitos no paciente do relato acima? Teria ele assumido em seu comportamento a simbologia do vermelho como cor da paixão ou do amor e do amarelo como a cor da mente ou da loucura?, questiona Guimarães (2004).

Outra área de interesse no estudo da percepção e semiótica das cores é a multissensorialidade, que explica que a percepção das cores não é estritamente visual, também envolve outros sentidos, como o tato e o olfato. A abordagem multissensorial na percepção das cores explora como as cores podem ser associadas a experiências sensoriais além da visão. Um exemplo disso é a combinação de estímulos sensoriais, como cores e aromas, que pode influenciar profundamente a percepção e a avaliação de produtos. Isso tem implicações, por exemplo, no design, no marketing e até mesmo na gastronomia, pois a cor de um prato pode afetar a percepção

do sabor, comprovando assim que a percepção da cor não é exclusivamente visual, não nasce na física nem acaba nela, já que aspectos subjetivos dos sujeitos também determinam o produto final da percepção de cor (Spence, 2015, p. 72).

Ao referir-se a signos e à semiótica em relação à teoria das cores, cabe alguma reflexão sobre as relações entre as cores e as ciências da linguagem. Para Kay e Maffi (1999), a relação entre a linguagem e as cores têm sido um tópico explorado por pesquisadores de diversas disciplinas, incluindo a linguística, destacando-se duas abordagens distintas: a semiótica e a percepção linguística. Através da análise de dados linguísticos e estudos interdisciplinares busca-se demonstrar como a linguagem influencia e é influenciada pela percepção e categorização das cores, enriquecendo a compreensão da relação complexa entre linguagem e mundo visual. A abordagem linguística do estudo das cores contribui para a compreensão da percepção, categorização e representação das cores na linguagem humana. A semiótica e a percepção linguística demonstram o papel que a linguística desempenha no entendimento dessa relação complexa.

A semiótica peirceana, campo da linguística que se concentra no estudo dos signos, melhor definida e explicada em tópico a seguir, oferece uma abordagem rica para a compreensão das cores na linguagem. No contexto das cores, a semiótica permite analisar como as cores são simbolizadas e interpretadas nas diferentes línguas e culturas. Quando aplicada às cores, a semiótica examina como as cores são usadas como signos em diferentes culturas e contextos. Nesse caso, as cores não têm significado intrínseco, mas adquirem significado por meio de associações culturais e linguísticas. Assim a semiótica nos ajuda a compreender como as cores são usadas como símbolos e como evocam diferentes emoções e significados.

Um exemplo disso é a associação cultural de cores com significados específicos. Em muitas línguas, o vermelho está associado ao amor e à paixão, enquanto o verde é frequentemente relacionado à natureza e à esperança. Essas associações podem variar significativamente de uma cultura para outra, destacando como a semiótica nos ajuda a compreender a codificação cultural das cores na linguagem (Berlin; Kay, 1969).

Além da abordagem semiótica, a percepção linguística se concentra na categorização e representação das cores na mente humana. A Teoria de Categorização de Cores proposta por Kay e Maffi (1999) argumenta que as línguas categorizam as cores de maneiras específicas, influenciando a percepção e a distinção de cores pelos falantes de diferentes línguas.

O estudo de Winawer *et al* (2007) demonstrou que as línguas influenciam a percepção das cores. Eles descobriram que falantes de russo, que têm uma distinção lexical entre azul claro e azul escuro, eram mais rápidos em discriminar entre essas duas tonalidades do que falantes de inglês, que usam apenas a palavra azul para ambas as tonalidades. Isso sugere que a linguagem molda a percepção das cores, influenciando a maneira como vemos e categorizamos o mundo ao nosso redor.

No livro *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, Berlin e Kay (1969) examinaram como diferentes idiomas e culturas categorizam e nomeiam as cores. Eles entenderam que existe um padrão universal para abordar as cores em todos os idiomas e que algumas são nomeadas antes de outras. Conforme quadro a seguir, Berlin e Kay identificaram uma hierarquia de onze cores básicas, que tendem a emergir nas culturas em uma sequência consistente. Estas incluem preto, branco, vermelho, verde, amarelo, azul, marrom, roxo, rosa, laranja e cinza. Eles observaram que, inicialmente, as culturas tendem a distinguir o preto do branco para, na sequência, se referirem ao vermelho, e, então, às demais cores, que vão sendo pouco a pouco adicionadas ao vocabulário.



**Quadro 5** – Cores focais e não-focais de acordo com Berlin & Kay (1969)

Cores	Conceito
Focais	<p>São aquelas compartilhadas por falantes diferentes e mesmo por comunidades diferentes. São perceptualmente mais salientes do que as cores não focais</p> <p><b>Preto</b> &gt; <b>Vermelho</b> &gt; <b>Verde</b> &gt; <b>Amarelo</b> &gt; <b>Azul</b> &gt; <b>Marrom</b> &gt; <b>Laranja</b>  <b>Branco</b> <span style="float: right;"><b>Roxo</b> <b>Rosa</b> <b>Cinza</b></span></p>
Não-focais	São uma variação das onze cores focais.

Fonte: Autoria da pesquisadora (2022), adaptada de Berlin & Kay (1969).

**Descrição do Quadro 5:** Intitulado Cores focais e não-focais de acordo com Berlin & Kay (1969), o quadro está dividido em três linhas e duas colunas. Na primeira coluna, as cores e, na segunda, os conceitos de cada um dos tipos. Fonte: Autoria da pesquisadora (2022), adaptada de Berlin & Kay (1969). Fim da descrição.

A partir do Quadro 5 percebe-se que o trabalho de Berlin e Kay se concentra na categorização de cores interculturais e na universalidade de termos relacionados às cores. Mas pensar de terem identificado um padrão para nomear as cores que se repete independentemente da cultura e do idioma, eles entendem que o estudo da percepção de cores deve ocorrer de modo contextualizado, ou seja, levando-se em conta as localizações geográficas específicas e culturais em que estão inseridas.

Logo, a hierarquia de cores proposta por Berlin e Kay refere-se a um padrão universal observado em relação a culturas diversas que, segundo Israel Pedrosa resulta:

[...] da adoção consciente de determinados valores representativos, designativos ou diferenciadores, emprestados aos sinais e símbolos que compõem tais sistemas ou códigos. Com efeito, o que dá qualidade e significado ao símbolo (sinais sonoros, verbais ou visuais) é sempre sua utilização. Por isto, a criação dos símbolos mais significantes e duráveis é, via de regra, ato coletivo de função social, para satisfazer certas necessidades de representação e comunicação (Pedrosa, 2022, p. 99).

Em outras palavras, o que Pedrosa (2022) diz no trecho acima é que chamar uma determinada cor de vermelho é uma convenção social, poderia ser chamada de verde ou de qualquer outro nome. Não há, a priori, nada na cor vermelha que justifique o uso desse signo verbal para representá-la a não ser a decisão coletiva de fazê-lo. Essa compreensão aplicada ao

padrão de Berlin e Kay nos diz que esses signos extrapolam culturas e idiomas, mas ainda assim mantêm especificidades de percepção, como é o caso da distinção lexical entre azul claro e azul escuro no russo, que não há no inglês (Winawer *et al*, 2007).

Uma outra perspectiva sobre cores é a de Eva Heller (1948 - 2008), bastante conhecida por seu trabalho sobre psicologia das cores, em *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*, que investiga as associações psicológicas e culturais que as pessoas têm/fazem com base em cores diferentes. Sua teoria das cores explora como elas podem evocar várias emoções, influenciar o comportamento e transmitir significados simbólicos. Demonstra que

Conhecemos muito mais sentimentos do que cores. Dessa forma, cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios. Cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião. O mesmo vermelho pode ter efeito erótico ou brutal, nobre ou vulgar. O mesmo verde pode atuar de modo salutar ou venenoso, ou ainda calmante. O amarelo pode ter um efeito caloroso ou irritante. Em que consiste o efeito especial? Nenhuma cor está ali sozinha, está sempre cercada de outras cores. A cada efeito intervêm várias cores – um acorde cromático. Um acorde cromático é composto por cada uma das cores que esteja mais frequentemente associada a um determinado efeito. (Heller, 2013, p. 17).

Heller (2013) discute, portanto, os efeitos psicológicos de diferentes cores e as interpretações subjetivas que as pessoas fazem sobre elas. A autora explora como as cores podem evocar emoções específicas como o vermelho associado à paixão ou raiva, o azul à calma ou tristeza e o amarelo à felicidade ou energia. Além disso, Heller examina como os fatores culturais podem influenciar as percepções das cores, pois diferentes sociedades têm associações e significados distintos em relação às cores específicas.

Apesar de não direcionar sua escrita a pessoas com deficiência visual, Heller faz comentários que podem se aplicar a este estudo, ao abordar a importância do contexto para a compreensão da cor e sua relação com sentimentos. Para ela,

[...] não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos. A cor num traje será avaliada de modo diferente do que a cor num ambiente, num alimento, ou na arte. O contexto é o critério que irá revelar se uma cor será percebida como agradável [...] e destituída de bom gosto. [...] cada cor [...] mostrada em toda contextualização possível: como cor artística, na vestimenta, no *design* de produtos (Heller, 2013, p. 18).

Trazendo essa abordagem para entender como uma pessoa cega ou com baixa visão percebe as cores, não há dúvida de que, a depender do contexto, ela pode sentir e expressar a cor em seu cotidiano a partir do meio e do momento em que se ache inserida. Para essas pessoas, as cores são mais do que uma representação imagética de algo, mas podem servir para expressar valores sociais, emocionais e simbólicos relevantes, especialmente porque são capazes de auxiliar no conhecimento daquele que está se apresentando diante delas. Ainda que alguns cegos congênitos não tenham referência visual alguma das cores, eles as utilizam nas suas narrativas para expressar raiva, espanto, alegria, medo... Assim, as cores para pessoas cegas ou com baixa visão, sobretudo considerando os participantes desta pesquisa, são importantes e ocorrem, inclusive, em roteiros de audiodescrição, uma vez que podem revelar possíveis emoções presentes em uma imagem estática ou dinâmica, que esteja sendo comentada.

Merleau-Ponty (1999, p. 303) explica que é possível significar, abstratamente falando, o que não vivenciamos, o que nos “[...] permite falar daquilo que não vimos”. São descrições que, segundo Pietroforte (2018, p. 51), recorrem ao uso de semióticas não verbais – plástica, dos odores, gustativa, por exemplo – na construção de sinestésias, o que Salles (2017, p. 42) corrobora: “A percepção, como atividade criadora da mente humana, já é uma ação transformadora. A percepção vai processando o mundo em nome da criação [...]. Nas renitências dos olhares, são revelados os modos singulares de se apropriar do mundo”. Assim, para a autora, a percepção é algo que varia de indivíduo para indivíduo. Cada qual se

apropriará do mundo conforme o compreende e com base na maneira como este ou aquele estímulo lhe é apresentado.

Semelhantemente, o trabalho de Eva Heller sobre a psicologia das cores e outros relacionados à multimodalidade abordam aspectos da comunicação visual, mas indo além dos olhos, além do sentido da visão e dos objetos percebidos, adentrando às sensações e aos sentimentos que se constituem a partir do que o sujeito percebe, inclusive envolvendo outros sentidos de percepção. O trabalho de Eva Heller gira principalmente em torno das dimensões psicológicas e simbólicas da percepção das cores. Já as pesquisas de multimodalidade, como as de Kress e Van Leeuwen (2020), comentadas no próximo tópico, abrangem um exame mais amplo de como diferentes modos de comunicação interagem e contribuem para a criação de significados.

Para tratar das cores e seus efeitos psicológicos, Heller (2013) organizou uma tipologia em que explora, em alguns casos, a relação entre a cor e a psicologia humana. Por exemplo, ao se referir às cores classificadas como quentes, vermelho, laranja e amarelo, Heller diz que são aquelas que transmitem sensação de calor, de alegria e descontração. As cores neutras não transmitem sensação de calor ou frio, são os tons de cinza de marrom. As cores frias, o azul, o verde e violeta, transmitem sensação de frio, calma tranquilidade e esperança. Dessa forma, as cores são também percebidas por outros sentidos, além da visão, como o tato, no caso de frio ou calor, e sentimentos, como tristeza, alegria ou esperança.

A linguística desempenha um papel fundamental na exploração da relação entre linguagem e cores. Através das abordagens da semiótica e da percepção linguística, podemos entender como as cores são representadas, interpretadas e categorizadas nas diferentes línguas e culturas. Isso não apenas enriquece nosso conhecimento da diversidade linguística, mas também contribui para uma compreensão mais profunda da forma como a linguagem molda nossa percepção e compreensão do mundo visual.

### 3.1.1 A função social das cores

Como já foi possível perceber a partir do que foi exposto até aqui, as cores desempenham um papel fundamental em nossa vida cotidiana, são uma parte intrínseca da nossa experiência visual e desempenham um papel vital na forma como percebemos e interagimos com o mundo ao nosso redor, influenciando nossas emoções, comportamentos e percepções. Mais ou menos o que ocorre quando alguém escolhe uma roupa de uma determinada cor para usar em uma determinada ocasião e não outra das tantas disponíveis. Sua importância não se limita à estética, está também profundamente enraizada em aspectos psicológicos, culturais e sociais. Essa relação é tão forte em alguns casos que seria inconcebível, por exemplo, um vestido de noiva completamente preto, pelo menos nas culturas que convencionaram o branco para essa ocasião. A compreensão da função social das cores é essencial para diversas áreas, incluindo psicologia, sociologia, design e comunicação visual.

Este tópico tem como objetivo explorar a função social das cores por meio de uma análise multidisciplinar, considerando as contribuições da psicologia, sociologia, antropologia, semiótica, design e comunicação visual. Para isso, examinaremos como as cores são utilizadas em diferentes contextos sociais e como impactam as interações humanas. Além disso, discutiremos a importância da escolha de cores em ambientes públicos, design de produtos e comunicação visual, destacando as implicações sociais dessa escolha.

A psicologia das cores é um campo que estuda como as cores afetam nossas emoções, comportamentos e percepções. Como já foi mencionado no tópico anterior, pesquisas demonstram que diferentes cores podem evocar respostas emocionais específicas nas pessoas. Por exemplo, o vermelho frequentemente está associado à excitação e paixão, enquanto o azul tende a transmitir calma e tranquilidade (Silva, 2010).

A sociologia das cores investiga como as cores são usadas nas diferentes culturas e como podem influenciar a identidade e as interações sociais. Em algumas culturas, certas cores têm significados simbólicos

profundos, como o uso do branco em casamentos, que simboliza pureza e inocência (Almeida, 2015). Além disso, as cores podem ser usadas como marcadores de identidade social, como as cores das gangues urbanas (Rodrigues, 2008).

O design de produtos, embalagens e ambientes é uma área em que a escolha de cores desempenha um papel crucial. A seleção inadequada de cores pode afetar a usabilidade e a atratividade de produtos (Smith, 2012). A harmonização de cores também desempenha um papel fundamental no design de espaços, influenciando a percepção de tamanho e atmosfera (Jones, 2017).

A comunicação visual é fortemente influenciada pelo uso de cores. Publicidades, logotipos e interfaces digitais utilizam cores de forma estratégica para atrair a atenção do público-alvo (Davidson, 2019). A escolha de cores em campanhas de marketing também pode comunicar mensagens específicas e criar associações emocionais (Brown, 2016), como é o caso do uso das cores da bandeira de um país em campanhas políticas ou outros eventos em que se deseja fomentar o sentimento de patriotismo.

Da perspectiva da Antropologia, as cores desempenham papéis significativos e bem diferentes em várias sociedades e culturas ao redor do mundo, influenciando as dinâmicas sociais, simbólicas e culturais das comunidades humanas, assim como essas dinâmicas influenciam a percepção das cores. Geertz, Douglas e Leach são autores que trouxeram valiosas contribuições para a compreensão das relações entre cores e sociedade e de interações entre a cultura humana e a percepção das cores.

Geertz (2008) argumenta que as cores são elementos simbólicos que desempenham um papel crucial na construção de significados culturais. Em sua obra seminal *A Interpretação das Culturas*, Geertz enfatiza que as cores carregam significados simbólicos que variam de acordo com o contexto cultural. Por exemplo, o vermelho pode simbolizar paixão em algumas culturas, enquanto em outras pode representar perigo ou morte. Essa variação cultural na atribuição de significados às cores demonstra como as cores desempenham um papel fundamental na comunicação cultural.

Douglas (1966) explora a relação entre cores e estruturas sociais em seu trabalho *Pureza e Perigo*. Ela argumenta que as cores são usadas para criar e manter sistemas simbólicos que refletem a estrutura social de uma sociedade. Por exemplo, em algumas culturas, as cores podem ser associadas à casta, classe social ou gênero, reforçando assim as hierarquias existentes. Portanto, as cores não são apenas elementos estéticos, mas também instrumentos de poder e controle social.

Edmund Leach (1976) aborda as cores em um contexto mais amplo, ligando-as à cosmologia e à compreensão da ordem do universo. Em seu trabalho *Cultura e Comunicação*, Leach argumenta que as cores podem ser vistas como representações simbólicas da estrutura do cosmos em algumas culturas. Por exemplo, certas cores podem ser associadas aos deuses, aos elementos naturais ou aos pontos cardeais, desempenhando assim um papel fundamental na religião e na organização do conhecimento cultural.

Percebe-se com isso que as cores carregam simbolismos que desempenham papéis cruciais na comunicação, na organização social e na construção do significado cultural. A função social das cores é um tópico complexo e multifacetado que atravessa várias disciplinas. Compreender como as cores afetam as emoções, as interações sociais e a percepção visual é fundamental para profissionais de diversas áreas, desde designers até psicólogos e sociólogos. A escolha cuidadosa de cores em contextos sociais, como design de produtos, publicidade e comunicação visual, pode ter um impacto significativo na forma como as pessoas experimentam e interagem com o mundo ao seu redor. Portanto, a análise multidisciplinar das cores é essencial para uma compreensão completa de sua função social.

Kress e van Leeuwen, dois importantes pesquisadores da área da multimodalidade comunicacional, contribuíram significativamente para o uso científico das cores a partir de seus trabalhos na área da semiótica social. Esses estudos se voltam para explorar o papel das cores enquanto signos que transmitem significados dentro de contextos culturais e sociais específicos.

Kress; Van Leeuwen (2020) reconhecem, sobretudo, duas maneiras de entender a questão do significado das cores. A primeira seria considerando o viés psicológico através de associações culturais e da bagagem que o perceptor traz do seu passado, ou seja, do *background knowledge* de cada um. Nessa perspectiva, considera o papel da publicidade, que exalta, muitas vezes, determinadas cores nas marcas de produtos do mercado, conforme explicado por eles na obra *Lendo imagens: A gramática do Design Visual*<sup>23</sup> (2020). Como eles constatam, as cores também são signos que atuam como símbolos dentro de determinados códigos pré-estabelecidos, pois

[...] a cor pode claramente ser usada para denotar pessoas, lugares e coisas, bem como classes de pessoas, lugares, coisas e ideias. As cores das bandeiras denotam estados, e as corporações usam cada vez mais cores e esquemas de cores específicos para denotar suas identidades únicas. Os fabricantes de automóveis garantem que o azul escuro de um BMW é bastante distinto do azul escuro de um Volkswagen ou de um Ford, e protegem legalmente as "suas" cores, para que outros não possam usá-las. Nos mapas, as cores podem servir para identificar água, terras aráveis, desertos, montanhas e assim por diante. Nos uniformes, a cor pode sinalizar posição. No código de segurança elaborado pelo consultor de cores norte-americano Faber Birren (Lacy, 1996: 75), o verde identifica os equipamentos de primeiros socorros, enquanto o vermelho identifica mangueiras e válvulas (que desempenham um papel, é claro, na proteção contra incêndios)<sup>24</sup>. (Kress; Van Leeuwen, 2020, p. 240 – Livre tradução da pesquisadora).

Assim, o contexto opera associações entre a experiência daquele que percebe, a cor percebida e as emoções que poderão despertar, lançando uma luz sobre como a escala cromática das cores pode contribuir para a construção de identidades sociais e reforçar normas e valores culturais.

---

<sup>23</sup> Traduzido do inglês "Reading images: The Grammar of Visual Design".

<sup>24</sup> [...] colour can clearly be used to denote people, places and things, as well as classes of people, places, things and ideas. The colours of flags denote states, and corporations increasingly use specific colours and colour schemes to denote their unique identities. Car manufacturers ensure that the dark blue of a BMW is quite distinct from the dark blue of a Volkswagen or a Ford, and they legally protect 'their' colours, so that others will not be able to use them. On maps, colours can serve to identify water, arable land, deserts, mountains and so on. In uniforms, colour can signal rank. In the safety code designed by US colour consultant Faber Birren (Lacy, 1996: 75), green identifies first aid equipment, while red identifies hoses and valves (which play a role, of course, in fire protection)".



A segunda maneira de falar dessa produção de significados cromáticos é refletir sobre as qualidades visuais da cor – matiz, saturação, pureza, modulação, diferenciação – como características distintivas semânticas. Elas são colocadas dentro das funções ideacionais, interpessoais e textuais, consideradas também dentro da deficiência visual, mas em nuances específicas à cada situação. Cada dimensão oferece diferentes possibilidades de construção de significados. Por exemplo, a tonalidade pode ser usada para representar vários conceitos ou associações simbólicas (leveza ou escuridão); pode criar contrastes e estabelecer hierarquias, (pureza ou intensidade); pode contribuir sugerir as qualidades emocionais ou expressivas de uma imagem. Portanto, para os pesquisadores, tais qualidades podem ser vistas

[...] como valores em uma variedade de escalas, por exemplo, a escala que vai do claro ao escuro, a escala que vai do saturado ao dessaturado e assim por diante. E nós os vemos em termos de seu potencial para se tornarem significantes. Qualquer instância específica de cor pode então ser definida como uma combinação de valores específicos em cada uma dessas escalas – e, portanto, também como um potencial de significado complexo e composto<sup>25</sup> (Kress; Van Leeuwen, 2020, p. 245 – Livre tradução da pesquisadora).

Kress; Van Leeuwen (2020) enfatizam que as cores têm recursos ou significados potenciais dentro da comunicação visual. Eles argumentam que as cores não são simplesmente estímulos visuais, mas carregam significado social, cultural e simbólico, que pode moldar a interpretação de textos visuais. E, ao analisar textos visuais, enfatizam, ainda, a importância desses elementos na transmissão de significados, na expressão de ideologias e na construção de práticas sociais.

---

<sup>25</sup> “[...] as values on a range of scales, for instance the scale that runs from light to dark, the scale that runs from saturated to desaturated and so on. And we see them in terms of their potential to become signifiers. Any specific instance of colour can then be defined as a combination of specific values on each of these scales – and hence also as a complex and composite meaning potential”.

De acordo com a escala, as cores têm significados denotativos e conotativos. Os significados denotativos estão relacionados às características básicas das cores, como matiz, saturação e brilho. Já os significados conotativos são associações construídas cultural e contextualmente ligadas a cores específicas. Por exemplo, a cor vermelha pode ter características denotativas, como alto brilho e saturação, mas também carrega significados conotativos, como perigo, paixão ou aviso. Da mesma forma, a cor azul pode ter características denotativas de baixo brilho e frieza, mas também pode evocar conotações de calma, tristeza ou confiança.

Kress; Van Leeuwen (2020) argumentam, por fim, que os recursos cromáticos dependem dos contextos sociais e culturais em que são usados, que podem, a qualquer instante e momento, atribuir diferentes significados e associações às cores, influenciando, assim, a forma como elas são interpretadas na comunicação visual, em especial, em nosso cotidiano.

### 3.2 A SEMIÓTICA DE CHARLES SANDERS PEIRCE

Aqui ainda há que se definir semiótica, mesmo que já tenha sido referida como uma área da linguística. Trazemos, também, a definição de Santaella (2017, p. 7):

[..] a semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos sîgnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos desenvolvem o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação.

Esta definição pontua, sobretudo, a característica sistêmica e cultural da semiótica. Privilegia a relação do signo com a cultura em que ele está inserido, bem como a relação do signo com outros signos (sistemas sîgnicos); ou os efeitos do signo e os processos de significação sobre o sujeito e determinada comunidade, por isso abarca a interpretação do signo e a comunicação a partir do seu uso. Mas o que é mesmo um signo?

Santaella também considera essa pergunta importante e oferece a seguinte resposta:

[...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. [...] o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. [...] ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, [...] ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo (Santaella, 2012, p. 90).

A autora oferece o exemplo da casa como objeto, a palavra “casa” e a pintura de uma casa como signo que representa aquele objeto. Trazendo essa ideia para o presente estudo das cores e de como deficientes visuais as percebem, podemos dizer que, assim como a palavra “casa”, do exemplo acima, a palavra “azul” é um signo que representa a cor azul e o mesmo ocorre com todos os nomes de todas as cores. No entanto, a própria cor também pode representar algo para quem a vê ou imagina, a depender inclusive de cada cultura. Assim, ela tem significados que podem extrapolar os aspectos físicos e visuais, como a bandeira branca no campo de batalha que significa paz, trégua, diferentemente se fosse vermelha ou preta. Nos tópicos anteriores, foram dados outros exemplos de significados que as cores podem desencadear; portanto, o signo que é o foco do presente trabalho é a cor e os estudos semióticos no presente estudo estão direcionados à compreensão, percepção ou significação das cores para deficientes visuais. Mas é importante ampliar a compreensão desse signo para além de uma visão dualista, pois o signo não se reduz ao dualismo signo-significado. Para Santaella (2017), a definição de signo formulada por Aurélio Agostinho (345 - 430) diz que “O signo é, portanto, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência dele” (De Doctr. Chr. 1.1.2 *apud* Santaella, 2017, p. 8).

Ou seja, todo signo gera um determinado efeito no intérprete, que é o interpretante (o efeito que o signo causa sobre o intérprete) que, por

consequência, pode gerar mais outro, e mais outro, e assim sucessivamente *ad infinitum*. Como foi dito acima, as cores, como signos, além da impressão que elas produzem nos sentidos, fazem com que outra coisa venha à mente. E o uso do plural “sentidos” explica-se pelo fato de que se está considerando que as cores não impactam somente a visão, já que a experiência do homem no mundo é multissensorial e que os deficientes visuais se relacionam com cores sem o sentido da visão.

Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), filósofo e lógico americano, é uma das figuras-chave da semiótica que adotamos como um dos referenciais teóricos importantes desta pesquisa. Segundo Santaella (2002), a semiótica de Peirce compõe uma ampla arquitetura filosófica concebida como ciência com caráter geral e abstrato, fazendo parte da tríade das ciências normativas: estética, ética, lógica ou semiótica. Assim, Peirce, em sua semiótica, admitia três componentes básicos: o representante (que é o sinal ou signo em si, que transmite a ideia do objeto representado); o objeto denotado; e o interpretante (que é o efeito que o signo causa sobre o seu intérprete). (Pereira, 2022).

Peirce (2005) explica que um signo pode ter mais de um objeto e o conjunto desses objetos pode formar um objeto complexo. O exemplo que ele dá é do signo “Caim matou Abel”, que carrega dois objetos, Caim e Abel, o objeto complexo formado a partir da relação desses dois objetos é o assassinato. O signo só pode representar o objeto e referir-se a ele, não pode proporcionar familiaridade ou reconhecimento desse objeto. Ou seja, o signo pressupõe uma familiaridade com algo com a finalidade de veicular uma informação sobre esse algo. Ou seja, não é possível conhecer algo a partir do signo. No caso do presente estudo, alguém que não seja capaz de enxergar não pode conhecer a cor a partir do seu nome.

Considerando que um signo pode ter um ou mais objetos e que um objeto pode ser algo conhecido ou não, existente ou não, que se acredite ter existido ou que venha a existir, há nas relações do signo com o objeto e o interpretante, o que Peirce chama de relações triádicas, que são:

“relações triádicas de comparação; relações triádicas de desempenho e relações triádicas de pensamento” (Peirce, 2005, p. 49).

Mas por que isso interessa em um estudo sobre a percepção das cores por pessoas cegas? Porque, segundo Peirce (2005), as relações triádicas de comparação são as que fazem parte da natureza das possibilidades lógicas. As relações triádicas de desempenho são as que fazem parte da natureza dos fatos reais. E as relações triádicas de pensamento são as que fazem parte da natureza das leis. Então, representar algo é estar em uma relação com um outro que, para alguma mente, será considerado como se fosse o outro. Nenhum signo pode ser entendido se o interpretante não tiver um conhecimento colateral de seus objetos. Nenhuma relação se dá por falta desse conhecimento colateral. Por exemplo, ensinar a alguém o que vem a ser o sol usando a palavra sol não é possível. A palavra sol não pode ser entendida a partir dela mesma, mas somente se o interpretante tiver uma experiência colateral com o objeto sol, além do signo, porque o sol não está no signo e o signo não basta para realizar a relação objeto – signo – interpretante, seja por comparação, seja relação com o real, seja por mera convenção (Peirce, 2005).

Daí é possível deduzir que, por essa teoria das relações, uma pessoa que não vê não percebe ou não significa uma cor a partir do seu signo; não inicialmente, não antes que esse signo tenha sido relacionado a algo dentro do interpretante, uma sensação, um sentimento, uma imagem mental, ou a alguma outra percepção, que se relacione a esse signo, como um cheiro, um som, uma textura. Seria como reconhecer uma pessoa, por exemplo Pedro, tocando o seu rosto; a partir dessa experiência, o reconhecer Pedro tem uma relação com aquela experiência tátil porque houve uma experiência colateral com o objeto.

Peirce (2005, p. 168) exemplifica assim: “aponto meu dedo na direção daquilo que quero dizer, mas não posso fazer meu companheiro entender aquilo que quero dizer se ele não puder ver; ou se, vendo-o, ele não o separa, em sua mente, dos objetos circundantes em seu campo de visão”. E completa, explicando que:

O pensamento não está necessariamente ligado a um cérebro. Surge no trabalho das abelhas, dos cristais e por todo o mundo puramente físico; e não se pode negar que ele realmente ali está, assim como não se pode negar que as cores, formas, etc. dos objetos ali realmente estão. Não apenas o pensamento está no mundo orgânico, como também ali se desenvolve. Mas assim como não pode haver um geral sem casos que o corporifiquem, da mesma forma não pode haver pensamento sem signos (Peirce, 2005, p. 190).

Essa questão, ainda que possa parecer um tanto complexa e distante do nosso objeto (a percepção das cores por pessoas cegas) é a forma como Peirce começa a aproximar a sua semiótica ao funcionamento da mente, compreendendo como ela faz relações e define o significado que o signo sugere. O excerto afirma que não pode haver pensamento sem signo, mas também que um signo não pode significar sem uma experiência colateral com o objeto.

Logo, as relações entre objeto, signo e interpretante precisam acontecer, mas como isso acontece quando a pessoa não conhece o objeto, se ela não vê, não o percebe pelos seus sentidos remanescentes? Por isso Peirce investigou inclusive um recurso chamado intuição, que poderia fazer essas relações significativas acontecerem. E insiste em questionar: podemos pensar sem signos? Ou seja, como pensamos? Como os pensamentos se relacionam com os objetos externos? Como pensamos cores?

Peirce admite que a intuição ocorre se ela estiver lá desde o início, antes da cognição ou na sua gênese. A significação se dá, portanto, pela cognição ou pelo conhecimento. Leia-se que:

Se se objetar que o caráter peculiar do *vermelho* não é determinado por nenhuma cognição anterior responderei que esse caráter não é um caráter do vermelho como cognição, pois se houver um homem para o qual as coisas vermelhas tiverem a mesma aparência que as azuis têm para mim, e vice-versa, os olhos desse homem lhe estão indicando os mesmos fatos que indicariam se ele fosse como eu (Peirce, 2005, p. 255).

Ou seja, não importa quais são os olhos, o que importa é qual cognição faz o vermelho ou o azul ser visto como tal. É a cognição que determina. Peirce (2005, p. 255) afirma que “todas as faculdades cognitivas

que conhecemos são relativas e, por conseguinte, seus produtos são relações” sempre ligadas a cognições prévias. Explica que a função representativa do signo não reside nele, na sua qualidade material ou na sua aplicação demonstrativa, porque isso é algo que o signo não é, nem em si mesmo, nem em uma relação real com o objeto, somente para um pensamento.

O exemplo que ele apresenta é quando diz “que uma flor que não está sendo vista é *vermelha*. Sendo este também um termo relativo a uma afeição mental”. Em outras palavras, a palavra “vermelho” só é signo se ecoar em alguma afeição mental para o intérprete. Por dedução, a cor também, porque por si só não tem a propriedade de ser signo, será a partir de uma cadeia de cognições para quem vê e para quem não vê.

É absolutamente necessário acompanhar um pouco mais a linha de raciocínio de Peirce para que se possa compreender a sua semiótica e as implicações para esta tese sobre a percepção das cores por deficientes visuais, se o objetivo for compreender como isso se dá na mente. Assim, Peirce (2005) explica que o pensamento tem três elementos: a função representativa, que o torna uma representação; a aplicação puramente denotativa, que é a conexão real com outro pensamento; e a qualidade material, que é a maneira como ele é sentido. Logo, homem algum possui uma imagem verdadeira de qualquer coisa e Peirce sugere um exercício com cores para provar essa sua afirmação. Leia-se:

Que o leitor olhe, por favor, para um livro vermelho brilhante, ou para qualquer outro objeto de cor viva, e a seguir feche os olhos e diga se está vendo essa cor, quer de um modo nítido ou esmaecido - diga se, na verdade, nesse momento existe algo como uma visão. [...] nos recordamos da cor com grande precisão por uns poucos momentos {que o leitor comprove este ponto, por favor} embora não vejamos nada como ela. Da cor real não levamos absolutamente nada a não ser a consciência de que poderíamos reconhecê-la. (Peirce, 2005, p. 278).

Na sequência desse exercício, Peirce (2005) propõe ao leitor que feche os olhos e pense em um cavalo, um cavalo imaginário, não um que já tenha visto. Depois de fixar a imagem desse cavalo, que diga qual é a cor dele. E conclui que, nesse caso, não é possível dizer exatamente como

é a cor desse cavalo, o tom dele, não com a precisão que se poderia descrever logo após tê-lo visto.

Com isso, o autor quer demonstrar que a cor vista é retida pela mente com mais detalhes em um primeiro momento, mas logo depois se modifica. Como a cor imaginada não é tão detalhada, ela tende a se modificar e esmaecer na mente mais rapidamente. O que nos parece apresentado como uma imagem, na verdade, é construído pela compreensão a partir de múltiplos pequenos dados (Peirce, 2005). Ou seja, através daquele processo cognitivo de relações mencionado.

Esse breve esboço da semiótica de Peirce aponta uma direção possível para se compreender como se dá a representação mental de signos, como se formam pensamentos a partir de signos através de relações cognitivas ou de cadeias de cognição; não em uma relação binária simples – signo/significado. A partir daí, pode-se vislumbrar a possibilidade de que as cores são símbolos que significam ao que vê, mas também ao que não vê, a partir de relações construídas por cadeias de outros significados, outros signos, enfim, de nossa habilidade cognitiva de fazer tais relações. A diferença é que o que vê tem a impressão da luz na retina e a resposta cerebral a essa impressão como um elemento a mais para as relações cognitivas, como o exercício de olhar para um livro vermelho. Já a pessoa que não enxerga não tem essa impressão da luz na retina, não tem o estímulo visual, como o exercício de imaginar o cavalo; mas pode ter outras cognições prévias, outros dados para construir essas relações e criar um referencial de cor. No entanto, há outras teorias a serem consideradas, como a metáfora como processo cognitivo, por exemplo.

### 3.3 RECURSOS LINGUÍSTICOS: USOS E ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

Compreender como uma pessoa com deficiência visual pode acessar as cores foi um desafio que, ao longo da pesquisa, apresentou-se como uma construção complexa para a qual se teve que acionar as mais diversas abordagens linguísticas. Ao avaliar as inúmeras possibilidades



investigativas, encontramos nos recursos linguísticos como metáfora, símile e sinestesia pontos de convergência, que nos remeteram aos estudos sobre multissensorialidade e semiótica, conforme será visto a seguir.

### 3.3.1 **As metáforas: suas classificações e usos para tratar de cores**

As metáforas são parte integrante da linguagem cotidiana. Elas não se limitam a expressões poéticas ou literárias, mas estão profundamente enraizados em nossa fala e comunicação cotidianas. São ferramentas poderosas para entender e expressar conceitos abstratos, trazendo-os para domínios mais concretos ou familiares. Dois importantes pesquisadores desse recurso imagético são George Lakoff e Mark Johnson que, na obra *Metáforas da vida cotidiana* (2002), descrevem que a metáfora não é apenas uma figura de linguagem ou um dispositivo linguístico, mas um processo cognitivo fundamental, que molda nossa compreensão do mundo. Para eles,

[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, não só como pensamos, mas também como agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

Para explicar como o pensamento metafórico estrutura a linguagem e nossos pensamentos, Lakoff; Johnson (2002) propõem o conceito de "metáfora conceitual". Considerado conceito-chave no campo da linguística cognitiva, a metáfora conceitual envolve a compreensão de um conceito ou domínio de experiência em lugar de outro. São expressões linguísticas, que refletem um mapeamento entre dois domínios conceituais diferentes, mas que acabam por se aproximar, de alguma maneira. Esses mapeamentos nos ajudam a entender conceitos abstratos ou complexos, relacionando-os com outros mais concretos ou familiares. Por exemplo, uma metáfora conceitual comum é "o amor é uma jornada". Nesta metáfora, o conceito de amor é entendido e descrito em termos de uma viagem, de maneira que "o falante coloca idéias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia

(através de um canal) para um ouvinte que retira as idéias-objetos das palavras-recipientes” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 54).

Usamos, ainda, expressões como: "estamos no mesmo caminho", "nosso relacionamento chegou a um beco sem saída" ou "vamos seguir caminhos diferentes" para falar sobre o amor. A compreensão metafórica do amor como uma jornada nos permite dar-lhe sentido em termos de conceitos familiares associados à viagem, com destinos, caminhos e obstáculos.

Lakoff; Johnson (2002) propuseram vários tipos de metáfora, quais sejam:

**Quadro 6** – Tipos de metáforas: conceitos e exemplos

<b>Tipo</b>	<b>Conceito</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Estrutural</b>	Mapeia a estrutura de um domínio para outro	"argumento é guerra", que mapeia a estrutura do conflito físico no domínio da argumentação.
<b>Ontológica</b>	Relaciona-se com a nossa compreensão de conceitos abstratos em termos de entidades físicas mais concretas	"tempo é dinheiro", que confere a materialidade do dinheiro ao conceito de tempo, dando a ele características semelhantes às do dinheiro, que pode ser gasto, desperdiçado ou economizado.
<b>Orientacional</b>	Envolve orientação espacial e mapeamento de uma relação espacial em outro domínio	"feliz é para cima, triste é para baixo", que associa a felicidade a uma orientação ascendente e a tristeza a uma orientação descendente.
<b>Metonímica</b>	Usa um termo para representar outro	a expressão "a coroa" para se referir a um monarca ou à autoridade associada a ele
<b>Mapeamentos metafóricos da experiência sensorial</b>	Baseiam-se em nossas percepções sensoriais para entender e determinar conceitos abstratos	a metáfora "doce é bom" é baseada em nossa associação de doçura com experiências positivas e sabores agradáveis.

Fonte: A autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Lakoff; Johnson (2002).

**Descrição do Quadro 6:** Intitulado Tipos de metáforas: conceitos e exemplos, o quadro está dividido em 3 colunas e 6 linhas. Na primeira coluna, temos os tipos estrutural, ontológica, orientacional, metonímica e mapeamentos metafóricos da experiência sensorial. As duas colunas seguintes apresentam, respectivamente, conceito e exemplos dos tipos de metáforas. Fonte: A autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Lakoff; Johnson (2002). Fim da descrição.

Considerando a investigação construída, que relação essa classificação proposta por Lakoff; Johnson (2002) pode ter com a percepção das cores por deficientes visuais? Em princípio, essa classificação ajuda a explicar como se dá o processo de pensamento, que usa metáforas para construir a compreensão de algo. Assim, para esta pesquisa, os mapeamentos podem contribuir para a compreensão de como uma pessoa com deficiência visual organiza seu entendimento acerca de conceitos abstratos presentes nos materiais utilizados durante a coleta de dados. Um exemplo disso são as metáforas que usam um sentido de percepção para se referirem a uma experiência vivida através de outro sentido e para transmitirem ideias ou conceitos abstratos.

Nas metáforas *visuais* (*Ver é tocar; Olhos são membros*), por exemplo, se diz "Agora tenho o *quadro completo*" para se referir a quando se quer obter uma perspectiva mais ampla de algo; ou "O argumento é *claro*" para se referir a um discurso objetivo (op. cit., p. 113). Nas metáforas *olfativas* (*Ideias são alimento*), utilizam-se cheiros, como "o doce cheiro do sucesso" para descrever a obtenção do resultado desejado e agradável como doce; ou "Esse argumento *cheira mal*", para transmitir desconfiança (op. cit., p. 108). Nas metáforas *gustativas* (*Ideias são argumento*), usam-se expressões, como "Deixe-me *cozinhar* isso mais um pouco" para falar da necessidade de desenvolver algo com mais calma, ou "O que ele disse *deixou um gosto ruim na minha boca*" para descrever palavras desagradáveis (op. cit., p. 108). Nas metáforas *táteis* (*Discussão é um recipiente*), diz-se, por exemplo, "Ainda não peguei o *cerne* do argumento dele" para descrever a incompreensão de um argumento (op. cit., p. 172); ou que "Sua observação *tocou-me*" para dizer que feriu, que foi desagradável ou mesmo emocionante (op. cit., p. 117). E, levando em conta as experiências humanas, trazemos, para complementar, o que poderíamos denominar metáforas *auditivas*, que usam experiências relacionadas ao som, como dizer que algo "ressoa conosco" ou "faz eco aos nossos desejos" para transmitir a ideia de que aquilo nos interessa, que

tem a ver conosco, ou que algo foi “um estrondo” para dizer que foi um sucesso.

É importante observar que essas metáforas são baseadas em experiências corporificadas e percepções sensoriais, que variam entre os indivíduos. Portanto, é crucial considerar a diversidade de experiências sensoriais e adaptar as metáforas a cada circunstância, principalmente, ao se comunicar com indivíduos com deficiências sensoriais. Uma metáfora visual não funcionará tanto a um deficiente visual, ao passo que a metáfora tátil pode ser eficaz e necessária. É através do tato, por exemplo, que um deficiente visual conhece alguém, a fisionomia do seu rosto, define ideia de beleza ou feiura. Ou mesmo através do cheiro, que será um sentido com um gatilho muito utilizado nas percepções para pessoas com deficiência visual.

Metáfora são, grosso modo, comparações sem o elemento comparativo. Mas as comparações, que chamaremos aqui de símiles, também são recursos utilizados para compreender um elemento a partir de outro.

### 3.3.2 O que são símiles?

Para Lakoff; Johnson (2002), símiles são figuras de linguagem, que fazem comparações entre duas coisas diferentes usando palavras "como" ou "tal qual". São comumente usadas na literatura, sobretudo na poesia, mas também na linguagem cotidiana para criar descrições imaginativas. Símiles ajudam os leitores ou ouvintes a entenderem e visualizarem melhor uma ideia ou um conceito, traçando paralelos com algo familiar.

Lakoff; Johnson (2002) explicam que uma das principais funções dos símiles é acentuar a experiência sensorial e, ao comparar uma coisa com outra, evocam-se fortes imagens visuais, auditivas, olfativas ou táteis. Um exemplo disso é quando se usa um símile como "sua voz era doce como mel" para dar uma ideia do quanto aquela voz era agradável, conferindo a ela a sensação da doçura do mel. Não é raro comparar ideias a alimentos ou gostos e até se diz que é preciso “digerir uma ideia”.

Segundo Lakoff; Johnson (2002), os símiles também podem ser usados para expressar emoções ou sentimentos. Eles fornecem uma maneira de transmitir a intensidade ou a qualidade de uma emoção, comparando-a a outra coisa. Por exemplo, o símile "Ele era bravo como um leão" sugere que a bravura da pessoa é comparável à coragem associada a um leão, um animal poderoso e destemido.

Além disso, os símiles podem ser usados para enfatizar certas características ou qualidades de uma pessoa, objeto ou situação. Ao destacar semelhanças entre duas coisas diferentes, os símiles chamam a atenção para atributos específicos. Por exemplo, "a criança é rápida como um raio" enfatiza a velocidade e a agilidade da criança. Os símiles não se limitam a comparações entre objetos ou ideias concretas. Eles também podem ser usados para expressar conceitos ou qualidades abstratas. Por exemplo, "seu amor era como uma chama eterna" compara o amor com a natureza constante de uma chama que ficasse acesa eternamente, criando uma poderosa imagem de afeto eterno (Lakoff; Johnson, 2002).

Enquanto as metáforas aproximam dois objetos ou conceitos aparentemente não relacionados, os símiles usam as palavras "como" ou "tal qual" para traçar paralelos entre duas coisas diferentes. Tanto as metáforas quanto os símiles servem para aumentar a compreensão e o impacto de uma ideia, envolvendo a imaginação do receptor. São recursos que fornecem meios para expressar ideias abstratas, transmitir emoções e enfatizar certas qualidades ou características do objeto do signo, seja uma afirmação metafórica que compara a vida a uma jornada, ou uma comparação que descreve o sorriso de uma pessoa tão brilhante quanto o sol.

Tanto as metáforas que envolvem os sentidos de percepção como os símiles que tenham essa mesma característica de usarem sentidos diferentes para construir uma ideia trazem à tona outro conceito: a sinestesia.

### **3.3.3 A Sinestesia em palavras: como as cores, a partir da multissensorialidade, podem ser “sentidas”**

A sinestesia é outra figura de linguagem relevante para esta pesquisa, um fenômeno perceptivo por meio do qual os indivíduos experimentam uma combinação ou um misto de experiências sensoriais. Cretien van Campen, um proeminente pesquisador, fez contribuições significativas para o estudo da sinestesia, lançando luz sobre experiências subjetivas, expressões artísticas e aspectos cognitivos.

Segundo Campen (2007), a sinestesia caracteriza-se por associações entre diferentes percepções de um mesmo ou de diferentes sentidos. Essa fusão de sentidos e percepções cria uma experiência perceptiva rica e única. Por exemplo, uma pessoa com sinestesia grafema-cor pode perceber letras ou números como inerentemente coloridos. Eles podem ver a letra "A" como sempre vermelha ou o número "2" como sempre verde. O autor (2007) dedicou sua pesquisa à compreensão da sinestesia sob vários ângulos, sendo o estudo das experiências subjetivas dos sinestetas uma de suas contribuições.

Ao valorizar e explorar a natureza individual da sinestesia, ele fornece uma melhor compreensão desse fenômeno e relata que os participantes da sua pesquisa percebiam mais cores em palavras com mais letras e que tinham certa dificuldade de definir algumas cores do modo convencional, isto é, a partir da percepção visual.

Van Campen investiga as várias formas de sinestesia existentes, como grafema-cor, som-cor, sinestesia de sequência espacial, entre outras. Ele examina a prevalência da sinestesia na população, seus potenciais fundamentos genéticos e neurológicos, bem como as possíveis conexões com a criatividade e a cognição. Ao explorar a relação da sinestesia com a expressão artística, destaca o papel desta figura de linguagem como uma importante fonte de inspiração, impulsionando abordagens inovadoras e criativas nas artes. Além disso, ele explora o modo como as associações entre os sentidos são formadas e como influenciam a percepção, a memória e o processamento cognitivo, contribuindo, assim, para uma compreensão

mais profunda dos mecanismos subjacentes a tal fenômeno (Campen, 2007).

Através de seus livros e de suas pesquisas, incluindo *The Hidden Sense: Synesthesia in Art and Science*<sup>26</sup>, Van Campen avançou significativamente para compreender essa figura retórica. Sua abordagem interdisciplinar combina investigação científica, exploração artística e uma apreciação das experiências subjetivas dos sinestetas. O pesquisador salienta em sua obra, que:

A ideia de senso comum explica grande parte das percepções multissensoriais humanas, mas não explica ainda as percepções sinestésicas nem sua variedade entre os indivíduos. Primeiro, não é comum perceber sons em cores; e dois, a discordância dos sinestetas sobre, digamos, a cor "certa" de um tom musical não pode derivar exatamente do senso comum<sup>27</sup> (Campen, 2007, p. 152).

Essa perspectiva sugere uma compreensão mais sutil e holística da sinestesia como um fenômeno perceptivo complexo. Ao explorar a interseção entre os estudos linguísticos da sinestesia e a semiótica, uma outra área importante para a pesquisa desenvolvida a presente tese, obtemos elementos importantes sobre a relação entre percepção sensorial, criação de significados e comunicação. Por exemplo, Campen (2007) salienta o quanto a multissensorialidade constrói a significação daquilo que percebemos:

Quando você olha pela janela aberta, você não compõe sua percepção a partir de um mosaico de ótica, pequenas pedras preciosas auditivas, olfativas e táteis, mas você imediatamente percebe sua visão como uma imagem integral, uma *gestalt*, de, digamos, cavalos, árvores e flores. Somente quando você se concentra em um detalhe — cores, figuras, sons e cheiros distintos — você percebe os elementos componentes<sup>28</sup> (Campen, 2007, p. 154 – Livre tradução da pesquisadora).

<sup>26</sup> Em português: O sentido oculto: sinestesia na arte e na ciência.

<sup>27</sup> The idea of a common sense explains a large part of human multisensory perceptions, but it does not explain synesthetic perceptions nor its variety among individuals. One, it is not common to perceive sounds in color; and two, the disagreement of synesthetes on, say, the "right" color of a musical tone cannot exactly derive from common sense.

<sup>28</sup> When you look out of your open window, you do not compose your perception as from a mosaic of optical, auditory, olfactory, and tactile little precious stones, but rather you immediately perceive your view as an integral image a *gestalt*, of, say, horses, trees, and

A sinestesia desafia as noções de significação, introduzindo dimensões multissensoriais à análise semiótica e destacando o papel das experiências subjetivas na interpretação dos signos. E, a partir dessas múltiplas modalidades sensoriais, como visão, som e tato, para transmitir e interpretar informações, nos é possível elaborar, representar, sugerir semelhanças ou analogias entre duas ou mais ideias abstratas ou complexas, traçando, dessa forma, interseções com conceitos mais familiares, isto é, é possível abordar a multimodalidade, em que os modos de significação se interconectam em nossas práticas de representação e comunicação, conforme será visto no próximo item.

E, nesta pesquisa, os recursos linguísticos analisados estão relacionados à multissensorialidade, isto é, à integração e ao engajamento de múltiplos sentidos em uma determinada experiência ou percepção. Tal processo envolve o uso de várias modalidades sensoriais, como visão, audição, tato, paladar e olfato, para aprimorar e enriquecer nossa compreensão e interação com o mundo. Se é importante considerar que os significados das cores mudam conforme a cultura e até mesmo conforme o intérprete, também seria preciso considerar que o significado das cores se altera quando muda o sentido de percepção quem a percebe.

#### 3.4 AS CORES SOB A ÓTICA DA MULTIMODALIDADE DE GUNTHER KRESS E THEO VAN LEEUWEN

A multimodalidade é um campo de estudo, que tem ganhado destaque nas últimas décadas, à medida que a comunicação humana se tornou cada vez mais complexa e diversificada. Ela se concentra na análise e compreensão da comunicação em diferentes modos, ou seja, no uso simultâneo de múltiplos canais de expressão, como texto, imagem, som, gestos e movimentos. Essa abordagem reconhece que a comunicação vai

---

flowers. Only when you focus on a detail—distinct colors, figures, sounds, and smells—do you notice the component elements.



além das palavras escritas ou faladas, incorporando uma ampla variedade de elementos que contribuem para a transmissão de significado (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020).

Gunther Kress e Theo van Leeuwen são pioneiros na teoria da multimodalidade e seu trabalho tem sido fundamental na definição dos princípios e estruturas da comunicação multimodal. O conceito de multimodalidade foi formalizado por Kress e van Leeuwen (2001), que argumentam que a comunicação não é restrita ao texto verbal, mas envolve uma interação complexa entre linguagem verbal e não verbal, sendo um campo de estudo que examina como a comunicação humana transcende as palavras, incorporando uma interação complexa entre linguagem verbal e não verbal. Essa abordagem reconhece que o significado é construído através de diversos modos semióticos, incluindo o visual, o verbal e o aural.

No Sistema *visual*, os autores (2020) exploram o papel das cores como signos visuais que carregam significado social, cultural e simbólico. A cor pode denotar pessoas, lugares, coisas e ideias, e suas qualidades visuais, como matiz e saturação, contribuem para a construção de significado. As cores também podem evocar emoções e associações, influenciando a interpretação de textos visuais e a construção de identidades sociais.

Já no Sistema *verbal*, a linguagem escrita e falada interage com outros modos semióticos para criar significado. A multimodalidade reconhece que a comunicação eficaz muitas vezes depende da combinação de palavras com imagens, sons e outros elementos não verbais.

Por fim, no Sistema *aural*, sons, música e elementos sonoros também desempenham um papel crucial na comunicação multimodal. A entonação, o ritmo e outros aspectos sonoros podem influenciar a interpretação da mensagem e evocar emoções no público.

Em suma, a multimodalidade oferece uma estrutura abrangente para analisar a comunicação humana em sua complexidade, reconhecendo que o significado é construído através da interação de múltiplos modos semióticos. A pesquisa de Kress e van Leeuwen (2001; 2020) destaca a

importância de considerar todos os elementos da comunicação, incluindo cores, linguagem verbal e elementos sonoros, para compreender como o significado é transmitido e interpretado em diferentes contextos.

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Gunther Kress e Theo van Leeuwen, revolucionou a forma como compreendemos a comunicação visual. Ao propor uma análise sistemática das imagens, a GDV abriu caminho para a exploração dos textos multimodais e da multissensorialidade na comunicação contemporânea, em que a utilização de diferentes modos de representação para transmitir significado podem combinar elementos verbais (texto escrito ou falado) com elementos visuais (imagens, gráficos, cores) e, por vezes, elementos sonoros (música, efeitos sonoros) e gestuais (expressões faciais, movimentos corporais), gerando, assim, os textos *multimodais*.

Ao aplicar a GDV, podemos analisar como os diferentes modos e sentidos interagem para criar significados específicos. Por exemplo, em um anúncio publicitário, podemos analisar como a imagem, o texto e a música se combinam para criar um apelo emocional e persuadir o consumidor.

Um exemplo de texto multimodal seria um livro infantil ilustrado, como "As cores no mundo de Lúcia", explorado na tese de Santos (2024). Nesse livro, a história de Lúcia, uma menina cega, é contada através da combinação de texto verbal, ilustrações coloridas e, na pesquisa de Santos, audiodescrição. As ilustrações não são meras decorações, mas elementos cruciais para a compreensão da narrativa, transmitindo informações sobre as cores através de outros sentidos, como o tato, o olfato e a audição. A audiodescrição, por sua vez, traduz as imagens em palavras, tornando o livro acessível a pessoas com deficiência visual. Este exemplo demonstra como a multimodalidade pode ser utilizada para criar textos ricos e acessíveis, que comunicam significados de maneiras diversas e envolventes, explorando a interação entre diferentes modos semióticos para transmitir informações e emoções de forma eficaz.

Os estudos sobre a multimodalidade emergem como mais uma abordagem para ajudar a investigar como as pessoas privadas de visão

percebem o mundo e as suas cores porque concentra-se na interação entre diferentes modalidades sensoriais, além da visão. A percepção é um processo complexo, que envolve a interpretação de informações sensoriais para criar uma representação significativa do mundo. Para aqueles que são cegos, a falta de visão apresenta desafios únicos, mas também desencadeia uma adaptação extraordinária das outras modalidades sensoriais, como tato, audição e olfato.

A teoria da multimodalidade, como definida por O'Modhain (2013), destaca que as diferentes modalidades sensoriais não funcionam de forma isolada, mas se entrelaçam para fornecer uma compreensão mais rica e holística do ambiente. A ausência de uma modalidade sensorial, como a visão, não impede a percepção, pois as outras modalidades podem se intensificar para preencher a lacuna, criando uma sinergia perceptual.

A percepção háptica, ou percepção baseada no tato, é uma modalidade sensorial fundamental para pessoas cegas. Merabet e Pascual-Leone (2010) destacaram como a percepção háptica desempenha um papel crucial na construção de mapas cognitivos e na compreensão do espaço. Seus estudos têm demonstrado que os cegos desenvolvem uma sensibilidade tátil aguçada, capaz de discernir texturas, formas e até mesmo distâncias.

A audição é outra modalidade sensorial vital para a percepção de pessoas cegas. Kupers e Ptito (2014) destacaram como a audição é utilizada para a localização espacial, a detecção de objetos e a navegação em um ambiente. A eco-localização, por exemplo, permite que os cegos percebam obstáculos e distâncias com notável precisão.

Segundo Amedi *et al* (2007), pessoas cegas frequentemente desenvolvem o recurso da sinestesia, que é a capacidade de experimentar uma modalidade sensorial em resposta a estímulos de outra modalidade. Por exemplo, algumas pessoas cegas relatam ver cores ao ouvir música, mostrando como a adaptação sensorial é capaz de criar novos canais de percepção.

A aplicação das teorias da multimodalidade no estudo da percepção de pessoas cegas oferece uma perspectiva rica e interdisciplinar para entender como esses indivíduos percebem o mundo. O tato, a audição, a sinestesia e outras modalidades sensoriais são integrados de maneira única para fornecer uma visão multifacetada do ambiente. Autores como O'Modhain, Merabet, Pascual-Leone, Kupers, Ptito e Amedi têm contribuído significativamente para essa área de pesquisa, revelando os mecanismos intrincados que subjazem à percepção das pessoas cegas. Essa compreensão não apenas amplia o conhecimento científico, mas também tem implicações práticas na educação, na reabilitação e na melhoria da qualidade de vida de tais indivíduos.

A percepção háptica é uma das áreas de pesquisa mais desenvolvidas no campo da multimodalidade e percepção de pessoas com deficiência visual. Trata-se da capacidade de obter informações do ambiente através do tato e da percepção de movimentos, desempenhando um papel fundamental na vida das pessoas com deficiência visual. Para aqueles que não possuem a capacidade de enxergar, o tato se torna um canal crucial para a compreensão do mundo que os rodeia. Mas a percepção háptica vai além do simples ato de tocar objetos; envolve a interpretação de texturas, formas, tamanhos, temperaturas e outras características táteis.

Segundo Craig (2013), pessoas com deficiência visual dependem fortemente de suas habilidades táteis para interagir com o mundo e a percepção háptica é uma habilidade fundamental para os cegos ou com baixa visão porque lhes permite adquirir informações e realizar tarefas de forma independente. Essas informações hápticas não só auxiliam na locomoção e na identificação de objetos, mas também na compreensão de algo mais abstrato, como mapas táteis e gráficos em braille.

Para Marmor, Zellner e Hayhoe (2016), a percepção háptica também desempenha um papel vital na comunicação não verbal entre pessoas com deficiência visual e seus pares. Os gestos e toques são meios importantes de expressão emocional e de conexão interpessoal, como destacado por seu estudo sobre interações sociais em indivíduos cegos.

Outro aspecto importante da percepção háptica é o desenvolvimento contínuo dessa habilidade em indivíduos com deficiência visual. Estudos demonstram que pessoas cegas desde o nascimento ou em tenra idade desenvolvem uma sensibilidade tátil aguçada e uma habilidade de discriminação impressionante. Isso é observado nas áreas de leitura em braille, escultura tátil e na capacidade de identificar objetos complexos apenas tocando-os (Merabet; Pascual-Leone, 2010).

Atualmente, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante na expansão das capacidades de percepção háptica em pessoas com deficiência visual. Dispositivos como os sistemas de visão por computador, leitores de tela e as telas táteis oferecem oportunidades inovadoras para explorar o mundo de maneiras mais detalhadas e acessíveis. A tecnologia não só aprimora a percepção háptica, mas também proporciona novas oportunidades de aprendizado e interação (Paciello, Rizzo; Zeleznik, 2018).

A percepção háptica engloba uma série de mecanismos complexos, que possibilitam às pessoas cegas interpretar o mundo ao seu redor de maneira tão sofisticada quanto a percepção visual. A leitura Braille é uma das atividades em que se dá a aplicação da percepção háptica. Uma das formas mais fundamentais de percepção háptica para pessoas cegas é a leitura do Braille por ser uma linguagem tátil composta por caracteres em relevo, que representam letras e símbolos. A leitura braille envolve a sensibilidade tátil dos dedos para identificar esses caracteres (Loomis, 2000).

Outro exemplo bem conhecido de aplicação da percepção háptica diz respeito à mobilidade e orientação, como as pistas táteis no ambiente, texturas no chão e corrimãos que as ajudam a caminhar com segurança e eficácia (Giudice, Legge e Turano, 2013). Reconhecimento de objetos e rostos por pessoas cegas através do toque é outro exemplo. Elas têm a capacidade de reconhecer objetos e até mesmo rostos por meio da percepção háptica.

Por exemplo, o estudo de Lederman e Klatzky (1987) demonstra como a sensibilidade tátil dos dedos pode ser usada para identificar características de objetos, como forma, textura e tamanho. Já Gelder; Borst; Watson (2015) abordam os sinais sociais e a comunicação não verbal ao estudar a percepção háptica. Nesse caso, desempenha um papel crucial na comunicação não verbal e no reconhecimento de emoções. Pessoas cegas são capazes de perceber expressões faciais, gestos e até mesmo as sutilezas da linguagem corporal por meio do toque e do contato físico, conseguindo dessa forma identificar as emoções do seu interlocutor. A adaptação sensorial frequentemente apresenta a ampliação da percepção háptica. Por exemplo, a pesquisa de Sathian (2016) indica que a perda da visão pode levar a uma reorganização do cérebro, aprimorando a capacidade de processar informações táteis.

Quanto à percepção de cores por pessoas cegas e aos estudos no campo da percepção háptica, algumas pesquisas exploram como os cegos podem desenvolver uma compreensão das cores através da percepção tátil e da associação com outras características sensoriais. Saenz, Koch, & Ernst (2008) descobriram em seus estudos que pessoas cegas podem associar cores a diferentes texturas táteis. Os participantes puderam identificar cores de acordo com a suavidade, rugosidade ou temperatura de superfícies táteis, sugerindo que a percepção tátil pode influenciar sua compreensão das cores.

Ainda no campo da multimodalidade, Ricciardi *et al* (2014), ao estudarem a sinestesia e a percepção cromática tátil descobriram que algumas pessoas cegas têm sinestesia cromática, uma condição na qual estímulos sensoriais em um domínio (por exemplo, o tátil) desencadeiam percepções em outro domínio (como o visual). Esses estudos sobre sinestesia cromática tátil levam a compreender como ela pode levar a uma experiência cromática única para pessoas cegas.

Além disso, tecnologia e dispositivos de percepção de cores estão sendo estudados e desenvolvidos nesse campo. Com o avanço da tecnologia, existem dispositivos projetados para ajudar pessoas cegas a

perceberem cores. Por exemplo, o Eyeteq é um aplicativo que usa um *smartphone* para converter cores em padrões táteis, que podem ser sentidos com os dedos. Essa abordagem é uma tentativa de traduzir informações visuais em táteis para tais pessoas (Finzi; Garofalo; Pollini, 2016).

Segundo Saenz, Koch, & Ernst (2008), há muitos relatos de cegos que descrevem suas próprias maneiras de conceber cores com base em experiências táteis e associações pessoais. Essas histórias pessoais fornecem uma visão valiosa da percepção de cores e podem ser úteis para entender melhor o fenômeno.

É importante notar que tal percepção não é equivalente à experiência visual de cores, mas sim, uma interpretação e associação de características táteis a conceitos de cores. Assim, o referido campo de estudo está em constante evolução, à medida que a pesquisa busca compreender melhor como as pessoas cegas percebem e interpretam o mundo em termos de cor sem acesso direto à visão.

Ainda no campo da multimodalidade, cabe dizer que, nos últimos anos, avanços na neurociência e na psicologia têm levado a descobertas valiosas sobre os mecanismos mentais que ocorrem nos cegos em relação à percepção de cores. Uma das descobertas científicas mais significativas nesse campo é que tais indivíduos desenvolvem uma sensibilidade diferenciada para as cores e são capazes de distingui-las por meio de mecanismos mentais alternativos.

Sathian (2000) empregou a ressonância magnética funcional para investigar como o cérebro desses indivíduos à estimulação visual. Os resultados mostraram que áreas do cérebro associadas ao processamento visual, como o córtex visual primário, podem ser ativadas quando eles realizam tarefas de discriminação de cores. Isso sugere que tal percepção pode ser mediada por outras vias sensoriais.

Outra pesquisa importante foi realizada por Zeki *et al* (2003), que demonstrou que os cegos podem processar informações sobre cores por meio de circuitos cerebrais de alto nível associados à memória, emoção e

linguagem. Através de experimentos de imaginação e associação, os cegos foram capazes de discernir e nomear cores, sugerindo que essa percepção pode ser uma experiência multifacetada, influenciada por aspectos cognitivos e emocionais.

Além disso, estudos com cegos congênitos, que nunca tiveram qualquer experiência visual, sugerem que a percepção de cores não depende exclusivamente da experiência visual anterior. Isso levanta a hipótese de que a capacidade de perceber cores em cegos pode ser inata ou o resultado de uma plasticidade cerebral excepcional (Beauchamp, 2008). Essas descobertas desafiam a visão tradicional de que a percepção de cores é exclusivamente visual, ressaltando a complexidade dos mecanismos sensoriais e mentais envolvidos na experiência das cores em indivíduos cegos.

Em resumo, as descobertas científicas sobre os mecanismos mentais e sensoriais na percepção de cores em indivíduos cegos sugerem que tal percepção é mais flexível e complexa do que se pensava anteriormente. Ela pode ser mediada por vias sensoriais alternativas, envolvendo áreas cerebrais associadas à cognição, emoção, e possivelmente, até mesmo ter raízes inatas. Essas descobertas têm implicações significativas para o entendimento da plasticidade cerebral e da percepção sensorial em geral. Portanto, a multimodalidade oferece uma estrutura abrangente para analisar a comunicação humana em sua complexidade, reconhecendo que o significado é construído através da interação de múltiplos modos semióticos. A pesquisa de Kress e van Leeuwen destaca a importância de considerar todos os elementos da comunicação, incluindo cores, linguagem verbal e elementos sonoros, para compreender como o significado é transmitido e interpretado em diferentes contextos.



### 3.5 SEMIÓTICA, MULTISSENSORIALIDADE, MULTIMODALIDADE E ANTROPOLOGIA DOS SENTIDOS: POSSÍVEIS INTERSEÇÕES

As relações entre as cores, o que podem representar, os códigos e as associações estabelecidas através delas, bem como a forma como seus significados mudam de acordo com o contexto e em relação a fatores como cultura, idade e sexo, são elementos que serão levados em consideração nesta pesquisa. Assim, também se deve ter sempre em mente que as cores funcionam como signos que podem assumir diferentes significados de acordo com as circunstâncias, com as experiências do intérprete e as relações cognitivas que nele se dão.

Como já foi mencionado anteriormente, os processos cognitivos de percepção das cores podem ser semelhantes em alguém dotado de visão e alguém que seja deficiente visual, mas certamente, este a perceberá sem ter tido a experiência visual, ou seja, sem a recepção do reflexo de luz nos olhos e sua conseqüente transformação em impulsos nervosos e pensamentos, o que faz uma grande diferença. Por esse motivo, se faz necessário passar pelos estudos da multissensorialidade e da antropologia dos sentidos.

Na área de antropologia dos sentidos há vários autores e pesquisadores que têm contribuído para o estudo e a exploração da multissensorialidade. Um dos importantes pesquisadores sobre o assunto é o antropólogo David Howes. Em seu livro *As Variedades da Experiência Sensorial: Um Livro de Referência na Antropologia dos Sentidos*<sup>29</sup> (1991), Howes explora as diferentes maneiras como as culturas percebem e experimentam os sentidos a partir da investigação dos aspectos culturais, históricos e sociais da percepção sensorial. Oferece, então, uma perspectiva multidisciplinar sobre como diferentes culturas e sociedades entendem e interpretam suas experiências sensoriais. Howes e Classen (1991) explicam que:

Cada cultura encontra seu próprio equilíbrio quanto aos sentidos. Enquanto algumas tendem a uma igualdade dos sentidos,

---

<sup>29</sup> Traduzido do inglês *The Varieties of Sensory Experience: A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*.

a maioria das culturas enfatiza um viés ou outro, privilegiando um determinado sentido ou algum conjunto de sentidos em detrimento de outros. Para compreender efetivamente os aspectos sensoriais de uma outra cultura, é essencial que o pesquisador supere, na medida do possível, seus próprios vieses sensoriais. O primeiro e mais importante passo nesse processo é descobrir seus próprios vieses sensoriais pessoais. O segundo passo consiste em se treinar para ser sensível a uma multiplicidade de expressões sensoriais. Esse tipo de consciência pode ser cultivado tomando-se, por exemplo, algum objeto em um determinado ambiente e desviando a atenção do objeto em si de modo a focar em como cada uma de suas propriedades sensoriais afetaria a consciência do sujeito se não fosse filtrada de alguma forma. A terceira etapa consiste em buscar desenvolver a capacidade de ser “de dois sensores” sobre as coisas, o que significa ser capaz de operar com total consciência em dois sistemas perceptivos ou ordens sensoriais simultaneamente (a ordem sensorial da própria cultura e a da cultura estudada), e constantemente comparando os registros feitos sobre tal processo.<sup>30</sup> (Howes; Classen, 1991, p. 260 – Livre tradução da pesquisadora).

Ora, se essa adequação de postura deve se dar quando um pesquisador vai estudar a percepção sensorial em uma cultura diferente porque as culturas equilibram diferentemente os sentidos, não pode ser diferente quando alguém, que é dotado de visão, deseja estudar a percepção das cores por quem que não usa esse sentido para percebê-las. Nesse caso, a diferença de uso e equilíbrio dos sentidos deve ser ainda mais radical, já que na falta de um deles os outros devem, de alguma forma, se reequilibrar para “substituí-lo” na percepção e compreensão do mundo.

Além disso, ao longo de sua carreira, Howes tem se dedicado a explorar a interconexão dos sentidos humanos e a forma como essa sinestesia sensorial pode enriquecer a experiência daqueles que não têm

---

<sup>30</sup> Every culture strikes its own balance among the senses. While some cultures tend toward an equality of the senses, most cultures manifest some bias or other, either privileging a particular sense. or some cluster of senses. In order successfully to fathom the sensory biases of another culture, it is essential for the researcher to overcome, to the extent possible, his or her own sensory biases. The first and most crucial step in this process is to discover one’s personal sensory biases. The second step involves training oneself to be sensitive to a multiplicity of sensory expressions. This kind of awareness can be cultivated by taking some object in one’s environment and disengaging one’s attention from the object itself so as to focus on how each of its sensory properties would impinge on one’s consciousness were they not filtered in any way. The third step involves developing the capacity to be ‘of two sensoria’ about things, which means being able to operate with complete awareness in two perceptual systems or sensory orders simultaneously (the sensory order of one’s own culture and that of the culture studied), and constantly comparing notes.

acesso à visão. No livro *Os sentidos: uma referência abrangente*<sup>31</sup>, editado por Howes e seu colaborador Constance Classen, oferecem uma compilação de estudos sobre a percepção sensorial em diferentes contextos, incluindo o tema da percepção de cores por pessoas cegas. Esta obra é um recurso valioso para quem deseja explorar em profundidade as pesquisas e teorias sobre a interação dos sentidos.

Howes (2011) argumenta que a sinestesia desempenha um papel fundamental nessa percepção. Explica que a sinestesia permite que as pessoas cegas 'vejam' cores de maneira indireta através de estímulos táteis, auditivos e olfativos, que desencadeiam experiências coloridas em sua mente. Para embasar sua pesquisa, Howes faz referência a estudos pioneiros, como o trabalho de Noëlle McAfee (2008), que explorou a forma como os cegos podem aprender a associar sensações táteis a cores. Além disso, ele se baseia na teoria da "mimésis intermodal" de Maurice Merleau-Ponty (1964), que sugere que a experiência perceptiva se dá em um nível intermodal em que os sentidos se interconectam para criar uma compreensão mais rica e profunda do ambiente.

Howes (2011) ainda estuda as experiências de pessoas cegas que estão envolvidas na apreciação de arte. Ele demonstra como a música, por exemplo, pode evocar cores na mente de um indivíduo cego, fornecendo-lhe uma dimensão adicional para apreciar e entender a arte de uma maneira única. Como observa Howes (2011), a diversidade sensorial enriquece a experiência humana como um todo.

David Le Breton, assim como Howes, é um sociólogo e antropólogo conhecido por seu trabalho sobre a antropologia do corpo e da percepção sensorial. Ambos são figuras notáveis no campo da antropologia, particularmente em relação aos estudos do corpo e da corporeidade, abordando as experiências sensoriais e seu significado cultural. Le Breton examina em seus escritos as maneiras pelas quais a percepção sensorial,

---

<sup>31</sup> Traduzido do inglês *The Senses: A Comprehensive Reference*.

as práticas corporais e os rituais sensoriais contribuem para a formação da identidade, corporificação e experiência vivida.

Em seu livro *Antropologia dos Sentidos* (2014), Le Breton discute a importância das experiências sensoriais em nossa compreensão do mundo. Ele também explora como essas percepções são influenciadas por fatores socioculturais e como moldam nossas relações com o ambiente. Le Breton (2014) argumenta que as experiências sensoriais não são apenas fisiológicas, mas também estão profundamente enraizadas em significados, normas e práticas culturais, sendo assim:

A antropologia dos sentidos repousa sobre a ideia de que as percepções sensoriais não dependem somente de uma fisiologia, mas em primeiro lugar, de uma orientação cultural, dando especial importância ao papel da sensibilidade individual. As percepções sensoriais constroem um espectro de significações sobre o mundo, sendo elas modeladas pela educação e se amoldam segundo a história pessoal de cada um. Numa mesma comunidade, variam de um indivíduo a outro, mas basicamente entram em acordo quanto a fatores considerados essenciais. (Le Breton, 2014, p. 14).

Por exemplo, o abraço, em uma mesma comunidade tem significado de uma experiência tátil essencial com profundo significado positivo de afeto. No entanto, nessa mesma comunidade, outro indivíduo pode tomar o abraço como uma experiência angustiante, ofensiva, indesejável. O significado essencial do abraço para aquela cultura não desaparece, mas sua bagagem pessoal pode fazer dessa experiência tátil um pesadelo. Da mesma forma, outros indivíduos da mesma comunidade tomarão o abraço com outros significados diferentes, embora, segundo Le Breton (2014, p. 206), o tato seja o “único sentido indispensável à vida; o tato constitui-se em fonte originária da relação do homem com o mundo”. Considerando essa diferença de percepção, ao voltarmos falar das cores, ainda que o vermelho seja vermelho para todos, cada cor será percebida, processada e significada de forma diferente entre os que enxergam e ainda mais entre os que não enxergam.

Seguindo essa trilha, já sabemos que o deficiente visual vai perceber a cor por outros sentidos que não o visual. Já vimos com Peirce (2005) que essa percepção não se dará por meio da palavra que nomeia a cor, já que

a palavra azul nada tem de azul, nem para quem enxerga nem para quem não vê, além da convenção. Mas aqui temos a antropologia dos sentidos para nos dizer que percebemos o mundo pelo conjunto dos sentidos. Percebemos as cores não somente por meio da visão, mas por uma experiência multissensorial e através dessa experiência criamos o mundo.

Os sentidos trabalham conjuntamente a fim de tornar o mundo coerente e habitável. Não são eles que decifram o mundo, mas o indivíduo, através de sua sensibilidade e de sua educação. As percepções sensoriais o colocam no mundo, mas ele é seu mestre de obra. Não são seus olhos que enxergam, nem seus ouvidos que escutam, nem suas mãos que tocam; ele está todo inteiro em sua presença no mundo, e os sentidos se misturam a todo instante ao próprio sentimento de existir (Le Breton, 2014, p. 59).

Mergulhamos inteiros no mundo para percebê-lo e construí-lo. Para ilustrar, voltemos ao exemplo do abraço. A sensação negativa sobre o abraço, a recusa dessa experiência tátil, pode ter sido forjada por circunstâncias pessoais únicas de cada ser humano. Há inclusive casos de indivíduos do espectro autista que, por uma questão sensorial, não lhes agrada o toque, não por terem tido uma experiência negativa ou por terem sido ensinados a repeli-lo, mas somente porque seu mergulho multissensorial no mundo provocou essa relação entre ele e o mundo. Desse modo, o abraço não é sentido aqui como uma experiência agradável.

Le Breton chamou atenção para a natureza corporificada da percepção sensorial e a importância das práticas sensoriais na formação de nossa compreensão do mundo, explorando vários contextos, que incluem espaços urbanos, área de esportes, atividades de lazer e rituais religiosos, buscando ilustrar o papel dos sentidos na mediação de nossas interações com o ambiente, em que:

Cada sociedade elabora um “modelo sensorial” particularizado pelas pertencas de classe, de grupo, de geração, de sexo, e principalmente, pela história pessoal de cada indivíduo, por sua sensibilidade particular. Vir ao mundo é adquirir um estilo de visão, de tato, de audição, de paladar, de olfato próprio à sua comunidade de pertença. *Os homens habitam universos sensoriais diferentes* (grifo da pesquisadora) (Le Breton, 2014, p. 17).

No geral, a pesquisa de David Le Breton no campo da antropologia dos sentidos aumenta nossa compreensão sobre a complexa relação entre

percepção sensorial pessoal, cultura e sociedade. Seu trabalho nos leva a reconhecer as dimensões sensoriais da experiência humana e a apreciar a diversidade de maneiras pelas quais indivíduos e comunidades se envolvem com o mundo por meio de seus sentidos.

Dessa experiência multissensorial no mundo, desse mergulho de corpo inteiro como Le Breton coloca o indivíduo, não se pode sair sem passar pela possibilidade de que as percepções dos diferentes sentidos se comuniquem e funcionem paralelamente. Se percebemos o mundo com todos os sentidos, em alguma medida isso não se dá de forma tão compartimentada e diferenciada; assim, um cheiro pode suscitar um gosto, ou não?

Richard E. Cytowic (2002) explorou o conceito de multissensorialidade em relação à sinestesia dentro das experiências perceptivas. Embora o foco dos seus estudos seja a sinestesia, seu trabalho aborda a integração e interação de múltiplos sentidos em nossa percepção e compreensão do mundo. Ele observou que:

Naqueles com sinestesia, as interações sensoriais são totalmente diferentes: a estimulação em uma modalidade sensorial desencadeia automaticamente uma percepção em uma segunda modalidade, de modo que um som, digamos, possa disparar instantaneamente uma mancha de cor<sup>32</sup> (Cytowic, 2002, xii – Livre tradução da pesquisadora).

A pesquisa dele sugere que há indivíduos com maior inclinação à sinestesia e que experimentam um misto ou uma fusão de modalidades sensoriais, levando-os a captar informações de maneira multissensorial. Por exemplo, uma pessoa que é mais levado a perceber o mundo pelo viés da sinestesia pode visualizar cores ao ouvir uma música ou associar gostos específicos a certos padrões visuais. Desse modo, seu cérebro é capaz de integrar e conectar diferentes sentidos ao mesmo tempo, o que resulta em uma experiência multissensorial.

---

<sup>32</sup> In those with synesthesia sensory interactions are entirely different: stimulation in one sensory modality automatically triggers a perception in a second modality, so that a sound, say, might instantly trigger a blob of color.

Essa compreensão da multissensorialidade pela sinestesia pode contribuir para nossa compreensão da percepção e da integração sensorial, de um modo mais amplo. E um aspecto que os antropólogos dos sentidos ainda exploram é a construção da percepção sensorial e da criação de significado na ausência da visão, investigando como indivíduos com deficiência visual navegam e interpretam o mundo por meio de sentidos alternativos e modos de percepção próprios. Por exemplo, a exploração tátil, a percepção háptica, que é a percepção perante movimentos, e as pistas auditivas podem desempenhar um papel mais importante na compreensão e no envolvimento do indivíduo com o ambiente. Esses antropólogos exploram as maneiras pelas quais os indivíduos com deficiência visual desenvolvem habilidades sensoriais intensificadas e criam estratégias para a comunicação, mobilidade e ao acesso à informação.

A antropologia dos sentidos fornece informações valiosas sobre as experiências vividas por pessoas com deficiência visual e os significados culturais atribuídos à visão e sua ausência. A pesquisa antropológica sobre deficiência visual destaca as dimensões sociais e culturais da deficiência, envolvendo a construção de “[...] [uma] identidade [própria], que envolve elementos como a socialização, o pertencimento a grupos e coletividades em seu processo” (González, 2013, *on-line*). Essa concepção social da deficiência visual desafia a noção errônea de que a deficiência é apenas uma questão médica ou individual, ao reconhecer que as experiências de tais indivíduos são moldadas por crenças culturais, atitudes sociais e práticas institucionais.

A interseção, aqui apresentada entre a semiótica e a multissensorialidade oferece uma abordagem rica e multidisciplinar para a compreensão das cores. As cores são mais do que simples estímulos visuais; são símbolos carregados de significado cultural e podem evocar uma variedade de experiências sensoriais. Compreender essas teorias é crucial para diversas áreas, desde o *design* de produtos até a psicologia da percepção. Este trabalho destaca, portanto, a relevância dessas teorias na exploração das interações entre cores, signos e sentidos, como base para

compreender a percepção ou representação das cores por deficientes visuais.

Mas, para fins de consolidação da investigação, foi necessário trazer conceitos outros que não somente justificassem o uso dos recursos linguísticos apresentados anteriormente, e que, ao abraçar uma perspectiva multissensorial e multimodal, configurada dentro de um arcabouço semiótico, podemos promover ambientes inclusivos, que respeitam e celebram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos com deficiência visual se envolvem com o mundo e conseguem processá-lo cada um à sua maneira.

Esta abordagem inclusiva, que elegeu, em especial, estudar como uma pessoa com deficiência consegue perceber as cores, se volta, portanto, para promover a acessibilidade à informação, comunicação e às práticas culturais, acreditando que os indivíduos com deficiência visual também podem participar ativamente da comunidade em que atuam. E, para dar continuidade a esta investigação, foram elencados estudos direcionados à função comunicacional da audiodescrição, recurso escolhido para contribuir para a construção, organização e análise de dados pertinentes à importância de reconhecer e de alavancar o potencial de recursos sensoriais, bem como de comunicativos alternativos da pessoa com deficiência, promovendo um mundo mais inclusivo e equitativo para todos.



---

#### **4 DISCUTINDO ASPECTOS RELEVANTES DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESÍVEL: AS PESQUISAS SOBRE AUDIODESCRIÇÃO**

---

A audiodescrição e os estudos de tradução são campos de pesquisa que se concentram na transferência eficaz e precisa de informações visuais para garantir à pessoa com deficiência uma acessibilidade no acesso aos elementos visuais em filmes, programas de televisão, livros, revistas, dentre outros. No contexto da audiodescrição, os estudos de tradução exploram estratégias e modalidades tradutórias empregadas pelos audiodescritores para garantir representações precisas e culturalmente apropriadas da informação visual, incluindo considerações sobre escolhas linguísticas, referências culturais e a comunicação eficaz de elementos visuais para pessoas com deficiência visual.

Sendo assim, esta seção dedica-se a uma breve apresentação da tradução audiovisual e uma de suas vertentes, a audiovisual acessível. Inicialmente, será apresentado o conceito de tradução audiovisual<sup>33</sup> proposto por pesquisadores como Chaume (2004) e Díaz Cintas (2007, 2007a; 2009), além dos tipos de tradução configurados a partir de Jakobson (1976; 2010). A audiodescrição, enquanto tecnologia assistiva, é detalhada a partir de suas origens, de seu histórico, estado da arte e de sua composição, pois constitui um importante procedimento metodológico da presente pesquisa. Por fim, é feita uma apresentação sobre a linguagem fácil, proposta linguística de tornar o acesso a documentos oficiais e que vem sendo utilizado por profissionais da audiodescrição e algumas reflexões feitas pela pesquisadora acerca do uso dessa linguagem, que não

---

<sup>33</sup> Esclareço que não será uma pesquisa aprofundada em Estudos de Tradução e, conseqüentemente, Tradução Audiovisual. O foco da presente pesquisa está na questão da Tradução Audiovisual Acessível - Audiodescrição, enquanto tecnologia assistiva e referencial teórico-metodológico para estruturação do propósito do texto ora apresentado.

corresponde ao que desejamos durante a produção de um roteiro do recurso.

#### 4.1 TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL – TAVA

Para iniciar a questão da tradução audiovisual acessível, é importante reforçar que se trata de uma vertente dos Estudos da Tradução. Com o objetivo de organizar os estudos da TAVA, consideremos o que Chaume (2004) e Díaz Cintas (2007) nos apresentam enquanto processo de Tradução Audiovisual (TAV). Frederic Chaume considera a tradução audiovisual enquanto originária de uma transmissão realizada a partir de dois canais de comunicação, o acústico e o visual, “[...] e cujo significado se compõe a partir da confluência e interação de diversos códigos de significação, não somente o código linguístico [...]”<sup>34</sup> (Chaume, 2004, p. 15 - Livre tradução da pesquisadora).

Díaz Cintas amplia essa visão de Chaume, ao propor que a tradução audiovisual é um

[...] conceito global que engloba as diferentes práticas tradutórias que se implementam nos meios audiovisuais ao transferir uma mensagem de uma língua para outra, num formato em que existe uma interação semiótica entre som e imagem [...]”<sup>35</sup> (Díaz Cintas, 2007, p. 13 - Livre tradução da pesquisadora).

Os dois autores estruturaram a tradução audiovisual de tal forma, que culminaram com a proposta de considerar a audiodescrição um importante recurso de tecnologia assistiva, hoje também reconhecida como um tipo de tradução intersemiótica acessível, na qual é possível perceber, a partir de Plaza (2013), que

[...] todos os fenômenos de interação semiótica entre as diversas linguagens, a colagem, a montagem, a interferência, as apropriações, integrações, fusões e refluxos interlinguagens dizem respeito às relações tradutoras intersemióticas mas não se

<sup>34</sup> “[...] y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación, no sólo el código lingüístico [...]”.

<sup>35</sup> “[...] concepto global que encapsula as diferentes prácticas tradutoras que se implementan en los medios audiovisuales a la hora de trasvasar un mensaje de una lengua a otra, em un formato em el que hay una interacción semiótica entre el sonido y las imágenes [...]”.

confundem com elas. Trazem, por assim, dizer, o gérmen dessas relações, mas não as realizam, via de regra, intencionalmente (Plaza, 2013, p. 12 – Livre tradução da pesquisadora).

O autor acreditava que a tradução entre diferentes sistemas semióticos como linguagem, imagens e sons poderia ampliar as possibilidades de expressão e criar novos significados. Plaza promoveu a ideia de que a tradução intersemiótica poderia promover colaborações interdisciplinares e expandir os limites da expressão artística. Entendemos, assim, que a TAV tem sua relevância e amplitude nos Estudos de Tradução, em especial para o desenvolvimento de estratégias acessíveis para pessoas com deficiência.

Roman Jakobson (1976; 2010), ainda que não faça referência à atividade tradutória direcionada ao audiovisual, organiza tal prática de forma que um texto fonte possa ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais. Essas três espécies de tradução são diferentemente classificadas em:

1) tradução *intra*lingual ou *intra*linguística, ou reformulação (*rewording*), que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua;

2) tradução *inter*lingual ou *inter*linguística, ou tradução propriamente dita, em que há uma interpretação dos signos verbais tendo um ou mais idiomas como língua-meta;

3) tradução *inter*semiótica ou *transmutação*, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. A criação neste tipo de tradução determina escolhas dentro de um sistema de signos que é estranho ao sistema do original.

Esta modalidade tradutória expande o escopo para incluir vários modos de representação, reconhecendo que diferentes sistemas semióticos têm suas próprias estruturas, regras e convenções únicas para a criação de significado, que:

[...] induz à descoberta de novas realidades, visto que “na criação de uma nova linguagem não se visa simplesmente uma outra representação de realidades ou conteúdos já preexistentes em outras linguagens, mas a criação de novas realidades, de novas formas-conteúdo (Plaza, 2013, p. 30).

E, a partir da tipologia tradutória intersemiótica, podemos trabalhar processos tradutórios que envolvem imagens, principalmente com a audiodescrição, que, a partir de um processo complexo e criativo, que requer compreensão e experiência nos sistemas semióticos de origem e de destino, pois podemos envolver não apenas a transferência do significado literal, mas, também, a captura dos aspectos estéticos, emocionais e culturais da mensagem original.

Nesse aspecto, a tradução audiovisual acessível tem sido uma vertente tradutória aplicada a produtos audiovisuais e a seus diversos modos de divulgar conteúdos a públicos que apresentam outras possibilidades de processar signos midiáticos, como no caso da pessoa com deficiência visual. Segundo Díaz Cintas,

[...] são representações de um movimento mais amplo: diferentes formas de tradução audiovisual e outros modos de tradução estão convergindo, criando novas formas híbridas e, às vezes, atendendo a públicos-alvo muito diferentes e bem definidos. A palavra-chave para a tradução audiovisual bem-sucedida é a percepção e compreensão do produto e sua função esperada, combinada com o desejo de aprender e a vontade de se adaptar<sup>36</sup> (Díaz Cintas, 2007, p. 19 – Livre tradução da pesquisadora).

As formas híbridas às quais o autor se refere constituem modalidades de TAVA que pretendem, à primeira vista, atender a pessoas com algum tipo de deficiência sensorial (visual ou auditiva, em seus diversos graus). Adiante<sup>37</sup>, serão apresentadas informações que terminam por ampliar o público-alvo das modalidades de TAVA.

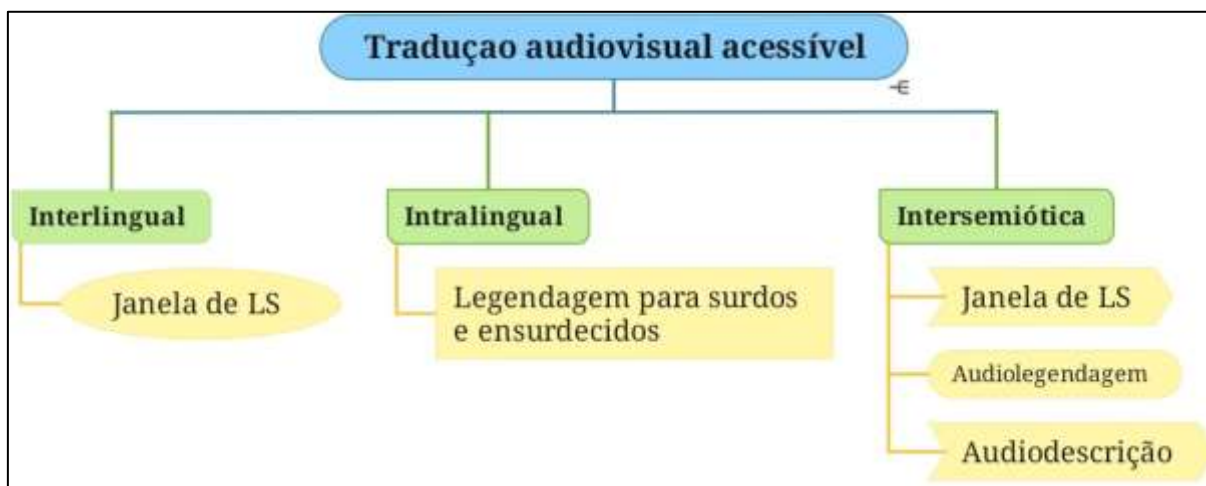
---

<sup>36</sup> "These trends are representative of a broader move: different forms of audiovisual translation and other translation modes are converging, creating new hybrid forms, and sometimes catering for very different and well-defined target audiences. The key word for successful audiovisual translation is insight and understanding of the product and its expected function, combined with desire to learn and willingness to adapt".

<sup>37</sup> Referência ao Desenho Universal, que significa planejar todos os produtos, edificações, espaços interiores e exteriores, serviços e recursos para serem utilizados por todas as pessoas, em uma forma mais ampla.

A imagem abaixo mostra as modalidades de TAVA consideradas as mais importantes:

**Imagem 7** – Tradução Audiovisual Acessível e suas modalidades



Fonte: A autoria da Pesquisadora (2022), adaptado de Naves *et al.*, 2016.

**Descrição da Imagem 7:** Intitulado Tradução audiovisual acessível, o mapa conceitual apresenta, da esquerda para direita, os três tipos de tradução, considerando os processos linguísticos, estão em um retângulo verde e os exemplos, em formas geométricas amarelas. Interlingual: Janela de LS (Língua de sinais); Intralingual: Legendagem para surdos e ensurdecidos; Intersemiótica: Janela de LS, Audiolendagem, Audiodescrição. Fonte: A autoria da Pesquisadora (2022), adaptado de Naves *et al.*, 2016. Fim da descrição.

As modalidades acima apresentadas têm como público primário pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão, bem como as pessoas surdas ou ensurdecidas. Neste sentido, como o trabalho aqui tem como foco as pessoas com deficiência visual, passamos, então, a tratar da Audiodescrição, seus conceitos, concepções e exemplos. Os debates acerca da legislação e possíveis críticas e sugestões serão discutidos *a posteriori*, como forma de dinamizar a leitura e compreensão do conteúdo ora apresentado.

#### 4.2 A AUDIODESCRIÇÃO (AD) – HISTÓRICO E CONCEITOS QUE SE COMPLEMENTAM

Esta subseção traz o recurso da audiodescrição a partir de conceitos elaborados por pesquisadores europeus, norte-americanos e brasileiros, os quais divergem em pontos específicos, referentes à organização do recurso quanto ao público e à linguagem a ser utilizada. Mencionamos também a

questão da grafia da palavra 'audiodescrição', com uma indicação de leitura para o esclarecimento de algumas peculiaridades. Por fim, serão apresentadas informações sobre publicações a respeito da AD, feitas por pesquisadores internacionais e brasileiros, mostrando a riqueza editorial existente sobre o assunto.

#### 4.2.1 O Conceito e tipologias

Audiodescrição é um recurso que pode estar organizado dentro dos Estudos de Tradução ou definido enquanto serviço de Tecnologia Assistiva. Como veremos a seguir, Franco (2018) já concebe a AD<sup>38</sup> tanto como modalidade tradutória como serviço de TA<sup>39</sup>.

Vera Lúcia Santiago, docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e renomada pesquisadora da área, conceituou a audiodescrição como uma

[...] modalidade de tradução audiovisual definida como a técnica utilizada para tornar o teatro, o cinema e a TV acessíveis para pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma narração adicional que descreve a ação, a linguagem corporal, as expressões faciais, os cenários e os figurinos. A tradução é colocada entre os diálogos e não interfere nos efeitos musicais e sonoros [...]. (Santiago, 2010, p. 83).

Ainda em 2022, o conceito de AD é restrito às práticas audiovisuais artísticas dinâmicas, isto é, os parâmetros para audiodescrever imagens estáticas ainda são muito vinculadas ao processo audiodescritivo de filmes, tais como considerar a linguagem cinematográfica para sinalizar a posição da imagem em relação ao texto, a partir de termos como *plongée* (câmera alta), *contra-plongée* (câmera baixa), *plano americano*, tal como descrito na Nota Técnica 21 (2012), além de restringir o público que pode acessar o recurso. E, segundo Silva (2019, p. 44), é importante pensarmos em quem

<sup>38</sup> Sigla para Audiodescrição.

<sup>39</sup> "É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL - SDHPR - Comitê de Ajudas Técnicas - ATA VII).

constituirá o público meta desse recurso, se adulto ou criança, se cego ou surdocego, se disléxico ou pessoa com baixa visão; por isso, é necessário entender que “[...] cada um desses públicos tem preferências, necessidades e um conhecimento de mundo diferentes [...]].

Uma outra definição, que não delimita o espaço de abrangência do recurso, é apresentada por Graciela Pozzobon e Lara Pozzobon<sup>40</sup>, a qual traz a informação de que a Audiodescrição é

[...] o recurso [que] consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela. A audiodescrição permite que o usuário receba a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que esta aparece, possibilitando que a pessoa desfrute integralmente da obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa, da mesma forma que alguém que enxerga. As descrições acontecem nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras do filme ou espetáculo, nunca se sobrepondo ao conteúdo sonoro relevante, de forma que a informação audiodescrita se harmoniza com os sons do filme [...] (Pozzobon; Pozzobon, 2009, *online*).

Continuamos, na visão de alguns autores, enfatizando a audiodescrição como um recurso que apresenta à pessoa com deficiência visual noções superficiais de figurino, efeitos visuais, mudanças temporais e espaciais de obras apresentadas, dentre outras situações. Mas, em geral, a AD não costumava ser situada em uma área de estudos específica, dentro dos Estudos de Tradução e de acessibilidade.

Quanto ao conceito de audiodescrição organizado por Franco (2010), a autora estrutura e explica o recurso tanto dentro dos Estudos de Tradução quanto nos estudos sobre inclusão e acessibilidade:

[...] A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual junto ao público de produtos audiovisuais. O recurso consiste na tradução de imagens em palavras. É, portanto, também definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, onde o signo visual é transposto para o signo verbal. Essa transposição caracteriza-se pela descrição objetiva de imagens que, paralelamente e em conjunto com as falas originais, permite a compreensão integral da narrativa audiovisual. "Como o próprio nome diz, um conteúdo audiovisual é formado pelo som e pela imagem, que se completam."

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://audiodescricao.com.br/ad>. Acesso em: 01 nov. 2022.

("CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM") A audiodescrição vem então preencher uma lacuna para o público deficiente visual [...] (Franco, 2010, *online*).

À época em que Franco organizou tal conceito, a audiodescrição ainda era um recurso um tanto exclusivo às pessoas com deficiência visual. Em 2018, em artigo publicado na Revista Inventário, Franco (2018) reapresenta o conceito de AD da seguinte forma:

[...] Entende-se [portanto,] por audiodescrição (AD), uma modalidade de tradução audiovisual (TAV) intersemiótica que objetiva, prioritariamente, o acesso de pessoas com deficiência visual a produtos visuais (obras de arte, ilustrações, gráficos e fotos, por exemplo) e audiovisuais (filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, conferências, eventos esportivos, e outros) através da tradução de signos visuais em signos acústicos, ou seja, da transformação de imagens em palavras [...] (Franco, 2018, p. 2).

A pesquisadora já apresenta o público com deficiência visual como sendo prioritário para o trabalho da Audiodescrição. No mesmo artigo, Franco traz a informação de que, conforme Díaz Cintas (2005; 2007) na Europa, e Motta (2016) no Brasil, os usuários de quaisquer produtos audiodescritos podem ser também pessoas com deficiência intelectual, com déficit de atenção, dislexia ou idosos e até mesmo aqueles "[...] que não possuem deficiências, mas que se favorecem da AD em alguma situação, como por exemplo, ao assistirem um filme com AD enquanto dirigem" (Díaz Cintas, 2007, p. 49).

No Brasil, a Resolução nº 667<sup>41</sup>, de 30 de maio de 2016 traz a definição de AD como sendo uma:

[...] narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual ou intelectual [...] (Brasil, 2016).

Aqui, o recurso é legalmente disponibilizado apenas para o público com deficiência visual ou intelectual. Pesquisas mais atuais sobre audiodescrição mostram que este é um recurso assistivo, que não serve

---

<sup>41</sup> Art. 2º, § III do Regulamento Geral de Acessibilidade em Serviços de Telecomunicações de interesse coletivo. <http://www.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2016/905-resolucao-n-667> Acesso em: 09 dez. 2022.



somente a quem tem deficiência visual (em maior ou menor grau), mas a todo aquele que se encontra em situação de desvantagem em termos pessoais, sociais ou ambientais, quais sejam: pessoas com deficiência intelectual, pessoas disléxicas ou hiperativas, idosos, crianças em fase de alfabetização e pessoas com alguma limitação visual temporária (Neves, 2011).

Neves (2011) explica ainda, em outras palavras, que este recurso de acessibilidade consiste na:

[...] tradução, através de uma narrativa descritiva ou outras técnicas verbais, mensagens visuais não perceptíveis apenas através dos sinais acústicos presentes em textos (áudio)visuais (filmes, produtos multimídia, Web...); a arte de descrever imagens, objetos, realidades com valor comunicativo essencialmente visualista (ex. paisagens, patrimônio construído, peças de museu, ...) [...] (Neves, 2011, p. 13).

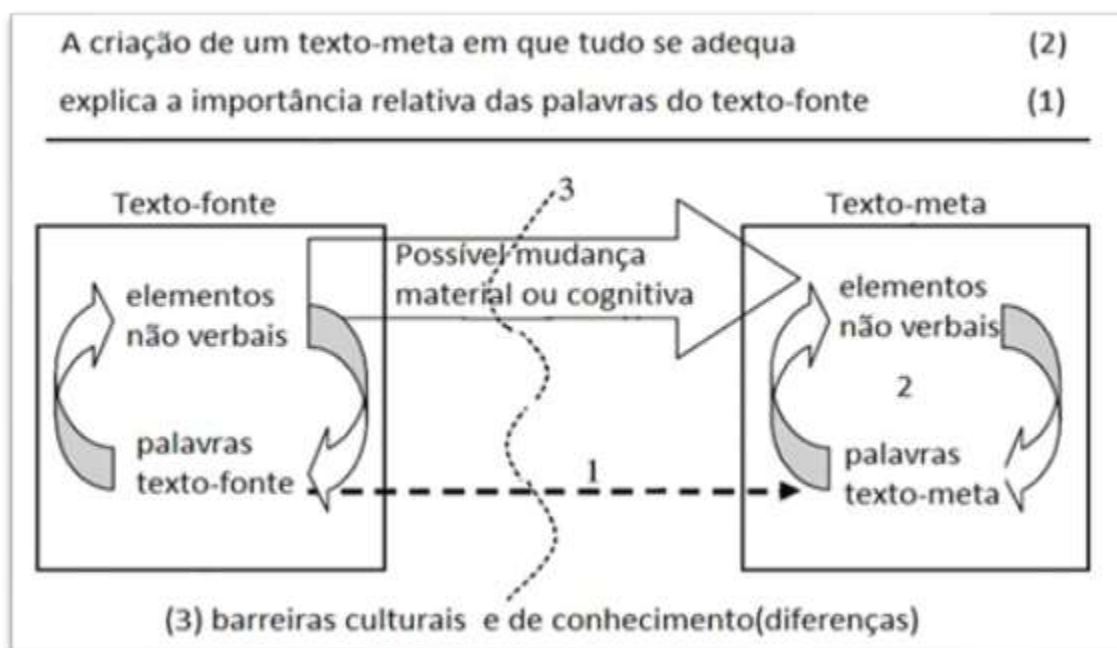
Assim, a audiodescrição é considerada uma modalidade de tradução *intersemiótica*, na qual ocorre uma recodificação de signos não verbais em verbais, que oferece uma descrição das informações visuais que não estão contidas no diálogo, tais como expressões faciais, gestos, ambientes, dentre outros. Logo, descrever as imagens é traduzi-las em palavras, oferecendo uma construção do retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito.

Em consonância com a última definição de audiodescrição aqui apresentada, temos uma proposta da professora e pesquisadora Manoela Silva, que enxerga a AD para além dos Estudos da TAV, pois é uma ferramenta que também se aplica à descrição de imagens estáticas. Portanto, é uma modalidade de tradução intersemiótica que torna produtos visuais ou audiovisuais acessíveis, na qual:

[...] o audiodescritor, ao traduzir imagens, terá fatalmente de lidar com a tradução de, entre outros elementos, expressões faciais, gestos, cores e conceitos de difícil assimilação para quem nunca enxergou, como “arco-íris” ou “transparente”, no intuito de torná-los inteligíveis [...] (Silva, 2019, p. 44)

Assim, a partir da transformação de signos visuais em signos verbais, tal acessibilidade também ocorre a partir da transformação de signos verbais em signos visuais; ou seja, através da tradução de imagens em palavras, o que Zabalbeascoa (2008) explica, de maneira sucinta, no modelo a seguir:

**Imagem 8** – Um modelo alternativo para uma tradução “restrita”



Fonte: Traduzido e Adaptado de Zabalbeascoa (2008, p. 34).

**Descrição da Imagem 8:** Intitulada Um modelo alternativo para uma tradução “restrita”, a imagem em preto e branco, apresenta, no topo, o texto “A criação de um texto-meta em que tudo se adequa (2) explica a importância relativa das palavras do texto-fonte (1). À esquerda, um quadrado de título Texto-fonte, tem duas flechas largas, em que a ascendente indica palavras texto-fonte subindo para Elementos não verbais. A flecha descendente indica elementos não verbais descendo para palavras texto-fonte (quadrado esquerdo) ou palavras texto-meta (quadrado direito). O quadrado à direita tem o título Texto-meta. De palavras texto-fonte da esquerda para palavras texto-meta, sai uma flecha pontilhada, indicando o texto (1). Do texto-fonte para o texto-meta, sai uma seta larga com o texto “Possível mudança material ou cognitiva”. Na borda inferior, (3) barreiras culturais e de conhecimento (diferenças), de onde parte uma linha pontilhada sinuosa e terminando em (3). Fonte: Traduzido e Adaptado de Zabalbeascoa (2008, p. 34).

A partir da imagem acima, percebe-se que, para o autor, trata-se da transposição de um texto-fonte para um texto-meta, e aqui pontuamos que o processo de audiodescrição considera que haverá, sim, influências das questões socioculturais tanto do audiodescritor, quanto do público-alvo. Ambos irão transpor, em seus diferentes processos de compreensão da

audiodescrição, barreiras que, de certa maneira, auxiliarão na construção do texto-meta, propiciando, assim, experiências ricas em conhecimento e de acessibilidade para todos.

#### **4.2.2 As controvérsias sobre as origens: norte-americana ou espanhola?**

Muitas são as possíveis origens da Audiodescrição enquanto recurso de acessibilidade. Na década de 1980, as iniciativas no campo da audiodescrição proliferaram e, ao final dela, mais de cinquenta estabelecimentos nos Estados Unidos produziam espetáculos audiodescritos. Especificamente falando, é possível considerar que o início comprovado do uso do recurso ocorreu na década de 1980, a partir de trabalhos realizados pelo casal Margaret e Cody Pfanstiehl. Margaret, que tinha deficiência visual e foi fundadora do serviço de leitores via rádio *The Metropolitan Washington Ear* (1974), bem como seu marido, se responsabilizaram pela audiodescrição de *Major Barbara*, peça de George Bernard Shaw exibida no *Arena Stage Theater* em Washington DC, em 1981. Na época, o teatro havia recebido recursos públicos para tornar suas produções mais acessíveis, e Margaret Rockwell foi contratada para ajudar nessa empreitada. O casal, então, passou a audiodescrever produções teatrais. Eles também foram responsáveis pelas primeiras audiodescrições em fita cassete usadas em visitas a museus, parques e monumentos nos EUA, além de contribuírem de maneira significativa para levar a AD à televisão (Snyder, 2017).

A origem norte-americana nos apresenta que a audiodescrição, enquanto conhecimento técnico-científico e prática institucionalizada, começou nos Estados Unidos, na década de 1970, com o estudo de Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado.

**Imagem 9** – Fac-símile da capa da dissertação<sup>42</sup> de Gregory Frazier (1975)



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

**Descrição da Imagem 9:** Intitulada Fac-símile da capa da dissertação de Gregory Frazier (1975), a imagem tem o texto, datilografado em caixa alta “The Autobiography of Miss Jane Pittman: An all-audio adaption of the teleplay for the blind and visually handicapped. A thesis submitted to the faculty os San Francisco State University in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts by Gregory Frasier. San Francisco, California. May, 1975. [Tradução do texto: “A Autobiografia de Miss Jane Pittman: Uma adaptação totalmente em áudio do telefilme para cegos e deficientes visuais. Tese apresentada ao corpo docente da San Francisco State University em cumprimento parcial dos requisitos para o grau Mestre em Artes de Gregory Frasier. São Francisco, Califórnia. Maio de 1975.] Fim da descrição.

A outra origem atribuída para a AD é europeia. Já na década de 1940, na Espanha, eram transmitidos filmes com AD pela *Radio Barcelona*. Os filmes audiodescritos ocuparam um importante espaço no horário nobre da programação radiofônica, entre as décadas de 1940 e 1950 até o surgimento da televisão. Essa experiência no rádio e o projeto europeu Audetel 12, criado em 1991, foram a base para a criação do sistema espanhol Audesc, que consiste na produção e distribuição de filmes audiodescritos para membros da *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE) (Costa, 2014).

<sup>42</sup> Disponível em: <https://acb.org/adp/docs/Gregory%20Frazier%20thesis.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

Em 1989, o recurso foi introduzido em filmes do Festival de Cannes. Rapidamente, a técnica se estendeu por alguns países da Europa, em especial no Reino Unido, que primeiro experimentou inserir a audiodescrição na televisão. Essa experiência ficou conhecida como *Descriptive Video Service*. Em 1992, surgiu o Projeto Audetel, uma iniciativa britânica coordenada pelo *Royal National Institute for the Blind*, que tem se dedicado a investigar os requisitos técnicos necessários para a incorporação da audiodescrição nas emissoras de televisão. Ainda na Espanha, a partir de 1991, foi desenvolvido o Sistema Sonocine, que permitiu que as pessoas com deficiência visual seguissem a audiodescrição dos filmes exibidos na televisão através de um canal de rádio especialmente habilitado para tal (Snyder, 2017).

No Brasil, a utilização do recurso foi inspirada a partir de um festival alemão de cinema, *Como nós vivemos*<sup>43</sup>, que, em 2001, exibiu o primeiro curta-metragem escrito e dirigido por Gustavo Acioli, produzido por Lara Pozzobon da Costa, *Cão Guia*<sup>44</sup>, datado de 1999. Em agosto de 2003, o Festival Assim Vivemos tornou-se o primeiro evento público de exibição de filmes no Brasil a apresentar curtas metragens já com o recurso de acessibilidade. Graciela Pozzobon destacou-se como a primeira audiodescritora do festival, que, na edição de 2007, foi pioneiro em convidar uma pessoa cega, Marco Antonio de Queiroz, o MAQ<sup>45</sup>, para fazer parte do júri e premiar as melhores películas. Ainda nesse Festival, foram apresentadas muitas obras em língua estrangeira, o que necessitou da combinação de duas técnicas tradutórias diferentes: a **AD** e a **audiolegendagem** (AL) (Motta, Romeo Filho, 2010).

Ao audiodescrever uma obra, é necessário que isso ocorra na língua de origem (nosso caso, língua portuguesa). Portanto, somente produções

---

<sup>43</sup> Traduzido do alemão *Wie wir Leben*.

<sup>44</sup> Disponível em: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=cao\\_guia](http://portacurtas.org.br/filme/?name=cao_guia). Acesso em: 14 nov. 2020.

<sup>45</sup> \* 20/10/1956 – † 02/07/2013. Pesquisador e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência. Considerado um dos primeiros consultores em audiodescrição no Brasil. Informações disponíveis em: <http://www.acessibilidadelegal.com/00-curriculo.php>. Acesso em: 14 nov. 2020.

nacionais ou produtos internacionais previamente dublados podem ser audiodescritos. Caso um filme estrangeiro esteja legendado, além de ter seus aspectos visuais traduzidos para palavras, será necessário vocalizar as legendas com as falas dos personagens; ou seja, será necessário associar a AD à AL. Nesse caso, a roteirização tradicional em AD é acompanhada pela leitura das legendas.

Em geral, para evitar confusão caso a AL também seja empregada, são necessários, no mínimo, dois narradores: um fica responsável pela leitura das descrições do roteiro de AD e o outro pela leitura das legendas. Essa leitura geralmente se dá através de *voice over* em que se espera que o personagem comece a falar para que o público o identifique pelo timbre de voz e, só então, o narrador lê a fala em português (Silva, 2019).

Esse foi o início para o crescente uso do recurso da AD em filmes, tanto curtas quanto longas metragens. Em 2005, foi lançado *Irmãos de Fé*, o primeiro DVD a contar com o recurso. A Associação Laramara de São Paulo e o Centro Cultural Louis Braille de Campinas passaram a organizar sessões de filmes com AD ao vivo. Em 2007, foi exibida em São Paulo *Andaime*, a primeira peça teatral audiodescrita do país. Já em 2008, foi apresentado o primeiro espetáculo brasileiro de dança com AD, a montagem soteropolitana de *Os Três Audíveis... Ana, Judite e Priscila*<sup>46</sup>. Ressalta-se que a AD foi oferecida também para o público com deficiência intelectual quando apresentada na cidade de Santo Amaro no estado da Bahia (Carneiro, 2015).

Então, após a organização sistemática desse recurso, tornou-se possível executar a AD de três diferentes formas, que podem ser:

---

<sup>46</sup> Espetáculo de dança montado pelo Grupo X de Improvisação em Dança, fundado em 1998, sendo dirigido e coordenado pelos coreógrafos e dançarinos Fafá Daltro e Edu O. O grupo que objetiva valorizar e difundir a dança no Estado da Bahia através da produção artística de grupos e artistas independentes, ampliando o espaço de circulação de suas produções. Além disso, ofereceu oficinas de Dança em Improvisação em Cena, seguido de discussões com a comunidade com o propósito de estimular reflexões em torno de processos e configurações da dança no corpo do dançarino com deficiência. Informações disponíveis em: <https://grupoxdeimprovisacao.blogspot.com/2010/10/os-tres-audiveis-em-circulacao.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

a) **pré-gravada**, que exige um roteiro detalhado para que seja gravado em estúdio e mixado à banda de áudio do produto audiovisual. Geralmente, é a que podemos encontrar nas salas de cinema e em alguns programas de televisão;

b) **ao vivo**, acontece *in loco*, ou seja, ela não é gravada, mas narrada enquanto se apresenta o produto audiovisual, seja em festivais de cinema, peças de teatro, óperas ou espetáculos de dança. Apesar de ser ao vivo, a AD é roteirizada antes do evento cultural e cabe ao audiodescritor-locutor acompanhar o tempo real do evento).

c) **simultânea**, também acontece ao vivo, porém sem preparação alguma. O roteiro não existe e o audiodescritor-locutor tem que ser hábil ou rápido o suficiente para descrever imagens, que ali lhe são apresentadas pela primeira vez<sup>47</sup>.

Os tipos acima descritos são utilizados para acessibilizar imagens dinâmicas. Para imagens estáticas, como fotografias, obras de arte, ilustrações de livros didáticos, imagens diversas (memes, charges, quadrinhos, desenhos de técnicas diversas), podemos utilizar a audiodescrição gravada, impressa ou ao vivo (quando realizadas em visitas a museus, exposições de arte, inclusive fotográficas, ou em leituras de documentos digitais, a partir do uso de equipamentos eletrônicos de rádio ou mesmo pelo download de arquivos em .mp3, distribuídos com antecedência ao público com deficiência.

O importante é garantir que a AD contribua para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo/cultura vidente, gerando, dessa forma, um sentimento de maior autonomia e inclusão, assim, desobrigando familiares e amigos da pessoa com deficiência visual da tarefa de descrever programas, o que tornará a experiência com materiais visuais/audiovisuais mais prazerosa e auxiliará a compreensão de seu público-alvo (Silva, 2020).

---

<sup>47</sup> **Audiodescrição e Audiodescritores:** Quem são? Audiodescrição e Acessibilidade. TRAMAD - Tradução e Acessibilidade. Disponível em: <https://audiodescricao.wordpress.com/>. Acesso em: 10 set. 2023.

Claro que existem outras atividades audiodescritas registradas, entretanto, devido ao espaço desta escrita, não seria possível apresentar todos os eventos já ocorridos. Entretanto, o espaço de realização do processo audiodescritivo ampliou-se no Brasil e no mundo de tal forma que é possível encontrarmos tal prática sendo estudada em relação às mais diversas obras, tal como será apresentado no tópico a seguir.

#### 4.2.3 O Percurso da Audiodescrição ao longo do tempo

São muitas as publicações sobre audiodescrição. O *site* MAP – *Media Accessibility Platform*<sup>48</sup> apresenta com detalhes tudo o que é publicado pelo mundo. Como muitos os pontos abordados por esta iniciativa, a imagem a seguir apresenta somente os pontos de interesse da presente pesquisa:



**Imagem 10** – Organização do site MAPACCESS<sup>49</sup>

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2020), adaptado do MAPAccess.

**Descrição da Imagem 10:** Intitulado Organização do site MAPAccess, o mapa conceitual tem, como ponto principal, o nome do site, subdividindo-se em dois pontos: À esquerda, Acessibilidade Midiática – Modalidades, desdobrando-se em: Dublagem, Legendagem surdos e ensurdecidos, Tradução/Interpretação LS, Audilegendagem, Audiodescrição, Respeaking (redublagem) e Voice-over. À direita, Pesquisas, também desdobrando-se em: Projetos, Publicações e Anais de Eventos. Fonte: Acervo da Pesquisadora (2020), adaptado do MAPAccess. Fim da descrição.

<sup>48</sup> <https://mapaccess.uab.cat>.

<sup>49</sup> Livre tradução da pesquisadora.



Apresentar o *site* e sua composição é uma forma de mostrar que os estudos sobre Acessibilidade Informacional e Cultural pelo mundo estão cada vez mais imbuídos de comprometimento e esforço por parte dos pesquisadores, que se propõem a investigar, elaborar e implementar práticas acessíveis às pessoas com deficiência. Referente às publicações iniciais sobre tradução audiovisual acessível e, especificamente, a audiodescrição, os livros publicados, em sua grande maioria, são de autores europeus, conforme listados a seguir, na trajetória histórica aqui delineada:

**Quadro 7** – Obras sobre Audiodescrição – Publicações internacionais

<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTOR(ES) E ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
<b>Traducción y accesibilidad – Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual</b>	Catalina Jimenez Hurtado (ed.) - 2007
<b>Audio Description and Semiotics – The translation of films for visually-impaired audiences</b>	Frances McGonigle – 2013
<b>Audio Description - New perspectives illustrated</b>	Anna Maszerowska, Anna Matamala, Pilar Orero – 2014
<b>Pictures painted in Words</b>	A. Remael, N. Reviere, G. Vercauteren – 2014
<b>The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description<sup>50, 51, 52</sup></b>	Joel Snyder – 2014
<b>Translating Audio Description Scripts: Translation as a new strategy of creating audiodescription</b>	Anna Jankowska – 2015
<b>Researching Audio Description: New Approaches</b>	Anna Matamala & Pilar Orero (Eds.) - 2016
<b>An Introduction to Audio Description: A practical guide</b>	Louise Fryer - 2016

<sup>50</sup> Publicado no Brasil com o título “Construindo imagens com palavras: manual de treinamento abrangente e guia sobre a história e aplicações da áudio-descrição”, traduzido por Andréia Garbelotti e publicado, em 2017, pela Editora da UFPE.

<sup>51</sup> Existe uma grande controvérsia sobre a escrita da palavra audiodescrição. Indico dois textos sobre o assunto: o primeiro deles, *Reflexões sobre a importância da áudio-descrição na prática pedagógica inclusiva*, escrito por Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira e Valquíria Pereira Alves, e está disponível em: <https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/reflexoes-sobre-a-importancia-da-audio-descricao-na-pratica-pedagogica-inclusiva/>.

<sup>52</sup> Outra leitura indicada sobre a grafia de Audiodescrição está no site da CPL Serviços em Acessibilidade, “Audiodescrição ou Áudio-descrição?”, que está disponível em: <https://cpl.com.br/audiodescricao-ou-audio-descricao-qual-a-forma-certa-de-escrever/>.

<b>La traducción de los sentidos: Audiodescripción y emociones</b>	Marina Ramos Caro - 2016
<b>Traducción y accesibilidad audiovisual (Spanish edición)</b>	Noa Tavalán Zanón, José Javier Ávila Cabrera, Tomás Costal - 2017
<b>Audio description and audio subtitles. A study of user preferences. With guidelines for audiovisual media</b>	Jana Holsanova, Anita Hildén, Maria Salmson, Veronica Kesen - 2017
<b>Adding Audio Description to Television Science Programs: Impact on Legally Blind Viewers</b>	Emile Schmeidler - 2018
<b>Audiodescripción. Norma y experiencia</b>	Antonio Vázquez - 2019
<b>Innovation in Audio Description Research</b>	Sabine Braun e Kim Starr - 2020
<b>Audio Description for the Arts: A Linguistic Perspective (Routledge Advances in Translation and Interpreting Studies)</b>	Elisa Perego - 2023

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 7:** Intitulado Obras sobre Audiodescrição - Publicações internacionais, o quadro tem 2 colunas e 15 linhas, em que são listadas na coluna à esquerda, os títulos e, à direita, os nomes dos autores, editores e organizadores das obras. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Esta foi uma amostragem sintética, pois existem muito mais obras sobre o assunto, mas, apresentá-las tornaria a leitura enfadonha e cansativa. Aquelas que foram aqui listadas nos serviram e servem de referência para a construção dos pressupostos teóricos da AD no Brasil. Em 2010 foi lançada a primeira publicação sobre AD, o livro Audiodescrição - Transformando Imagens em Palavras organizado por Lívia Motta e Paulo Romeu Filho, uma compilação de artigos apresentando o recurso a partir de relatos de experiências em várias áreas de atuação, tais como escolas, museus e teatros.

O quadro a seguir elenca algumas das obras importantes já escritas e organizadas no país.

**Quadro 8** - Obras sobre audiodescrição – Publicações nacionais

<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTOR(ES) E ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
<b>Os Novos Rumos da Pesquisa em Audiodescrição no Brasil</b>	Vera Lúcia Santiago Araújo e Marisa Ferreira Aderaldo (Orgs.) - 2013
<b>Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição</b>	Marisa F. Aderaldo, Renata de O. Mascarenhas, Jefferson F. Alves, Vera Lúcia S. Araújo e João Francisco de L. Dantas (Orgs.) - 2016
<b>Audiodescrição na escola: Abrindo caminhos para leitura de mundo</b>	Lívia Maria Villela de Mello Motta - 2016
<b>Audiodescrição: práticas e reflexões</b>	Daiana Stockey Carpes (Org.) - 2016
<b>Manual de audiodescrição para produtos jornalísticos laboratoriais impressos</b>	Daiana Stockey Carpes e Demétrio de Azeredo Soster - 2016
<b>Perspectivas contemporâneas em audiodescrição</b>	Flávia Mayer, Julio Pinto (Orgs.) - 2017
<b>Acessibilidade audiovisual: produção inclusiva nos contextos acadêmicos, culturais e nas plataformas web</b>	Lucinéa Marcelino Villela (Org.) - 2017
<b>A importância das coisas que não existem: Construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita</b>	Flávia Affonso Mayer - 2018
<b>Introdução à Audiodescrição em sala de aula</b>	Ana Carolina Correia Almeida e Maria das Graças Moreira - 2022
<b>Introdução à audiodescrição</b>	Clarissa Bengtson e Douglas Pino - 2023

Fonte: A autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 8:** Intitulado Obras sobre Audiodescrição – Publicações nacionais, o quadro tem 2 colunas e 10 linhas, em que são listadas na coluna à esquerda, os títulos e, à direita, os nomes dos autores, editores e organizadores das obras. Fonte: A autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Ainda é muito incipiente o número de publicações independentes sobre o assunto, ressaltando-se somente quatro publicações autorais sobre o assunto, Carpes e Soster (2016), Motta (2016), Mayer (2018), Almeida e Moreira (2022). Já como contraponto, temos um número considerável de dissertações e teses sobre a referida temática apresentadas do período entre 2009 e 2023. No Brasil, estão contabilizados cerca de 142 trabalhos de conclusão de curso (TCC), entre TCCs de graduação, dissertações e teses. O levantamento aqui apresentado foi feito a partir do Catálogo de

Teses e Dissertações CAPES<sup>53</sup>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>54</sup>, Repositório Institucional UFBA<sup>55</sup> e Oasisbr – Portal Brasileiro de Publicações e Dados científicos de acesso aberto<sup>56</sup>, e a partir de pesquisa no *software Publish or Perish*<sup>57</sup>, tendo como parâmetros a citação, exclusivamente nos títulos das publicações, de termos, como: *audiodescrição*, *áudiodescrição*, *audio descrição*, *áudio descrição*, *áudio-descrição* e *audio-descrição*, ou qualquer palavra que, estando explícita no título, faça referência ao processo de audiodescrição. O objetivo desse cotejo foi contemplar as produções realizadas no Brasil, ainda que possam existir linhas divergentes quanto ao uso do termo para referir-se ao processo de tradução de imagens em palavras e as publicações que trataram do recurso sem mencionar o nome no título.

O quantitativo de dissertações defendidas até 2023 é de 117, sendo: 96 de mestrado na modalidade Acadêmica; 20 na modalidade Profissional e 01 na modalidade Profissionalizante. Desse número, foram defendidas na Bahia 11 dissertações, sendo 08 na UFBA, 01 na UFRB e 01 na UNEB. Das dissertações de Mestrados Profissionais, 01 foi defendida também na UFBA, apesar de não ter explícito em seu título a palavra-chave ‘audiodescrição’ ou suas variações. O gráfico abaixo apresenta, em percentuais, a produção de dissertações em nível nacional, mostrando que a região Nordeste é grande produtora de estudos acadêmicos na área de AD. E ressaltamos o pioneirismo da Bahia e da UFBA que, a partir da dissertação de Silva (2009), iniciou os estudos acadêmicos do recurso no país.

---

<sup>53</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

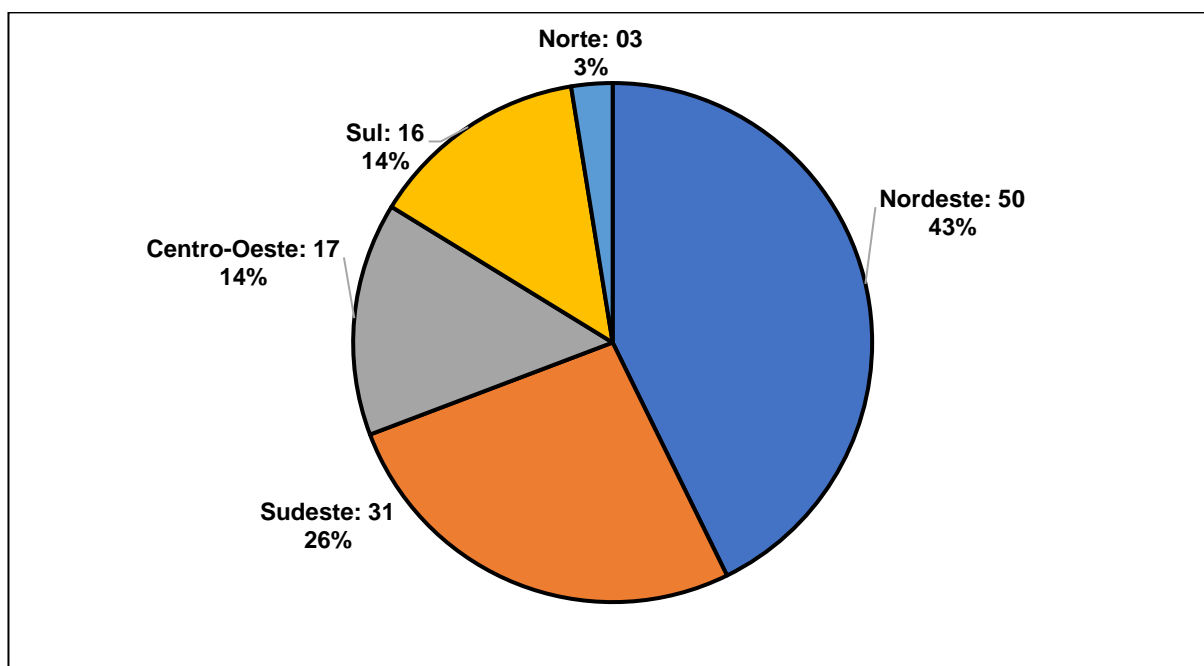
<sup>54</sup> <https://bddd.ibict.br/vufind/>.

<sup>55</sup> <https://repositorio.ufba.br/ri/simple-search?query=audiodescri%C3%A7%C3%A3o&submit=Ir>.

<sup>56</sup> <https://oasisbr.ibict.br/vufind/indicators/home>.

<sup>57</sup> *Software* de desktop gratuito que extrai dados de algumas das principais plataformas de dados acadêmicos do mundo e que auxiliam pesquisadores para ajudar os autores a analisarem várias estatísticas sobre o impacto da pesquisa, incluindo Número total de citações, Número médio de citações por artigo, Número médio de citações por ano, Índice H e parâmetros relacionados e uma análise do número de autores por artigo. Disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>.

**Gráfico 2** – Quantitativo de produções acadêmicas nível Mestrado sobre Audiodescrição no Brasil, e suas respectivas porcentagens - 2009 a 2023



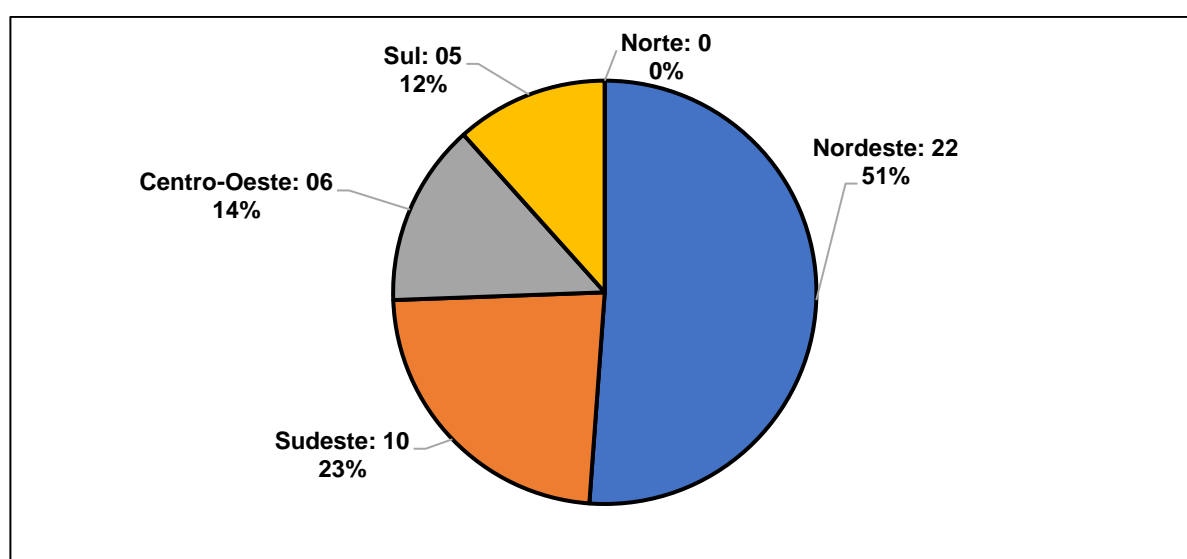
Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Oasisbr e Repositório Institucional UFBA (2023).

**Descrição do Gráfico 2:** Intitulado Quantitativo de produções acadêmicas nível Mestrado sobre Audiodescrição no Brasil, e suas respectivas porcentagens - 2009 a 2023, são apresentadas as cinco regiões brasileiras, informando região, quantitativo de produções e porcentagem. Em sentido horário: em azul, o Nordeste: 50, 43%; em laranja, Sudeste: 31, 26%; em cinza, Centro-Oeste: 17, 14%; em amarelo, Sul: 16, 14%; em verde, Norte: 03, 3%. Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Oasisbr e Repositório Institucional UFBA (2023). Fim da descrição.

Avançando um pouco mais, temos a publicação de 26 teses pelo país, incluindo a defendida por Bárbara Carneiro em 2020, que versou sobre a funcionalidade de roteiros de audiodescrição para pessoas com deficiência intelectual. Consideramos que tais estudos são pioneiros no Brasil e no mundo ao tratar do uso da AD para um público diverso ao grupo primário de utilizadores do recurso.

Conforme gráfico abaixo, a região Nordeste, principalmente os estados da Bahia e Ceará, têm números expressivos nos estudos de Audiodescrição no país. São 43 teses, sendo que, só na Região Nordeste, são 22 publicações. Na Bahia são 05, todas apresentadas na Universidade Federal da Bahia, em que 03 foram defendidas na Faculdade de Educação e 02 no Instituto de Letras.

**Gráfico 3** – Quantitativo de produções acadêmicas nível Doutorado sobre Audiodescrição no Brasil - 2009 a 2023

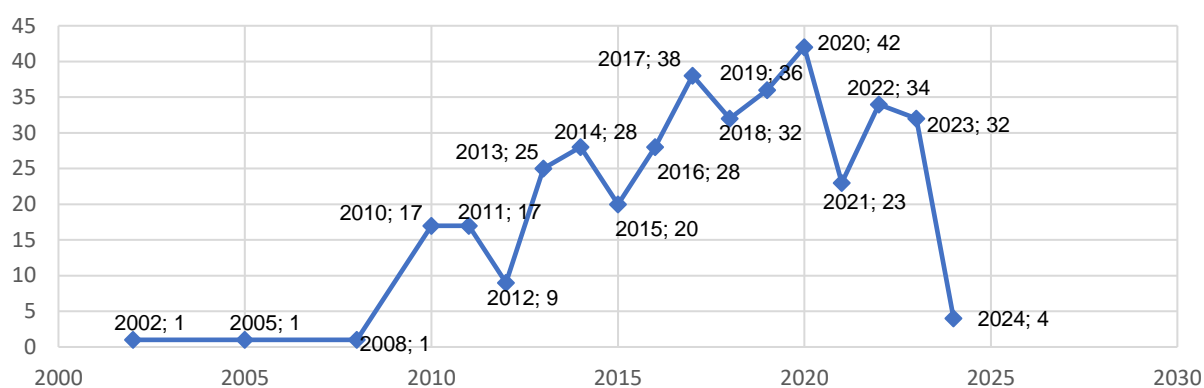


Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Oasisbr, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Repositório Institucional UFBA (2023).

**Descrição do Gráfico 3:** Intitulado Quantitativo de produções acadêmicas nível Doutorado sobre Audiodescrição no Brasil - 2009 a 2023, são apresentadas as cinco regiões brasileiras, informando região, quantitativo de produções e porcentagem. Em sentido horário: em azul, o Nordeste: 22, 51%; em laranja, Sudeste: 10, 23%; em cinza, Centro-Oeste: 06, 14%; em amarelo, Sul: 05, 12%; sem cor, Norte: 0, 0%. Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Oasisbr e Repositório Institucional UFBA (2023). Fim da descrição.

Concomitantemente, foram publicados 388 trabalhos científicos, entre artigos, módulos, guias, cartilhas e outros materiais sobre o assunto, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 4** – Quantitativo de trabalhos científicos acadêmicos sobre Audiodescrição no Brasil - 2002 a 2024



Fonte: Harzing, AW (2007) Publish or Perish, disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish> (2024).

**Descrição do Gráfico 4:** Intitulado Quantitativo de trabalhos científicos acadêmicos sobre Audiodescrição no Brasil - 2002 a 2024, são apresentadas, no eixo horizontal, o ano de publicação, com variação de 5 anos; o eixo vertical traz o quantitativo de trabalhos, também variando em 5 unidades. O ano da publicação e o quantitativo de obras, sinalizados no gráfico por pontos, são descritos a seguir: 2002: 1; 2005: 1; 2008: 1; 2010: 17; 2011: 17; 2012: 9; 2013: 25; 2014: 28; 2015: 20; 2016: 28; 2017: 38; 2018: 32; 2019: 36; 2020: 42; 2021: 23; 2022: 34; 2023: 32; 2024: 4. Fonte: Harzing, AW (2007) Publish or Perish, disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish> (2024). Fim da descrição.

As plataformas pesquisadas corroboram que audiodescrição é um campo de pesquisa e aplicação muito amplo e rico, pois os textos produzidos envolvem a AD em vários contextos, culturais, pedagógicos, seja como aporte teórico-metodológico, seja na produção de guias e cartilhas de aplicação da proposta tradutória.

Apesar de esses números mostrarem que os estudos sobre audiodescrição são importantes no país, ainda não encontramos um igual número de livros que sistematizem o que há de recomendações e diretrizes de trabalho no campo da acessibilidade. Muito provavelmente, isto se explica a partir das demandas exigidas para a estruturação e formação de equipes para a realização da audiodescrição nos mais diversos espaços. Lembramos também que o levantamento aqui feito é apenas para ilustrar

as múltiplas possibilidades de pesquisa tendo a AD como objeto de estudo. Não pretendemos esgotar aqui a primazia de uma região ou outra do país com relação aos estudos voltados para este recurso (este não é o foco da escrita), e sim indicar que ainda há muito o que ser feito sobre a acessibilidade da linguagem visual para pessoas com deficiência que necessitam deste recurso.

O tópico a seguir apresenta o que seria uma equipe para a elaboração de roteiros de AD no Brasil, que é essencial para a ocorrência de todas as pesquisas sobre o recurso.

#### **4.2.4 Equipe de trabalho e as Normas profissionais**

A equipe de trabalho é composta por profissionais que têm formação específica na área da Comunicação e da Informação<sup>58</sup>. A profissão é reconhecida desde 2002 pela Classificação Brasileira de Ocupação sob o Código CBO (2002), Código 2614-30, que atribuem ao audiodescritor as funções de

- a) Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico;
- b) Interpretar oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes;
- c) Tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem;
- d) Fazer a crítica dos textos;
- e) Prestar assessoria a clientes (CBO, 2002, on-line).

Segundo Silva (2020), a CBO, criada em 1977, tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO) desenvolvida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), tem o objetivo de identificar todas as ocupações do mercado de trabalho brasileiro, passando por alterações, ao longo do tempo, até chegar ao modelo atual.

---

<sup>58</sup> A área é assim denominada na CBO.



O Projeto de Lei nº 5.156, de 19 de julho de 2013, ainda se encontra paralisado desde 26 de junho de 2019, na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP)<sup>59</sup>, da Câmara dos Deputados. Tal projeto apresenta atribuições ao audiodescritor, quais sejam algumas delas:

- I – Planejar, preparar e narrar roteiro de audiodescrição conforme os requisitos aplicáveis a todas as produções audiodescritivas;
- II – Elaborar estudos, projetos, análises, avaliações, pareceres e divulgação de caráter técnico-científico ou cultural no âmbito de sua formação profissional;
- III – Realizar pesquisas, ensaios e experimentações em seu campo de atividade e em campos correlatos, quando atuar em equipes multidisciplinares;
- IV – Desempenhar cargos e funções junto a entidades cujas atividades envolvam desenvolvimento e/ou gestão na área da audiodescrição;
- V – Coordenar, dirigir, fiscalizar, orientar, dar consultoria e assessoria e executar serviços ou assuntos de seu campo de atividade;
- VI – Exercer magistério em disciplinas em que o profissional esteja adequadamente habilitado (Brasil, 2019).

Espera-se que tal Projeto de Lei seja revisado, atualizado e colocado em prática, uma vez que algumas dessas atribuições necessitam que os profissionais sejam portadores de diploma de Ensino Superior proveniente de instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, além de dominarem formações para o exercício do ofício: “[...] o superior completo para filólogos e linguistas e o ensino médio ou o diploma de técnico para tradutores e intérpretes, além do desenvolvimento pleno das atividades demandam experiência superior a cinco anos.” (CBO, 2002, on-line). O perfil profissional<sup>60</sup> mais recorrente é o de um trabalhador com 30 anos de idade, ensino superior completo, do sexo feminino e carga horária laboral de 44 horas semanais em empresas de consultoria em acessibilidade e tecnologia da informação.

---

<sup>59</sup> Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=567767>. Acesso em: 16 nov. 2020.

<sup>60</sup> Dados registrados em junho de 2023, pelo site <https://salario.com.br/profissao/audiodescritor-cbo-261430>). Acesso em 06 ago. 2023.

Para a elaboração dos roteiros de audiodescrição, a equipe necessita ser estruturada a partir dos seguintes profissionais:

**1. Audiodescritor-roteirista** - que elabora o roteiro, pensa a estrutura da AD dentro de determinada produção artística ou cultural, redige o texto, calcula o tempo e os espaços em que a AD poderá ser inserida. Este profissional também poderá ser o **Audiodescritor-narrador**, que realiza a locução do roteiro, observando a entonação, a velocidade e a modulação da voz a fim de torná-la a mais acessível para a compreensão do público;

**2. Consultor em AD** - pessoa com deficiência visual, cega ou com baixa visão – que necessariamente deve estar presente em qualquer equipe de produção de AD, atuando junto com os demais profissionais em todas as etapas de trabalho, desde a concepção do projeto até a realização do produto considerado final;

**3. O técnico de edição audiovisual** – que é pessoa responsável por inserir a locução nos pontos específicos da obra e pela mixagem final do áudio, se for uma audiodescrição gravada, no caso.

Mas, o PL não faz diferenciação entre os componentes da equipe de AD. O audiodescritor é considerado pelo Projeto como um faz-tudo, mas quem atua nesse segmento sabe que é humanamente impossível um audiodescritor exercer as quatro funções. O papel do consultor é específico para as pessoas com deficiência visual. Infelizmente, encontramos no mercado são profissionais que fazem audiodescrição sem nenhum tipo de formação específica. Acreditam que audiodescrever é o mesmo que descrever alguma coisa de forma breve e do modo mais objetivo possível. A AD é mais do que isso: é, antes de tudo, perceber o que se pretende apresentar em palavras, quando apresentar e de que forma se pode fazer essa tradução dentro de um determinado contexto específico.

E, para exercer tal função, muitos audiodescritores recorrem aos estudos linguísticos a partir do uso de estruturas textuais que exigem de seu elaborador o que eles chamam de pilares da audiodescrição, abordando desde

#### 4.3 OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS: O USO DA LINGUAGEM SIMPLES NA AUDIODESCRIÇÃO

Ao elaborar um roteiro de AD, o audiodescritor-roteirista e consultor precisam ter três características importantes. Assim, deve (Snyder, 1998):

- 1) ser observador, vendo os detalhes e o mundo de uma maneira nova a cada dia.
- 2) saber fazer escolhas, e optar por aquilo que entende ser mais importante para o público e,
- 3) ter linguagem simples e ao mesmo tempo rica em elementos verbais e imagéticos. É possível notar que esses são elementos comuns – ou deveriam ser – com a prática educativa (Snyder; 1998, p. 195).

Linguagem simples é uma forma de comunicação simplificada e acessível destinada a indivíduos com dificuldades cognitivas ou de leitura. São utilizadas palavras simples, frases curtas e evita-se terminologia ou jargões a fim de tornar as informações mais compreensíveis e inclusivas para uma ampla gama de pessoas (CEPAT; IMSERSO, 2007).

O direito à acessibilidade pela linguagem simples é um direito fundamental. O artigo 9 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2007, diz que “[...] os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação” (Brasil, 2009, *online*).

O incentivo ao uso da Linguagem Simples é um movimento global. Esse debate começou em meados de 1940 nos Estados Unidos e na Inglaterra. No Brasil, a primeira política pública para tratar exclusivamente do tema de Linguagem Simples surgiu em 2019 com a criação do Programa Municipal de Linguagem Simples da Prefeitura de São Paulo.

No Brasil, há editoras que se especializaram na produção de livros em formatos acessíveis e utilizando a linguagem simples, tais como: a Editora Arara Azul e a Editora WVA. Existem também instituições públicas e organizações da sociedade civil atuantes na produção e distribuição de livros em formatos acessíveis, que podem ser obtidos gratuitamente. Um

exemplo é a ONG *Mais Diferenças*<sup>61</sup> que, a partir de parcerias importantes, produz livros acessíveis distribuídos gratuitamente:

[...] atuando na produção e no compartilhamento de conhecimentos, práticas e recursos pedagógicos com o intuito de colaborar com a criação e o fortalecimento de iniciativas que ofereçam educação com qualidade para todos. [A partir do trabalho de] diferentes frentes como assessoria à gestão, formação, pesquisa e articulação pela equiparação de oportunidades de estudantes com e sem deficiências nas vivências e aprendizagens no sistema educacional regular. Além de insistir na inclusão daqueles que ainda frequentam escolas e classes segregadas. (Apresentação disponível em: <https://maisdiferencas.org.br/areas-de-atuacao/educacao/>. Acesso em: 07 maio 2023).

Para a MD (2024), livros acessíveis<sup>62</sup> são livros com recursos que reduzem as barreiras para as pessoas lerem. Os recursos de acessibilidade podem ser a audiodescrição, que descreve as imagens do livro; a narração do texto; a tradução do texto para a Língua Brasileira de Sinais e o texto em Leitura Fácil ou Linguagem Simples. Um dos livros acessíveis produzidos pela ONG foi *A Volta ao Mundo em 80 dias*, de Júlio Verne, apresentada a seguir:

**Imagem 11** – Print de tela da apresentação da obra *A volta ao Mundo em 80 dias*<sup>63</sup>, de Julio Verne



Fonte: Biblioteca Mais Diferenças (2024).

<sup>61</sup> Link – Mais Diferenças: <https://maisdiferencas.org.br/quem-somos/sobre-nos/>.

<sup>62</sup> Apresentação sobre livros acessíveis. Disponível em: <https://www.bibliotecamd.org.br/acessibilidade>.

<sup>63</sup> Disponível em:

<https://www.bibliotecamd.org.br/content/9?content=https://vimeo.com/585349019/a3950ca07d>. Acesso em: 27 maio 2024.

**Descrição da Imagem 11:** Intitulada Print de tela da apresentação da obra *A volta ao mundo em 80 dias*, de Julio Verne, a imagem apresenta uma pessoa de pele clara, roupa cinza está, à direita, com as mãos posicionadas para fazer a língua de sinais. Ao lado, um texto apresentando a obra: O inglês Phileas Fogg tinha uma vida regrada e solitária, mas com muito dinheiro. Devido a uma aposta com seus amigos de jogo, resolve dar a volta ao mundo em 80 dias, acompanhado apenas de seu fiel empregado, Passepartout. Nesta viagem, vive diversas aventuras e conhece vários lugares do mundo. Esta é considerada uma das maiores obras da literatura mundial, tendo inspirado várias adaptações ao cinema e ao teatro. Autor: Julio Verne. Projeto: Diversos - Livros Acessíveis e Inclusivos. Fonte: Biblioteca Mais Diferenças (2024). Fim da descrição.

Esta é uma das obras adaptadas para a leitura fácil em que as palavras que possam gerar alguma dificuldade para o leitor são apresentadas em um glossário ilustrado, ao longo da leitura, sendo a respectiva palavra destacada na legenda. A título de ilustração, segue:

**Imagem 12** – Print de tela de trecho de *A Volta ao mundo em 80 dias*, de Julio Verne e amostra do Glossário da obra



Fonte: Mais Diferenças (2024).

**Descrição da Imagem 12:** Intitulada Print de tela de trecho de *A volta ao mundo em 80 dias*, de Julio Verne e amostra do Glossário da obra, a imagem, em um fundo creme envelhecido, mais claro à esquerda, a imagem traz parte de um trecho do livro: Phileas Fogg e Passepartout passaram por vários países. Depois, eles pegaram um navio para o Egito. O Cônsul (palavra em destaque) da Inglaterra e o detetive Fix ficaram esperando o navio no porto do Egito. O detetive Fix era um homem magro, nervoso e parecia ser inteligente. À direita do texto, fotografia em preto e branco de dois homens em pé em um cais. Próximo à imagem, um selo com a face da Esfinge de Gizé e, abaixo, uma pessoa de pele clara, roupa cinza está com as mãos posicionadas para fazera língua de sinais. Atrás dela, esboço de desenho de um conjunto de pirâmides. Na folha à direita, em um tom de creme mais escuro, há o título Glossário centralizado no topo, abaixo, o significado da palavra Cônsul – Pessoa que representa um país em outro país. Abaixo à esquerda, esboço de um homem com cartola e parte de uma vestimenta da época. À direita, uma pessoa de pele clara e camisa preta também está com as mãos posicionadas para fazer a língua de sinais. Fonte: Mais Diferenças (2024). Fim da descrição.

A organização de materiais didáticos considerados adequados àqueles que têm uma deficiência visual, bem como a adaptação de textos e imagens para essas pessoas são, a princípio, a porta de acesso de tal estudante ao mundo da leitura. E, infelizmente, ao observar a presente legislação, temos, quanto à questão da audiodescrição de imagens em livros adaptados, um único texto que trata do assunto; é a Nota Técnica Nº 21/2012/MEC/SECADI /DPEE<sup>64</sup> de 10 de abril de 2012, que propõe orientações para a descrição de imagens para a construção de material digital acessível. E, mesmo assim, este documento ainda está atrelado ao uso do Mecdaisy, formato de livro acessível, que deixou de ser produzido no Brasil há alguns anos. Depois dessa publicação, nada mais foi feito para a aplicação da audiodescrição a imagens estáticas, especificamente de livros ilustrados (livros com/de imagem), o que torna muito necessária a revisão de tal documento, levando em conta os avanços no campo da audiodescrição, ocorridas ao longo do tempo.

O princípio da equidade, o qual busca o reconhecimento da pluralidade de necessidades e a busca de soluções que atendam a todos de maneira adequada ao desenvolvimento individual do ser, requer do profissional o empenho e valorização da presença, participação e reconhecimento dessa diversidade, a partir da construção do entendimento comum de que um sistema inclusivo potencializa a promoção da diversidade. E, considerando-se estas prerrogativas, foram estruturadas algumas diretrizes básicas para aplicar a linguagem simples à sua proposta de audiodescrição. Leia-se:

---

<sup>64</sup> Disponível em:  
[http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1385029971nota\\_tecnica\\_21\\_mecdaisy.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1385029971nota_tecnica_21_mecdaisy.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.

**Quadro 9 – Diretrizes para uso da linguagem simples na audiodescrição**

<b>1. Usar frases simples e concisas</b>
Dividir as informações em partes menores e comunicar uma ideia de cada vez. Evitar escrever frases com mais de 20 palavras. Quando possível, substituir substantivos que atuam como verbos.
<b>2. Use a voz ativa</b>
Usar a voz ativa na construção das frases, pois é mais clara e fácil de entender do que a voz passiva. A voz ativa enfatiza o sujeito que executa a ação.  <i>Exemplo: Em vez de dizer: "O personagem principal, com uma expressão preocupada no rosto, olha intensamente para o horizonte enquanto contempla possíveis soluções para o problema que está enfrentando", diga: "O personagem principal expressa preocupação. [Ele] pensa em como resolver o problema."</i>
<b>3. Evitar jargões e termos técnicos</b>
Utilizar palavras e expressões que sejam facilmente compreensíveis para um público amplo. Evitar linguagem técnica, siglas, jargões e termos técnicos desconhecidos e específicos de campo. Evitar uso de termos que possam ser pejorativos e discriminatórios e palavras estrangeiras. Se for necessário, explicar o significado após a primeira vez que ela aparecer no texto.  <i>Exemplo: Em vez de dizer: "O protagonista emprega uma abordagem analítica para enfrentar o desafio", diga: "O personagem principal pensa cuidadosamente para resolver o problema".</i>
<b>4. Seja direto e objetivo</b>
Transmitir as informações de forma clara e direta, evitando descrições ou tangentes desnecessárias. Não usar termos sexistas. Dar preferência ao plural indefinido ou sempre use as palavras nos dois gêneros.  <i>Exemplo: Em vez de dizer: "A paisagem é de tirar o fôlego, com montanhas majestosas ao fundo, árvores exuberantes e um céu azul brilhante", diga: "A paisagem é linda, com montanhas, árvores e um céu azul".</i>
<b>5. Destaque os elementos essenciais</b>
Concentrar-se em transmitir as informações e ações visuais mais importantes para melhorar a compreensão.
<b>6. Evitar ambiguidade e linguagem figurada</b>
Ser explícito e evitar linguagem figurativa, expressões idiomáticas e metáforas que possam confundir o leitor. Indicar claramente o significado pretendido sem depender de linguagem implícita ou abstrata.
<b>7. Adaptar-se ao público-alvo</b>
O roteirista deve avaliar e, posteriormente, adaptar sua linguagem às necessidades e características específicas de seu público. Considerar faixa etária, formação educacional, contexto cultural e quaisquer desafios específicos que possam ter na compreensão do conteúdo.

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023), adaptado de CEAPAT; IMSERSO (2007).

**Descrição do Quadro 9:** Intitulado Diretrizes para uso da linguagem simples na audiodescrição, o quadro tem 1 coluna e 14 linhas, no qual são apresentadas algumas diretrizes estabelecidas para a utilização da linguagem simples na produção de um roteiro de audiodescrição. Em negrito, a diretriz, abaixo, uma breve explicação do que o roteirista precisa realizar. Fonte: A autoria da pesquisadora (2023), adaptado de CEAPAT; IMSERSO (2007). Fim da descrição.

A audiodescrição, portanto, é uma ferramenta essencial para garantir a acessibilidade de conteúdos visuais a pessoas com deficiência visual. Seu objetivo é proporcionar uma experiência completa e inclusiva, traduzindo imagens, movimentos e expressões em palavras que possam ser entendidas por aqueles que não podem ver. Contudo, a escolha da linguagem utilizada na audiodescrição pode ter um impacto significativo na eficácia dessa ferramenta. Uma tendência crescente é o uso da linguagem simples, que, embora possa parecer uma escolha inclusiva, apresenta várias limitações e pode comprometer a qualidade e a riqueza da experiência proporcionada aos usuários.

A principal crítica ao uso da linguagem simples na audiodescrição é o empobrecimento da experiência que ela oferece. A linguagem simples, por definição, evita palavras complexas e estruturas gramaticais mais elaboradas, o que pode resultar em descrições superficiais e pouco detalhadas. A riqueza de uma cena não está apenas nos elementos visíveis, mas também na maneira como eles são descritos. Usar uma linguagem mais sofisticada e variada permite captar nuances e sutilezas que a linguagem simples pode deixar de fora. Por exemplo, a descrição de uma obra de arte ou de uma cena cinematográfica exige um vocabulário rico para transmitir as emoções, o clima e a intenção do autor, algo que uma linguagem simplificada pode não conseguir alcançar.

Outra questão relevante é a subestimação da capacidade de compreensão das pessoas com deficiência visual. Pressupor que todas essas pessoas necessitam de uma linguagem simplificada é uma generalização injusta e paternalista. Muitas pessoas com deficiência visual possuem níveis elevados de instrução e apreciam descrições detalhadas e bem elaboradas. A adoção indiscriminada da linguagem simples pode ser vista como uma forma de desrespeito à inteligência e ao conhecimento desses indivíduos,



limitando-lhes a possibilidade de usufruir de descrições mais ricas e informativas.

A imersão é um elemento crucial na apreciação de qualquer forma de arte ou entretenimento. A linguagem simples pode ser insuficiente para criar uma conexão emocional profunda com o conteúdo descrito. Descrições detalhadas e elaboradas têm o poder de evocar imagens mentais vívidas, promover a empatia e transportar o ouvinte para dentro da narrativa. A falta de complexidade na linguagem pode criar uma barreira emocional, impedindo que o ouvinte se envolva completamente com a história ou a obra de arte, reduzindo o impacto emocional e a compreensão global do contexto.

Conteúdos complexos, como filmes com enredos intrincados, peças de teatro com diálogos ricos ou exposições de arte com obras abstratas, exigem descrições igualmente complexas. A linguagem simples pode falhar em capturar a profundidade e a complexidade desses conteúdos, deixando os ouvintes com uma compreensão limitada e superficial. A precisão e a clareza são fundamentais na audiodescrição, mas elas não devem ser alcançadas às custas da profundidade e da riqueza informativa. É essencial encontrar um equilíbrio que respeite a complexidade do conteúdo e a capacidade de compreensão dos usuários.

A linguagem é um reflexo da cultura e da diversidade humana. Ao simplificar a linguagem, corre-se o risco de homogeneizar a experiência cultural, apagando particularidades linguísticas e expressivas que são parte integral da narrativa original. A audiodescrição deve ser fiel ao conteúdo original, respeitando sua riqueza cultural e linguística. A simplificação excessiva pode resultar na perda de elementos culturais e idiomáticos que são cruciais para a compreensão completa e autêntica da obra.

Embora a intenção por trás do uso da linguagem simples na audiodescrição seja promover a acessibilidade, é crucial considerar suas limitações e impactos negativos. A audiodescrição deve ser uma ponte que conecta pessoas com deficiência visual ao mundo visual de maneira rica, detalhada e respeitosa. Optar por uma linguagem mais elaborada e variada,

sempre que possível, é uma maneira de garantir que essa conexão seja profunda e significativa, respeitando a inteligência e a sensibilidade dos ouvintes. A busca pela acessibilidade deve incluir, mas não se limitar à simplicidade; deve abranger também a riqueza, a complexidade e a diversidade da experiência humana.

Importante ressaltar aqui que o objetivo da AD é fornecer um relato abrangente e detalhado do conteúdo visual do livro em questão, permitindo que os leitores com deficiência visual se envolvam com as ilustrações. Porém, o que foi publicado enquanto normatização da produção da AD está organizado em diferentes formatos, com funcionalidades relacionadas à normatização de parâmetros referentes à AD. A dificuldade maior foi identificar qual estrutura seria mais propícia para a organização de um material orientador. Assim, foi feito um levantamento conceitual sobre as diferentes formas de apresentar orientações sobre os mais variados assuntos, o que será discutido no tópico a seguir.

#### 4.4 A NORMATIZAÇÃO DA AUDIODESCRIÇÃO – QUAL O MELHOR FORMATO PARA LEIGOS E PROFISSIONAIS?

Muitas são as publicações sobre audiodescrição, tanto considerando aspectos da tradução, quanto outros referentes à tecnologia assistiva. E para compreender o que se pretende neste tópico, é importante apresentar o caminho trilhado para desenvolver a audiodescrição enquanto campo de trabalho e pesquisa científica. Para sinalizar alguns dos modelos utilizados por pesquisadores na produção de materiais formativos, foi organizado o quadro a seguir, trazendo algumas das denominações mais comuns no mundo da AD. De acordo com o quadro a seguir, os autores classificam os textos como guias, manuais, cartilhas, além de tantas outras denominações aplicadas a cada material estruturado.

**Quadro 10** - Tipos de documentos e seus conceitos

<b>Tipo</b>	<b>Conceito</b>
<b>Manual ou Guia</b>	[...] todo e qualquer conjunto de normas, procedimentos, funções, atividades, políticas e outras orientações que devem ser obedecidas e cumpridas por todos os agentes de uma organização. Um instrumento que explica o como fazer, ou seja, ensina a fazer o trabalho. É geralmente esperado que o guia seja mais curto, conciso e mais direto ao ponto do que o manual. Espera-se que um manual ofereça informações mais aprofundadas do que um guia. Já o manual irá detalhar como e por que tudo funciona. Ele terá tantos detalhes que o usuário pode entender o sistema e pode até estar pronto para solucionar problemas e corrigi-lo se algo der errado [...] (Natapa, 2020, <i>online</i> ).
Cartilha	[...] dá visibilidade a um processo amplo e complexo de trabalho com a letra, a sílaba, a palavra, o texto. Ou, de acordo com os estudos do discurso, são instrumentos linguísticos de organização e representações da história, que dão ao indivíduo, já interpelado em sujeito pela ideologia, "sua forma individual(izada) concreta. É um material informativo e educativo sobre os mais diversos assuntos; dessa forma devem considerar os seguintes aspectos em sua elaboração: adequação ao público-alvo, linguagem clara e objetiva, visual leve e atraente e fidedignidade das informações. Para tanto, os autores consideram que uma cartilha, para cumprir com sua função, ela deve estabelecer um diálogo com seus leitores, a partir da utilização de uma linguagem (verbal e imagética) que efetivamente se comunique com o público pretendido [...] (Silva, 2018, <i>online</i> ; Giordani, 2020, <i>online</i> ).
<b>Norma Técnica</b>	[...] documento estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece, para uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características para atividades ou seus resultados, visando à obtenção de um grau ótimo de ordenação em um dado contexto. ("SciELO - Brasil - A Obrigatoriedade das Normas Técnicas Internacionais ...") Convém que as normas sejam baseadas em resultados consolidados da ciência, tecnologia e da experiência acumulada, visando à otimização de benefícios para a comunidade." "Elas fornecem especificações de classe mundial para produtos, serviços e sistemas." ("Referência de norma técnica: como fazer ... - Mundo Bibliotecário") Garantem a qualidade, a segurança e a eficiência. Segundo a Associação [Brasileira de Normas Técnicas] (2020, on-line), "[...] as Normas técnicas fazem as coisas funcionarem [...]" (Barbosa, 2010, <i>online</i> ).

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Barbosa (2010, *online*); Silva (2018, *online*); Napata (2020, *on-line*); Giordani (2020, *online*).

**Descrição do Quadro 10:** Intitulado Tipos de documentos e seus conceitos, o quadro tem 2 colunas e 4 linhas apresentando algumas tipologias documentais utilizadas para descrever normas e exemplos de audiodescrição. Na primeira coluna, são apresentadas as nomenclaturas Manual ou Guia, Cartilha e Norma Técnica. À direita, as definições de cada um dos tipos. Em negrito, a diretriz, abaixo, uma breve explicação do que o roteirista precisa realizar. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Barbosa (2010, *online*); Silva (2018, *online*); Napata (2020, *on-line*); Giordani (2020, *online*). Fim da descrição.

Cada um desses modelos traz, em seus conceitos, as mais variadas organizações possíveis à foi possível pensar que a audiodescrição varia de acordo com a obra a ser acessibilizada e os objetivos da atividade. É um

recurso que tem diretrizes necessárias para a fruição adequada de uma determinada obra que se quer tornar acessível, mas não se deve desconsiderar que há diferenças culturais e contextuais quanto ao que se pretende atingir com o recurso (Silva; Giordani, 2018; 2020).

Dos documentos listados, o que mais se aproxima daquilo que a AD necessita é o da estrutura de uma cartilha que, além de apresentar a base teórica sobre o assunto, pode mostrar de forma prática algumas possibilidades para se audiodescrever uma obra, seja estática ou dinâmica, um quadro impressionista ou uma *charge*. Adequar o trabalho ao público é de extrema importância, uma vez que há sinalizações relevantes que indicam caminhos possíveis a serem seguidos e/ou modificados, de acordo com cada situação.

Observemos que, de acordo com os documentos produzidos nos Estados Unidos, Europa e Brasil, cada região tem sua maneira peculiar de fazer a audiodescrição, de considerar o público-alvo e os objetivos do trabalho. Algumas obras brasileiras abaixo listadas contêm, guardando suas devidas proporções, exposição de parâmetros para a construção de roteiros de audiodescrição. Diversos guias são resultado de pesquisas acadêmicas, sobretudo de Mestrado ou Doutorado.

**Quadro 11** – Normas sobre Audiodescrição publicadas até 2022

<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ORGANIZADOR(ES)/ AUTOR(ES)</b>	<b>PAÍS E ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
<b>Manual</b>	Guidance Standards for Audio Description	ITC - Incorporated Television Company	Reino Unido - 2000
<b>Norma técnica</b>	Norma Española UNE 153020 – Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías	AENOR – Asociación Española de Normalización	Espanha - 2005
<b>Manual</b>	Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers	ADC – Audio Description Coalition	Estados Unidos - 2009
<b>Guia</b>	Audio Description Guidelines and Best Practices – Version 3.1 <sup>65</sup>	Joel Snyder	Estados Unidos - 2010
<b>Manual</b>	Imagens que se ouvem	Josélia Neves	Portugal - 2011
<b>Nota Técnica Ministerial</b>	Nota Técnica 21 – Orientações para descrição de imagens na geração de material digital acessível – Mecdaisy	Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e Diretora de Políticas da Educação Especial - DPEE	Brasil - 2012
<b>Guia</b>	Pictures painted in Words: ADLAB Audio Description guidelines <sup>66</sup>	ADLAB Audio Description: Lifelong Access for the Blind	Itália - 2015
<b>Guia</b>	An Introduction to Audio Description: A practical guide	Louise Fryer	Reino Unido - 2016
<b>Guia</b>	Guia Prático: Produção de Audiodescrição Didática	Tânia Regina de Oliveira Zehetmeyr	Brasil - 2016
<b>Livro</b>	Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo	Lívia Maria Villela de Mello Motta'	
<b>Guia</b>	Guia para produções audiovisuais acessíveis	Sylvia Bahiense Naves, Carla Mauch, Soraya Ferreira Alves e Vera Lúcia Santiago Araújo	

<sup>65</sup> Disponível em: <https://adp.acb.org/docs/AD-ACB-ADP%20Guidelines%203.1.doc>. Acesso em: 27 mai. 2024.

<sup>66</sup> Disponível em: <http://www.adlabproject.eu/Docs/adlab%20book/>. Acesso em: 27 mai. 2024.

<b>Norma Técnica</b>	Norma Técnica ABNT NBR 16452: Acessibilidade na Comunicação – Audiodescrição	Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT	
<b>Manual</b>	Manual de Audiodescrição para produtos jornalísticos laboratoriais impressos	Daiana Stockey Carpes e Demétrio de Azeredo Soster	
<b>Guia</b>	A Audiodescrição como tecnologia em livro didático: Um guia de orientação aos professores da Educação Básica	Lindiane Nascimento	Brasil – 2017
<b>Manual</b>	Vendo com outros olhos – A Audiodescrição na educação à distância	Luciana Tavares Perdigão e Neuza Rejane Wille Lima	
<b>Livro</b>	Construindo imagens com palavras: Manual de Treinamento abrangente e Guia sobre a História e Aplicações da Áudio-Descrição	Joel Syder	
<b>Cartilha</b>	Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica	Georgia Tath Lima de Oliveira	Brasil - 2018
<b>Livro</b>	Audiodescripción. Norma y experiencia	Antonio Vázquez	Espanha - 2019
<b>Metodologia</b>	Metodologia para Audiodescrição de imagens estáticas – MAIE: Charges e Cartuns	Deise Mônica Medina Silveira	Brasil - 2019
<b>Metodologia</b>	Proposta de parâmetros para a Audiodescrição de histórias em quadrinhos	Victor Hugo Cruz Caparica	
<b>Guia</b>	ABS's Guidelines for Verbal Description <sup>67</sup>	Elisabeth Salzhauer Axel, Virginia Hooper, Teresa Kardoulis, Sarah Stephenson Keyes, Francesca Rosenberg	Estados Unidos - 2020
<b>Guia</b>	Guia de Introdução à Audiodescrição Didática para Docentes	Talita Maria dos Santos Oliveira <i>et al.</i>	Brasil - 2021
<b>Apostila</b>	Apostila Audiodescrição	Claudia Scheer	
<b>Tutorial</b>	Conversando sobre Audiodescrição Didática (ADd)	Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das pessoas com deficiência da UECE	Brasil - 2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

<sup>67</sup> Disponível em: <http://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-guidelines.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2020.

**Descrição do quadro 11:** Intitulado Normas sobre Audiodescrição publicadas até 2022, o quadro apresenta 4 colunas e 25 linhas, em que traz as seguintes informações: Tipo, Título, Organizador(es),/Autor(es) e País e ano de publicação. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

São muitos os textos produzidos no Brasil sobre essa prática inclusiva, mas que levam sobretudo em consideração o que é produzido na Europa e nos Estados Unidos. Acabamos nos voltando demais nas práticas elaboradas especialmente por norte-americanos, ingleses, alemães e espanhóis. Para dificultar ainda mais o processo de acessibilidade de obras impressas, alguns (para não falar da maioria) dos textos utilizam os parâmetros e a linguagem de obras dinâmicas e da fotografia, o que, até certo ponto, não favorece a audiodescrição de materiais apresentados em livros ilustrados.

Os estudos acerca da audiodescrição de imagens estáticas não são tão numerosos quanto àqueles que abordam a AD de imagens dinâmicas, como filmes, peças teatrais e óperas. Isto foi verificado a partir de levantamentos realizados no Catálogo de Bancos e Teses da CAPES, SciELO, Redatyc e Google Acadêmico, além do Portal MAPACCESS, abrangendo informações sobre pesquisas e publicações sobre acessibilidade.

#### 4.5 REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE AUDIODESCRIÇÃO DE UM LIVRO ILUSTRADO: UMA PSEUDONEUTRALIDADE OU EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE?

O material cotejado sobre este tópico não contemplou a especificidade apresentada nos livros ilustrados, tais como: tipo de ilustração; ou detalhamento da composição da página (simples ou dupla); ou ainda possíveis relações entre texto e imagem. E, pensar na acessibilidade dessas publicações exige uma leitura multissemiótica atenta, que considere todos os aspectos linguísticos e imagéticos ali apresentados.

Estudos mais atualizados sobre audiodescrição trazem a necessidade de se abordar a subjetividade de maneira mais explícita, tal como esta pesquisa pediu. A comunicação, por si só, é subjetiva. Por mais que busquemos um discurso sucinto, seco, a respeito de determinados

assuntos, essa característica inerente à linguagem torna esta missão impossível.

Discordamos parcialmente com Martín (2019, p. 32 – livre tradução da pesquisadora), quando ele afirma que “Na AD, supor é o mesmo que mentir. Todos podemos cometer erros, mas não devemos mentir nem supor. A subjetividade apresenta um filme filtrado por quem o narra<sup>68</sup>”. Ao utilizarmos o filtro da subjetividade, estamos proporcionando ao nosso público possibilidades infinitas de suposições acerca do que lhe é apresentado no roteiro e, conseqüentemente, oportunizando às pessoas, com deficiência ou não, momentos de construírem suas próprias interpretações.

Martín (2019) ainda diz, que

A objetividade é uma boa forma de lutar contra todos os defeitos que podem surgir durante uma audiodescrição. O audiodescritor deve estar seguro do que descreve a todo momento e ser o mais objetivo possível, insistindo a não utilizar juízos de valor sobre a obra e se obrigando a voltar atrás e reescrever o roteiro, sempre que for necessário<sup>69</sup> (Martín, 2019, p. 42-43 – livre tradução da pesquisadora).

Ora, a audiodescrição é, tal como qualquer texto, de qualquer tipo ou gênero textual, passível de erros, modificações, acréscimos, substituições... Não é possível ao roteirista obter uma escrita livre de erros, livre de críticas, tal como o autor enfatiza acima. A riqueza de uma audiodescrição está justamente nas múltiplas possibilidades de leituras de uma obra, seja ela estática ou dinâmica.

Audiodescrever um livro ilustrado é uma tarefa que exige uma conexão dos elementos constituintes adequada ao contexto de leitura, formação linguística e experiências de mundo tanto do audiodescritor quanto do público de recepção. Os livros ilustrados são uma parte essencial

---

<sup>68</sup> En audiodescripción, suponer es lo mismo que mentir. Todos podemos cometer errores, pero no debemos mentir ni suponer. La subjetividad presenta una película tamizada por el que la cuenta.

<sup>69</sup> La objetividad es una buena forma de luchar contra todos los defectos que pueden surgir durante una audiodescripción. El audiodescritor debe estar seguro de lo que describe en todo momento y ser lo más objetivo posible, insistiendo en no utilizar juicios de valor sobre la obra y obligándose a volver atrás y reescribir el guión siempre que sea necesario.



da literatura, especialmente para as crianças. No entanto, para pessoas com deficiência visual, a experiência de ler este tipo de obra é, a princípio, limitada, pois elas são incapazes de ver as imagens. A audiodescrição de livros ilustrados procura abordar essa questão, fornecendo uma narração detalhada e vívida que descreve os elementos visuais do livro.

Alguns desses livros trazem recursos linguísticos referentes à subjetividade e que, frequentemente, necessitam de esclarecimentos, tais como adjetivos, símiles e metáforas. Aqui, um exemplo do livro “As cores no mundo de Lúcia, de Jorge Fernando dos Santos e Denise Nascimento.

“Outra cor cujas qualidades Lúcia sabia de cor era o verde. Podia ser carnudo e levemente aveludado igual à folha de musgo, ou liso e envernizado como as outras folhas que suas mãos costumavam tocar enquanto brincava no jardim. E foi numa dessas folhas que a menina descobriu o quanto o verde pode também queimar feito brasa, ao tocar a lagarta que se disfarça de folha até se fechar num casulo para um dia se transformar em borboleta. Por causa dessa descoberta, ela chorou aos berros” (Santos, Nascimento, 2010, p. 16).

Os recursos aqui presentes são percebidos como uma forma de "conteúdo aprimorado", uma vez que sempre tendem a criar um efeito poético marcante para o leitor, oferecendo-lhes outras possibilidades de leitura. Observamos a subjetividade quando o autor traz o verde enquanto elemento sinestésico, que pode ser agradável ou não ao toque. Os adjetivos e advérbios buscam intensificar a significação dessa cor, neste exemplo.

Parafraseando Zabrocka (2019), é essencial apresentar palavras e/ou expressões que tragam elementos metafóricos ou quaisquer outros que utilizem uma linguagem subjetiva, o que requer abordagens multimodais que possibilitem ao público receptor a elaboração própria de conceitos e uso de suas construções de mundo. Aqui se faz importante ressaltar a importância da adequação linguística para crianças e jovens no processo de audiodescrição. Não adianta usarmos palavras rebuscadas ou desconhecidas ao público receptor do recurso. Compreender o contexto de leitura (público, objetivo, dentre outros), favorece uma elaboração de um roteiro acessível a todos, sabendo ler ou não, tendo deficiência visual ou não.

As ilustrações, na expressão da subjetividade, desempenham um papel crucial na melhoria da experiência de leitura, aumentando o apelo visual de um texto e tornando mais fácil para os leitores entenderem e reterem informações. As ilustrações podem capturar a atenção do leitor e atraí-lo para a história ou texto. Imagens coloridas e detalhadas podem estimular a imaginação e criar uma conexão emocional com o conteúdo. Além disso, podem ajudar os leitores a entenderem conceitos, ideias ou instruções complexas, quebrando grandes blocos de texto e facilitando o acompanhamento da narrativa. As ilustrações podem fornecer contexto adicional ao texto, ajudando a criar uma experiência mais imersiva. Eles também podem ajudar os leitores a visualizar personagens, configurações e outros detalhes. Estudos mostraram que, quando as imagens são combinadas com texto, os leitores são mais propensos a lembrar e recordar informações. Ilustrações podem ajudar a reforçar pontos importantes e melhorar a retenção. Para alguns leitores, especialmente crianças, as ilustrações podem tornar a experiência de leitura mais acessível e agradável. Eles também podem ajudar a superar as barreiras linguísticas e apoiar os leitores com dificuldades de aprendizagem.

E, pensando na pesquisa ora apresentada e na plenitude de sua subjetividade, são propostos alguns parâmetros possíveis para se audiodescrever um livro ilustrado. Esclarecemos que esta é apenas uma de muitas possibilidades de se analisar e roteirizar uma obra desse tipo, que requer um estudo aprofundado de sua estrutura e compreensão daquilo que se pretende com a escrita ali organizada.

#### **4.5.1 Possíveis parâmetros para a audiodescrição de livros ilustrados**

Ao criar audiodescrições para livros ilustrados, é importante o roteirista ter em mente o público-alvo e fornecer detalhes suficientes para auxiliar na compreensão da imagem. O profissional deve usar uma linguagem clara e concisa e evitar jargões ou termos técnicos desnecessários, lembrando de pausar entre cada seção para permitir que o ouvinte processe completamente as informações.

Um outro ponto importante é que a AD deve fornecer detalhes suficientes para transmitir as informações visuais importantes nas ilustrações. Isso pode incluir a descrição das cores, formas, tamanhos e posições dos objetos nas ilustrações, bem como quaisquer padrões, texturas ou outros detalhes visuais relevantes. O recurso também deve ser sensível aos contextos culturais e sociais das ilustrações, evitando estereótipos ou suposições que possam ser ofensivas ou inadequadas.

Após esses passos, o audiodescritor e o consultor devem conhecer a estrutura do livro considerando os seguintes pontos:

a) Começar a audiodescrição apresentando a si mesmo e ao livro que você descreverá. Isso pode incluir o título, o autor, o ilustrador e um breve resumo do conteúdo do livro.

b) Começar informando o título do livro e o autor e ilustrador, se conhecido.

c) Fornecer uma breve visão geral do conteúdo do livro, incluindo o gênero e o público-alvo. Descrever o formato do livro, incluindo o número de páginas, o tamanho e o tipo de ilustrações. Descrever a capa do livro, incluindo o título, os nomes do autor e do ilustrador e quaisquer elementos visuais importantes, como personagens ou objetos. Fornecer, também, um breve resumo do enredo do livro, incluindo os principais eventos e conflitos. Descrever a configuração do livro, incluindo o período de tempo, localização e quaisquer detalhes importantes sobre o ambiente ou cenário.

d) Apresentar os personagens principais do livro, incluindo seus nomes, aparência física e quaisquer características distintivas. Use adjetivos descritivos: use adjetivos descritivos para fornecer informações adicionais sobre as ilustrações, como "brilhante", "vibrante", "maçante" ou "escuro".

e) Ao descrever metáforas, símiles e sinestesia, é importante prestar atenção aos elementos visuais na ilustração que representam o dispositivo literário. Descrever as cores, formas e texturas que contribuem para o efeito geral, traz maior riqueza de detalhes para a construção mental da imagem.

f) Ao iniciar a audiodescrição de uma obra ilustrada, é necessário perceber qual ou quais relações/vínculos entre texto e imagem ocorrem. Muitas vezes, o roteiro pode entremear a leitura do texto, criando uma imagem mental do ambiente e da ação ali representada.

Esses primeiros passos são importantes para verificar a ocorrência de uma possível modificação do processo de audiodescrição. Após esta apresentação da estrutura da obra, passamos para os seguintes pontos:

**1. Identifique a imagem:** comece descrevendo a imagem e seu posicionamento na página. Forneça contexto suficiente para ajudar o ouvinte a entender o que está sendo representado.

**2. Descrição geral:** Dê uma breve visão geral da imagem. Isso pode incluir informações como a configuração, o período de tempo e o humor ou tom geral da imagem. Descreva as ilustrações no livro, incluindo seu estilo, cores e nível de detalhe. Aponte quaisquer elementos-chave visuais que sejam importantes para a história ou ajude a transmitir o humor ou o tom.

**3. Detalhes específicos:** Forneça uma descrição mais detalhada dos elementos-chave na imagem. Descreva as formas, cores e texturas dos objetos na imagem. Você também pode descrever quaisquer padrões ou designs que estejam presentes.

**4. Composição:** Descreva como os elementos na imagem são organizados. Eles estão agrupados ou espalhados? Existe um ponto focal? Qual é o equilíbrio geral da imagem?

**5. Ação:** Se houver alguma ação ocorrendo na imagem, descreva-a em detalhes. Isso pode incluir o movimento de personagens ou objetos, ou mudanças na iluminação ou perspectiva.

**6. Emoções:** Descreva o tom emocional da imagem. Os personagens estão felizes, tristes ou neutros? Como a imagem faz você se sentir?

**7. Contexto histórico ou cultural:** Se a imagem tiver algum significado histórico ou cultural, forneça algumas informações básicas para ajudar o ouvinte a entender sua importância.

**8. Interpretação pessoal:** Finalmente, ofereça sua interpretação pessoal da imagem. Isso pode incluir seus próprios sentimentos ou impressões, ou qualquer simbolismo ou metáfora que você veja na imagem.

**9. Manter as descrições concisas e diretas.** Fornecer informações suficientes para transmitir os detalhes essenciais das ilustrações, mas evite ser excessivamente detalhado ou repetitivo.

**10. Pausar quando necessário:** Pausar entre páginas ou ilustrações para permitir que o ouvinte tenha tempo para processar as informações e criar uma imagem mental do que você descreveu.

**11. Terminar com um resumo:** Concluir a audiodescrição fornecendo um resumo do conteúdo do livro e quaisquer pensamentos ou recomendações finais.

Ao abordarmos nesta proposta a subjetividade na audiodescrição a partir desses parâmetros, tivemos como intenção criar mais espaço nas discussões sobre acessibilidade e inclusão. Tradicionalmente, a audiodescrição buscava ser o mais objetiva possível, focando na descrição literal dos elementos visuais presentes em uma obra. No entanto, essa abordagem tem sido constantemente questionada, pois a linguagem é inerentemente subjetiva e a busca por uma neutralidade absoluta pode levar à perda de nuances e interpretações importantes. Essa ideia se alinha com a perspectiva de Le Breton (2014), que vê a linguagem como um fenômeno cultural e emocional, não apenas um instrumento de comunicação neutro. As palavras carregam consigo as marcas da

subjetividade de quem as utiliza, transmitindo não apenas informações, mas também emoções e valores.

Ressaltamos que a linguagem é um filtro, através do qual possível percebermos e interpretarmos o mundo, e é justamente este arcabouço cultural e linguístico que roteirista e consultor em AD e seu público constituíram ao longo de suas vivências e que será a fonte da subjetividade na leitura de uma obra ilustrada. Para Le Breton (2014), as experiências não são dados objetivos, mas sim uma construção subjetiva, moldada por nossas emoções e interpretações.

Esta mesma riqueza cultural e linguística pode oportunizar a elaboração de múltiplas e criativas interpretações da obra, enriquecendo a experiência não só do ouvinte, mas de outros públicos que estejam usufruindo do recurso permitindo, assim, que construam seus próprios significados. É esta mesma subjetividade que irá permitir ao audiodescritor transmitir não apenas os elementos visuais, mas também as emoções e sensações que a obra evoca em sua totalidade, tornando, assim, a experiência mais imersiva e envolvente.

A subjetividade na audiodescrição é um tema complexo e multifacetado, que exige uma reflexão cuidadosa sobre a linguagem, a interpretação e a acessibilidade. Ao encontrar um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade, a audiodescrição pode se tornar uma ferramenta ainda mais poderosa para a inclusão e a diversidade.

Esta seção dedicou-se a apresentar a audiodescrição e seus aportes teóricos, desde a Europa e os Estados Unidos, até chegarmos ao Brasil, onde ocorre a AD sobretudo nos Estudos de Tradução à Tecnologia Assistiva. As produções acadêmicas, especialmente na Região Nordeste, perpassam por uma equipe de elaboração e legislação, que rege as atividades do audiodescritor no Brasil, destacando-se a grande produção acadêmica realizada no Nordeste e, mais especificamente, na UFBA.

A subseção sobre os materiais, como cartilhas, manuais, apostilas e guias, buscou adequar o processo de roteirização ao atendimento do leitor/estudioso da área, tanto no Brasil quanto no exterior, a partir de uma

proposta de audiodescrição para livros ilustrados, demonstrando, assim, a versatilidade e adaptabilidade da AD como meio de fornecer acesso igualitário ao conteúdo visual em várias mídias, buscando um equilíbrio entre texto e imagem e permitindo espaço para interpretação pessoal do público com deficiência visual.

A AD de livros ilustrados, vertente com pouca ou nenhuma pesquisa publicada, envolve a narração de elementos visuais presentes nas ilustrações, permitindo que os leitores compreendam totalmente o conteúdo e o contexto do livro. As técnicas e princípios usados na audiodescrição, como fornecer descrições concisas e claras, enfatizar detalhes importantes e manter um equilíbrio entre descrição e permitir espaço para interpretação pessoal, também são aplicadas à descrição de áudio de livros ilustrados. Dessa forma, ao incorporar o recurso na leitura de livros ilustrados, as pessoas com deficiência visual podem experimentar a riqueza e a profundidade da narrativa visual, aprimorando sua experiência de leitura e promovendo a inclusão na literatura.

---

## 5 REFLETINDO SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS: O CASO DO LIVRO ILUSTRADO

---

Esta seção apresenta algumas leituras importantes sobre livros ilustrados, seus tipos e principais características. Leituras associadas sobre a temática nos remetem à origem do livro impresso em impressoras de tipos móveis criadas por Gutenberg (1450), com múltiplos propósitos nos mais diversos setores da sociedade. Autores que pesquisaram sobre livros ilustrados e suas características, como Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013), Van Linden (2018) e Costa (2021), proporcionaram a elaboração de uma proposta para audiodescrição de livros também ilustrados, a partir da análise da obra *As cores no mundo de Lúcia*, como forma de contemplar o produto criado como desdobramento desta pesquisa e apresentados na seção anterior.

### 5.1 O LIVRO ILUSTRADO: CONCEITOS E TIPOLOGIAS

O livro ilustrado, tal como conhecemos hoje, surgiu como forma de apresentar ao leitor, da maneira mais acessível possível obras de arte em museus, sítios arqueológicos, dentre outros, a partir de imagens seguidas de textos, que podem ou não constituir um texto literário e que, para Linden (2018), trata-se de “[...] um objeto concebido inicialmente para os não leitores, tendo como uma das suas especificidades atingir este público por meio de mediadores que, por um lado, compram o livro e, por outro, o leem muitas vezes em voz alta para ele” (p. 29).

Historicamente falando, a prática de adicionar ilustrações aos livros pode ser rastreada até as civilizações antigas, como os manuscritos da Idade Média em que as ilustrações eram minuciosamente criadas à mão. Fernandes (2017, p. 99) delinea essa historicidade a partir da *Biblia Pauperum*, que, criada no século XIV, “[...] tinha o propósito de difundir o



discurso catolicista nos sujeitos que, por falta de alfabetização, não podiam ler a Bíblia”; ou seja, aqueles sem condições de adquirir um ensino regular nas escolas. Ela ainda conclui que era uma forma política de reforçar o discurso eclesiástico difundido, através do qual este público relacionaria o sermão ouvido na missa às imagens do livro (Fernandes, 2017).

**Imagem 13** – Folhas da *Biblia Pauperum* (século XIV)



Fonte: <https://guenther-rarebooks.com/artworks/9763-biblia-pauperum-bifolium-from-a-block-book-in-c.-1465-70/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

**Descrição da imagem 13:** Intitulada Folhas da *Biblia Pauperum* (século XIV), a imagem, em duas páginas, estão dispostas, de modo igual, duas colunas de texto entremeadas por uma pequena imagem. Abaixo, três imagens coloridas com cenas representando a interação entre nobreza, Igreja e povo. Na margem inferior, dois pequenos textos entremeados por uma pequena imagem de duas pessoas. Fonte: <https://guenther-rarebooks.com/artworks/9763-biblia-pauperum-bifolium-from-a-block-book-in-c.-1465-70/>. Acesso em: 20 mai. 2023. Fim da descrição.

Embora as imagens dominem a página, as ideias são transmitidas principalmente pelos textos escritos. Sem seus pergaminhos, os profetas não podiam ser identificados, de forma a trazer os ouvintes pobres e não letrados para dentro dos templos, assim como, algumas cenas do Antigo Testamento são difíceis de reconhecer porque eram relativamente desconhecidas ou careciam de elementos visuais que as explicassem. Em

outras palavras, o discurso da Igreja Católica, à época da publicação da Bíblia Pauperum, precisava ser expresso concretamente com o objetivo de atingir àqueles que não tinham escolaridade, mantendo, dessa forma, a dominância da Igreja perante grande parte da sociedade.

Mais adiante, a ampla produção de livros ilustrados para contextos diversos começou a florescer com o advento da tecnologia de impressão. A partir do século XV, com a invenção da prensa com tipos móveis, por Johannes Gutenberg, foi retirada a hegemonia da produção dos livros pela Igreja, abrindo caminho para as publicações em massa e, conseqüentemente, proporcionando maior acesso à leitura por pessoas das mais diversas classes sociais. (Fernandes, 2018).

**Imagem 14** - Gutenberg analisando um panfleto impresso em tipos móveis



Fonte: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/invencao-imprensa.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023.

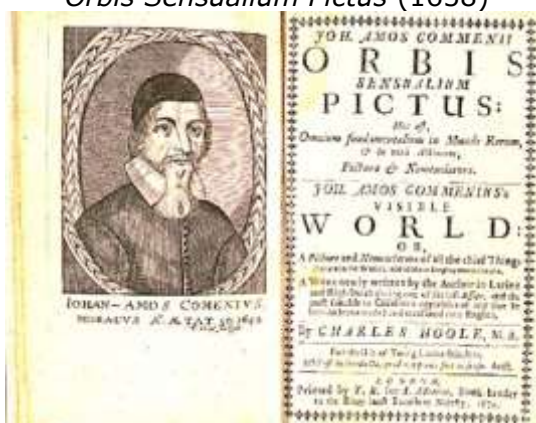
**Descrição da imagem 14:** Intitulada Gutenberg analisando um panfleto impresso em tipos móveis, a ilustração em preto e branco, de autoria desconhecida, mostra uma sala, quatro pessoas estão produzindo materiais impressos em uma grande impressora manual, localizada atrás deles. Fonte: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/invencao-imprensa.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023. Fim da descrição.

Na imagem 14, Gutenberg verifica o processo de produção de textos a partir de sua prensa de tipos móveis. Daí é possível indicar que tal processo envolvia a análise do que se produzia, oportunizando conclusões acerca de sua invenção e possibilitando aprimoramentos de suas

impressoras com tipos móveis, que revolucionou o processo de produção de livros. Antes artesanal e de alto custo, esse tipo de impressão permitiu uma ampla produção de livros, tornando mais viável a inclusão de ilustrações. A Bíblia de Gutenberg, impressa na década de 1450, é considerada um dos primeiros exemplos de livro ilustrado produzido com tipos móveis.

Pesquisadores, como Salisbury e Styles (2012), apresentam o livro *Orbis Sensualium Pictus* (*O mundo perdido*, de 1658), escrito por Comenius, como sendo o primeiro livro ilustrado, com imagens criadas especificamente para o público infantil. Já é possível observar, na imagem 16, a utilização de imagens que utilizam a técnica da xilografia<sup>70</sup> (Itaú Cultural, 2023).

**Imagem 15** – Xilofotografia de Comenius ao lado da capa da sua publicação *Orbis Sensualium Pictus* (1658)



Fonte: Medeiros Neta; Gutieres (2020, p. 5).

**Descrição da Imagem 16:** Intitulada Xilofotografia de Comenius ao lado da capa da sua publicação *Orbis Sensualium Pictus* (1658), a imagem apresenta, à esquerda, o retrato, de busto para cima, de um homem com touca preta encobrindo cabelos ralos, olhos escuros, longos bigodes finos, cavanhaque alongado branco, vestes pretas de gola branca alta e muitos botões. Abaixo dessa imagem, o nome Johan Amos Comenivs. À direita, a introdução de sua obra. Fim da descrição.

Os livros produzidos entre os séculos XVI e XIX tinham xilogravuras grosseiras e de baixo custo, vendidos por mascates para um público de níveis cultural e financeiro limitados. Mas, no final do século XVIII, Thomas Bewick, desenvolveu uma técnica de xilogravura que deixou de ter como

<sup>70</sup> Técnica de produção e reprodução de imagens que consiste na gravação em relevo de uma matriz de madeira (ξυλογραφικα em grego) para a impressão de estampas sobre outros suportes. A imagem é produzida por meio da remoção de matéria da matriz, de modo que a estampa obtida traz impressa a tinta fixada nas áreas não retiradas da madeira (Enciclopédia Itaú Cultural, 2021).

base o metal, para ser feita em madeira, material mais maleável e de fácil entalhe. As xilogravuras coloridas foram, a partir da década de 1930, sendo substituídas por técnicas que variavam entre a litografia, pinturas em aquarela e o estêncil, conforme a imagem 17, a seguir:

**Imagem 16** - *Macao et Cosmage*, de Edy Legrand, colorido em estêncil e texto escrito à mão (1919)



Fonte: Salisbury; Styles (2012, p. 19).

**Descrição da Imagem 17:** Intitulada *Macao et Cosmage*, de Edy Legrand, colorido em estêncil e texto escrito à mão (1919), a imagem apresenta, à esquerda, uma pequena ilustração de um homem de pele clara com vestes de comandante da marinha, com um texto escrito em fonte preta e destacado com cor amarela. Abaixo, 6 caricaturas de marinheiros com diferentes expressões faciais, em cima de um texto escrito em fonte preta e destacado com cor amarela. À direita, formando um semicírculo, o comandante está de frente para um casal e um trio de marinheiros sentados de cada lado, têm, ao centro uma toalha branca com algumas garrafas. À volta deles, um campo verde. Fonte: Salisbury; Styles (2012, p. 19). Fim da descrição.

É possível inferir que, no período referenciado anteriormente, havia a preocupação de se produzir livros ilustrados tendo como complemento o uso de imagens visuais bastante coloridas. Sair do preto-e-branco das xilogravuras tradicionais significava enriquecer o imaginário infantil e, conseqüentemente, constituir um novo público consumidor de literatura.

Mas, até chegarmos aos muitos formatos de livros hoje existentes, foram necessários estudos e pesquisas acerca do que poderia proporcionar uma experiência leitora para crianças em fase de aquisição da linguagem. As três publicações que mais trazem informações sobre esse processo criativo foram traduzidas e publicadas no Brasil, ao longo da década de 2000. Nikolajeva e Scott, por exemplo, sinalizam que:

[...] um ponto de convergência predominante na análise dos livros ilustrados é considerá-los veículos educacionais, incluindo aspectos como a socialização e aquisição da linguagem, faltando elaborar uma terminologia coerente e flexível, uma metalinguagem internacional abrangente e um sistema de categorias que descrevam a diversidade de interações texto-imagem (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 20).

Elas se referem, além disso, às tipologias nas quais o livro ilustrado é considerado de acordo com as interações texto-imagem existentes em cada obra, ressaltando que:

O fato de um livro conter imagens e conter texto não o qualifica automaticamente como um livro ilustrado, pois o livro ilustrado demanda uma interligação dos três fatores: o *texto*, que define seu conteúdo, a *ilustração* que é o diferencial se o compararmos com outros do gênero e o livro em si, seu *tipo de suporte*, majoritariamente físico. Esta distinção é necessária, na medida em que nos ajuda a compreender melhor o propósito do modo em como ambas as linguagens foram utilizadas (Pantoja, 2018, p. 18).

Os ilustradores de livros priorizam seus leitores considerando três princípios básicos:

- *Por empatia emotiva*: via pela qual o ilustrador busca estimular a afetividade e simpatia através do uso de formas arredondadas, cores primárias, tons suaves e outros recursos;

- *Por desafio intelectual*: O ilustrador se dirige ao intelecto para desafiar o leitor através de jogos de cumplicidade ou de descobrimento, presença de ambiguidades etc.;

- *Por difusão do conhecimento*: o ilustrador busca transmitir informação sobre a realidade (Colomer, 2017).



Para ilustrar, apresentamos o livro *A cor de Coraline* (Editora Rocco, 2017), escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo, que está alinhado com os três princípios acima apresentados de maneira a abordar a questão racial a partir de ilustrações à base de lápis de cor e de uma linguagem simples, de modo a favorecer a compreensão da criança a respeito de um assunto que lhe pode ser delicado, conforme a imagem a seguir:

**Imagem 17** – Lâmina dupla de *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2017)



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Descrição da Imagem 17:** Intitulada Lâmina dupla de *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2017), a imagem apresenta, à esquerda, a ilustração de um garoto de pele clara, cabelos ruivos, olhos pequenos e óculos ovais de aro fino, ele segura um lápis marrom à altura da cabeça. Acima e à esquerda dele, o texto: "O Pedrinho olhou pro lápis marrom e olhou pra mim com uma cara de lagosta. Depois deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele". Coraline, à direita, é uma garotinha de pele negra, cabelos crespos presos em um coque alto. De olhos e boca pequenos e fechados, tem, logo acima dos cabelos, o texto: "A cor da minha pele." Fonte: Acervo da autora (2023). Fim da descrição.

Um livro ilustrado precisa, necessariamente, servir como uma espécie de ímã para atrair o leitor de maneira inteligente e criativa, possibilitando uma construção crítica a respeito do que lê e de que forma isso se insere em seu cotidiano. Muitas mensagens que, deveriam ser frequentes e

comuns no cotidiano escolar, ficam restritas às variadas publicações infantis, pois

É muito comum os adultos perderem a capacidade de ler os livros ilustrados, penetrando fundo no significado das imagens. Isso porque ignoram o todo e encaram as ilustrações como meramente decorativas. É quase certo que isso esteja relacionado com a posição dominante da comunicação verbal, particularmente a escrita, em nossa sociedade, embora esteja em declínio em gerações educadas na televisão e agora nos computadores e celulares (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 14).

Rampazo, ao escrever e ilustrar o seu livro, trouxe uma vivência de sua filha que, durante uma pesquisa de mestrado, escutou essa pergunta de uma criança da Educação Infantil a respeito do que poderia ser um lápis cor de pele. Assim, foi possível àquela criança começar a construir sua própria identidade racial com o apoio da leitura de uma determinada obra em um contexto pedagógico propício a discussões críticas sobre a questão de raça no ambiente escolar.

A imagem, se utilizada na interação com o texto escrito de um livro pode vir a favorecer a interpretação da matéria veiculada pelo autor. vejamos, então, de que maneira autores como Nikolajeva e Scott (2011), bem como Linden (2018) organizam suas pesquisas sobre o assunto.

## 5.2 AS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM: QUAL A IMPORTÂNCIA PARA A LEITURA DE UM LIVRO ILUSTRADO?

Ao pensar em livros ilustrados, os pesquisadores buscam relacionar à leitura dessas obras objetivos que podem ir da aquisição de competências e habilidades em leitura até à avaliação e implementação de políticas públicas, que incluam pessoas com deficiência no universo literário. Conforme a Seção 2 desta pesquisa, sabemos que os Eixos Estratégicos II e III da Lei nº 10.753, que tratam da Política Nacional do Livro, fomenta e propõe a valorização da leitura, além da formação e constante atualização de mediadores que proporcionem aos leitores a compreensão da leitura enquanto ato político, incentivando o reconhecimento do valor social que o ato de ler traz.

Esta subseção é considerada ponto essencial para a elaboração de uma audiodescrição que contemple a complexidade existente em um livro ilustrado. Compreender como texto e imagem dialogam entre si e suas possibilidades de interpretação suscitam ao audiodescritor uma gama quase infinita de estruturas de roteiros, sempre considerando, contudo, o seu público-alvo, oferecendo-lhes aberturas e polissemias suficientes para usufruir do recurso.

Pensando em pessoas com deficiência visual, a leitura de livros ilustrados está imbuída de significações que necessitam da audiodescrição para auxiliar este público no acesso a tal publicação. Antes de audiodescrever um livro ilustrado, precisamos verificar se:

- a) É um livro que tem imagens, somente?
- b) É um livro no qual aparece texto com imagens relacionadas a ele?
- c) É um livro com texto independente das imagens ali representadas?

Logo, percebemos que ler para uma pessoa cega ou com baixa visão não é somente pegar um livro e dizer o texto ou descrever cada imagem que aparece. Cada tipo de livro visa um propósito a ser alcançado, ou até propicia a elaboração de outros tantos entendimentos a respeito do que está ali registrado. Por isso, é importante, antes de tudo, analisarmos a estrutura interna de cada livro, diferenciando-o conforme:

**Quadro 12** – Definições dos aspectos formais do livro, segundo Salisbury; Styles (2012) e Linden (2018)

<b>Denominação</b>	<b>Salisbury e Styles (2012)</b>	<b>Linden (2018)</b>
<b>Livro com imagem</b>	As imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa.	Obra que apresenta um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.
<b>Livro ilustrado</b>	O significado da obra surge por intermédio da interação entre palavras e imagens, sendo que nenhuma delas faria sentido quando usadas separadamente.	Obra em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado, no Brasil, de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens.



<b>Livro-imagem</b>	Obra na qual o narrador (ilustrador), que dirige a narrativa, parece invisível e é suplementado pela “recriação do texto implícito do leitor”. É uma obra que exige dos leitores a criação de seu próprio texto.	A um só tempo, apresenta organização material e funcionalidade específica indissociáveis. Tais obras visam à aquisição da linguagem por meio do reconhecimento de imagens referenciais. Incluem uma sequência de representações – acompanhadas ou não de equivalentes linguísticos – em geral organizadas em agrupamentos lógicos.
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Salisbury e Styles (2012) e Linden (2018).

**Descrição do Quadro 9:** Intitulado Definições dos aspectos formais do livro, segundo Salisbury; Styles (2012) e Linden (2018), o quadro tem 3 colunas e 4 linhas. A primeira coluna traz a denominação de cada tipo: Livro com imagem, Livro ilustrado, Livro-imagem. A segunda coluna apresenta o conceito de cada livro de acordo com Salisbury e Styles (2012), a terceira coluna, conceitos de acordo com Linden (2018). Fonte: Autoria da pesquisadora (2023), adaptado de Salisbury e Styles (2012) e Linden (2018). Fim da descrição.

É possível perceber, no quadro acima, que os conceitos se confundem bastante, pois a organização dos aspectos formais dos livros ilustrados, foco deste estudo, organizam-se de maneira a oferecer ao leitor a liberdade de imaginar aquilo que pode não estar representado de maneira explícita no texto escrito. Isso, segundo Nikolajeva e Scott (2011), é a chave. Se a combinação texto-imagem preencher todas ou quase todas as possibilidades interpretativas, nada ou pouco restará ao leitor enquanto possibilidades criativas. “Entretanto, [...], tão logo palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam, teremos uma diversidade de leituras e interpretações” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 33).

Mas, como texto e imagem podem se relacionar e, conseqüentemente, contribuir para a leitura de livros ilustrados voltados a pessoas com deficiência visual? A resposta está nas várias relações e suas funções que texto e imagem visual apresentam, ao longo da obra, que estariam “[...] deliberadamente chamando nossa atenção para o fato de que a história visual não é apenas diferente, mas consideravelmente mais rica que a história simples contada pelas palavras” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 36). Se observarmos a literatura existente sobre livros ilustrados, há

diversos aspectos possíveis de serem usados em uma mesma obra, como formato do livro, orientação textual, tipo de ilustração, tais como descritos por Santaella (2012), Nikolajeva; Scott (2011) e Linden (2018).

Consideremos duas percepções diferentes sobre o que pode favorecer a inclusão de pessoas com deficiência visual no que concerne ao acesso à leitura de livros ilustrados, que são importantes para se entender a dinâmica do livro, ou ainda, o modo como operam texto e imagem para juntos criarem uma forma acessível de comunicação.

Santaella (2012) argumenta que texto e imagens não são entidades separadas, mas estão intrinsecamente conectadas dentro de um sistema semiótico em que “[...] as imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mas também acústicas, olfativas, térmicas ou táteis” (p. 107). E, para trazer as relações texto-imagem, a autora considera que, inicialmente, precisamos compreender qual a semelhança entre a imagem e o que ela representa, argumentando que tanto o texto escrito quanto as imagens visuais possuem seus próprios códigos e sistemas de significado específicos que, quando combinados, criam uma camada de significação, que vai além da soma de seus significados individuais.

Segundo Linden,

Cada obra propõe um início de, quer por meio do texto, quer da imagem, e tanto um como outro pode sustentar majoritariamente a narrativa. Se o texto é lido antes da imagem e é o principal veiculador da história, ele é percebido como prioritário. A imagem, apreendida num segundo momento, pode confirmar ou modificar a mensagem oferecida pelo texto. Inversamente, a imagem pode ser preponderante nos âmbitos espacial e semântico, e o texto ser lido num segundo momento (Linden, 2018, p. 122).

Depreende-se, a partir disso, que a ordem para audiodescrever um livro ilustrado pode ser flexível, isto é, podemos observar como o público receptor compreende a obra apresentada. Haverá quem melhor organize sua compreensão se a leitura começar pelo texto intercalando-se com a AD da imagem, assim como também será possível o inverso, em que

[...] as palavras expandem as imagens, tornando-a mais universal. [Além disso], a imagem pode ter um propósito educacional incentivando o jovem leitor a encontrar todas as coisas mencionadas pelas palavras, o que nem sempre é uma tarefa fácil (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 92).

A obra analisada nesta pesquisa tem uma estrutura que necessitou um olhar mais aprofundado, uma vez que existem lâminas com mais de uma ilustração, conforme a imagem a seguir:

**Imagem 18** – Lâminas 8-9 do livro *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Santos; Nascimento (2010).

**Descrição da Imagem 18:** Intitulada Lâminas 8-9 do livro *As cores no mundo de Lúcia*, a imagem tem, ao fundo, um campo verde com flores coloridas. Sobreposta e centralizada na borda esquerda, uma pequena ilustração de Lúcia, usando um macacão branco e brincando em um balanço numa pequena árvore. O texto, também à esquerda diz: "Lúcia gostava de música e se distraía ouvindo o canto dos pássaros. Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da esquina. E conhecia as cores como ninguém. Conhecia não só no sentido de admirá-las, como todo mundo faz quando contempla o arco-íris ou tem nas mãos uma caixa de lápis de cor, mas gostava de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas." No canto direito, Lúcia, com um macacão branco e blusa laranja decorada com bonequinhas coloridas tem seu cabelo cacheado dançando ao vento. Ela está sentada em um campo verde cheio de pequenas flores coloridas. Ela segura uma flor lilás e um beija-flor paira à sua frente. Fonte: Santos; Nascimento (2010). Fim da descrição.

Ao audiodescrever a lâmina anterior, foi imprescindível realizar uma análise do que seria inicialmente apresentado ao público participante, revelando a necessidade de determinar quais as possíveis intenções do texto e da imagem não somente do livro de Santos (2010), mas em qualquer livro ilustrado, em que [...] as imagens podem reforçar a linguagem figurada verbal. Por exemplo, o símile “fresco como uma rosa” ou o idiomático “verde de inveja” podem ser tratados literalmente em uma ilustração (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 281).

Ler uma obra em que texto e imagem estão presentes e com muitas significações implica, para o audiodescritor, no desenvolvimento de estratégias de acessibilidade que tragam a riqueza da obra como um todo e, para isso, trazemos uma contribuição bastante significativa de Costa e Coutinho (2021), que sistematizaram a categorização realizada por Linden (2018), referente ao livro ilustrado. Os autores (2021) apresentam, de modo esquemático a análise de Linden, que fixou dois aspectos a serem observados em obras literárias ilustradas, a seguir:

**Imagem 19** – Aspectos de um livro ilustrado e suas categorias



Fonte: A autoria da pesquisadora (2024) (adaptado de Linden, 2018 e Costa; Coutinho 2021).

**Descrição da Imagem 19:** Intitulada Aspectos de um livro ilustrado e suas categorias, a imagem apresenta, em duas colunas, os aspectos Formais, Diagramação e Funções do texto, e os Aspectos Narrativos, Relações texto-imagem e Interações texto-imagem entre si. Fonte: A autoria da pesquisadora (2024) (adaptado de Linden, 2018 e Costa; Coutinho 2021). Fim da descrição.

Observar tais aspectos em uma obra ilustrada permite ao audiodescritor, consultor e público receptor a elaboração de um roteiro que contemple as conexões existentes entre texto e imagem e que compõem um conjunto de significações múltiplas. Vejamos, então, as múltiplas relações entre aspectos formais e narrativos, que constituem um dos importantes elementos na elaboração de parâmetros de AD para livros ilustrados.

Antecipamos que as informações a serem apresentadas a seguir foram necessárias para a geração do Guia de Audiodescrição de Livros Ilustrados. Sem essa teoria, não seria possível, no processo de audiodescrição de um livro ilustrado, perceber quais são os pontos principais na elaboração do roteiro a ser apresentado no final desta tese.

### **5.2.1 Aspectos Formais**

Estes aspectos referem-se à estrutura física da obra a ser lida. Eles nos mostram as escolhas tipográficas, as cores e suas significações para as ilustrações, enfim, os espaços ocupados por textos e imagens.

O primeiro desses aspectos diz respeito à *diagramação*, que, segundo Costa (2021, p. 54), “[...] não determina se as relações são redundantes ou não, mas o balanço de posicionamentos entre as duas linguagens pode ter algum papel nesse diálogo”. Esta subcategoria varia em quatro tipos, de acordo com as informações anteriores, quais sejam:

**a) Dissociação:** tudo que faz referência aos aspectos físicos da obra, tais como tamanho dos caracteres, formato, estilo tipográfico, cor, disposição do texto e imagem na página são importantes, podendo oferecer efeitos interpretativos interessantes e possibilidades imagéticas por parte do leitor.

**Imagem 20** – Exemplo de dissociação

Fonte: Linden (2018, p. 98).

**Descrição da Imagem 20:** Intitulada Exemplo de dissociação, a imagem da obra de Delphine Durand, Bob & Cie [Bob & Cia.], (Rodez: Éditions du Rouergue, 2004 Thisou), tem, à esquerda texto em francês "Mince ! Je L' Ai oublié sur le tapis de la salle de bains !! dit de ciel. C'est malin ! dit l'eau. C'est malin !! dit la terre. Ces't malin ! dit BoB" ["Poxa! Esqueci dele no tapete do banheiro!! disse do céu. "Isso é inteligente!", disse a água. É inteligente!! diz a terra. "Não é inteligente!", disse BoB. – Livre tradução da pesquisadora]. À direita, uma forma ovalada marrom com uma boina preta e um pequeno boneco vermelho olham para duas formas ovaladas em tons de azul, com pequenos olhos e braços e com expressão de espanto. Fim da descrição.

Neste exemplo, Costa (2021) ainda complementa afirmando que a dissociação pode ocorrer quando texto e imagem estão separados pela dobra do livro (costura ou grampo), sendo comum (mas não é regra) também que texto ocupe a página de numeração par, enquanto a imagem ocupa a página ímpar. Para alguns leitores, isso pode ser enfadonho, pois é uma organização que ocorre sem variação nos posicionamentos de texto e imagem.

b) **Associação** – Neste tipo de diagramação, imagem e texto têm suas fronteiras rompidas, em que o texto é parte da imagem. Ainda assim, nada impede que haja contrastes entre imagem e texto.



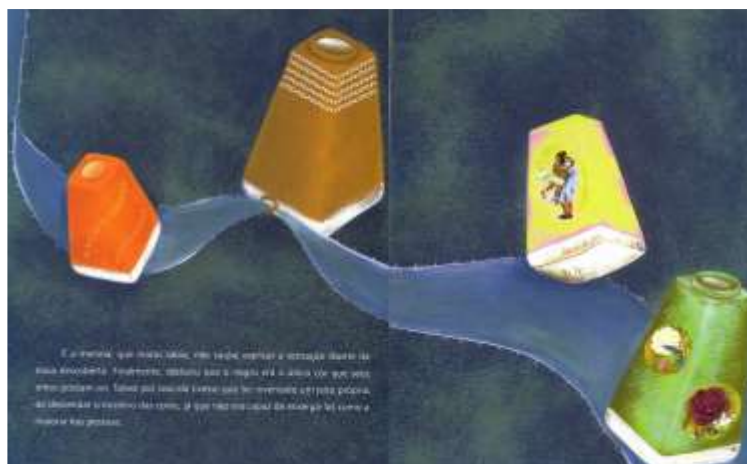
**Imagem 21** – Exemplo de associação

Fonte: Linden (2018, p. 98).

**Descrição da Imagem 21:** Intitulada Exemplo de associação, a imagem, da obra Douzou (ils.) Chacun chez soi [Cada um na sua] (Rodez: Éditions du Rouergue, 1998), traz ao longo da ilustração, uma banheira azul. A água é representada pela cor azul escuro com pontos em azul claro. A banheira tem braços e pernas marrons com pontos brancos. Um cachorro, com traços irregulares, segura uma escova de banho próxima ao corpo. Dentro da banheira, a palavra MOI [MEU], logo abaixo, a frase sous la douche [no chuveiro]. Fonte: Linden (2018, p. 98). Fim da descrição.

Texto e imagem, portanto, dividem espaço na mesma página, mas sem uma relação semântica nessa organização.

c) **Compartimentação** – Segundo Costa (2021), a obra tem aspectos semelhantes à diagramação das histórias em quadrinhos em que as imagens são separadas em quadros.

**Imagem 22** – Exemplo de compartimentação

Fonte: Santos, Nascimento (2010, p. 44-45).

**Descrição da imagem 22:** Intitulada Exemplo de compartimentação, a imagem das páginas 44 e 45 tem cor escura. Quatro grandes monóscópios coloridos estão presos em uma fita azul transparente. O monóculo laranja, à esquerda, tem a palavra COCORICÓ escrita duas vezes. O monóculo marrom, à direita, tem a palavra ZUMZUM repetidas vezes. O texto, abaixo desses dois monóculos diz: “E a menina, que muito sabia, não soube explicar a sensação diante da nova descoberta. Finalmente, deduziu que o negro era a única cor que seus olhos podiam ver. Talvez por isso ela tivesse que ter inventado um jeito próprio de desvendar o mistério das cores, já que não era capaz de enxergá-las como a maioria das pessoas.” Na margem inferior centralizada, numeração da página 44. À direita, no monóculo amarelo, uma senhora abraça Lúcia. No monóculo verde, uma rosa branca sendo bicada por um beija-flor, e uma rosa vermelha diante de Lúcia sentada em uma folha. Fonte: Santos, Nascimento (2018, p. 44-45). Fim da descrição.

Porém, os quadros costumam ser relativamente grandes em relação ao tamanho da página. É uma diagramação que busca resgatar o interesse do leitor a partir de uma estrutura popular. No caso do livro de Santos e Nascimento (2010), a compartimentação traz trechos que retratam momentos felizes de Lúcia, recapitulando os diferentes acontecimentos em que as cores estavam presentes.

d) **Conjunção** – Autor e ilustrador buscam eliminar as fronteiras entre texto e imagem. Contudo, a própria Linden questiona: “Como considerar uma relação texto-imagem, já que estes não são limitadores e não podem ser percebidos como unidades?” (2018, p. 98).

**Imagem 23** – Exemplo de conjunção



Fonte: Linden (2018, p. 98).



**Descrição da imagem 23** – Intitulada Exemplo de conjunção, a imagem do livro de Régis Lejonc Olivier Douzou (ils.), *Tour de manège* [Volta de carrossel] (Rodez: Éditions du Rouergue, 1995), a imagem apresenta parte de um céu azul escuro com pontos claros. No canto superior esquerdo, um carrossel, logo abaixo dele o texto “et on a voyage avec lui” [e viajamos com ele] e a lua crescente. Parte do planeta Terra está no canto direito, tendo o texto logo acima: “tout du tour du monde entier” [em todo o mundo]. Fonte: Linden (2018, p. 98). Fim da descrição.

Costa (2021) afirma que o texto é parte integrante da composição visual da imagem, não só ocupando algum espaço dentro dela, mas também fazendo parte de sua composição, dividindo o espaço com os elementos pictóricos.

A diagramação, portanto, organiza para o leitor as páginas do livro ilustrado, referindo-se às interações texto-imagem possivelmente existentes na obra.

O segundo aspecto formal refere-se às *funções do texto*, nas quais são observadas as eventuais interações da imagem em relação ao texto, que pode solicitar uma diagramação específica para uma boa fluência de leitura. Assim como a diagramação, as funções do texto no livro ilustrado são quatro, conforme descritas a seguir:

a) **Função de Limitação** – o texto entremeia a mensagem e vice-versa, isto é, um serve de “barreira” para o outro. Nesse caso, os textos isolam cada imagem em enunciados independentes e acentuam o recorte narrativo. Eles cumprem uma função de delimitação. Texto e imagem se aliam para isolar tempos específicos de uma ação ou acontecimento.

**Imagem 24** – Exemplo de função de limitação



Fonte: Salisbury; Styles (2012, p. 19).

**Descrição da Imagem 24:** Intitulada *Macao et Cosmage*, de Edy Legrand, colorido em estêncil e texto escrito à mão (1919), a imagem apresenta, à esquerda, uma pequena ilustração de um homem de pele clara com vestes de comandante da marinha, com um texto escrito em fonte preta e destacado com cor amarela. Abaixo, 6 caricaturas de marinheiros com diferentes expressões faciais, em cima de um texto escrito em fonte preta e destacado com cor amarela. À direita, formando um semicírculo, o comandante está de frente para um casal e um trio de marinheiros sentados de cada lado, têm, ao centro uma toalha branca com algumas garrafas. À volta deles, um campo verde. Fonte: Salisbury; Styles (2012, p. 19). Fim da descrição.

No exemplo acima, é possível notar que, na página à esquerda, texto e imagem se delimitam em blocos, mas sem que ambos percam o sentido, aliando-se para isolar tempos específicos de uma ação ou acontecimento (Linden, 2018).

b) **Função de ordenação** – O texto, normalmente organizado em bloco único, informa a ordem de acontecimentos simultâneos, que estão representados pictoricamente. Além disso, e o texto ajuda o leitor a entender a ordem delas.

**Imagem 25** – Exemplo de Função de ordenação



Fonte: Costa (2021, p. 60).

**Descrição da Imagem 25:** Intitulada Exemplo de Função de ordenação, a ilustração colorida, em página dupla, apresenta um grupo de crianças, realizando diversas atividades, emolduram o texto a seguir: "Foi uma alegria geral. Nós nunca tínhamos feito algo assim. Cada um quis contribuir de alguma forma. Leila e Vinícius criaram e costuraram o figurino. Maysa, Neco e Lulu construíram o cenário. Netinho e Clara dedicaram-se a iluminar todo o espetáculo. A galera do fundão trouxe a banda. A meninada ficou animada. Como já era de se esperar, o escolhido para interpretar o personagem principal foi o Chico: - Vai Chico! Vai ser legal! - Comentou uma colega! - Chico, você é o melhor! - Gritou alguém lá atrás. E Chico animou-se. Começou a ensaiar depois das aulas. Decorou todas as falas. Pegava em um graveto como se fosse uma espada e gritava: - Oh, minha doce Dulci (Leila), sou o seu Dom Chiquito! - Era uma gargalhada só." Fonte: Costa (2021, p. 60). Fim da descrição.

No exemplo anterior, o texto organiza, da esquerda para a direita, todos os alunos apresentados em segundo plano. A ordem deles está apresentada no texto.

c) **Função de regência** - Indicação da passagem do tempo fictício, percebida no texto a partir do emprego de advérbios de tempo, tais como *enquanto isso, no dia seguinte*.

**Imagem 26** – Exemplo de função de regência



Fonte: Costa (2021, p. 61).

**Descrição da Imagem 26:** Intitulada Exemplo de função de regência, a ilustração colorida, em página dupla, apresenta, em um ambiente de parede amarela com detalhes verdes, um lobo com feição zangada, usando camisa de manga comprida verde e calça, está em pé nas patas traseiras e segura com a mão direita um lençol branco. Um outro lobo, sorridente, está deitado no chão próximo ao pé da cama. Na margem superior o texto: Na manhã seguinte, Raymond e Marcel sentiam dores por todo o corpo. Ui! Ui! Ui! Com todas essas questões chatas, eles acabaram adormecendo aos pés da cama. Mas não havia mais ninguém debaixo da coberta. Em letras grandes bem destacadas, o primeiro lobo exclama: - Por mil churrasquinhos! - soltou Raymond. - Onde se meteu a comida? Ops, a visita? Fonte: Costa (2021, p. 61). Fim da descrição.

Neste exemplo, é possível encontrar, na folha à esquerda do recorte, a locução adverbial “na manhã seguinte”, o que se encarrega de apresentar ao leitor um tempo fictício.



d) **Função de ligação** – Segundo Linden (2018), esta função surge quando o autor nota que, de uma imagem para outra, ocorre uma mudança considerável em termos de personagens, lugares ou tempo. Para minimizar essa diferença, utiliza-se o texto para proporcionar essa continuidade do discurso imagético corporificando-o à progressão temporal, ajudando, assim, o leitor a entender o encadeamento dos eventos.

**Imagem 27** – Exemplo de função de ligação



Fonte: Costa (2021, p. 61).

**Descrição da Imagem 27:** Intitulada Exemplo de função de ligação, a imagem apresenta, à esquerda, a sombra de dois lobos que, de mãos dadas, estão caminhando saltitantes por uma floresta. Atrás deles, a sombra de uma criança os observa. O texto acima da cena diz: Zás! Sem vacilar, Raymond e Marcel passaram sebo nas patas. Eles abandonaram Lupi no meio da floresta. Na margem inferior, o texto continua: Quando entraram em casa, os lobos disseram com veemência, para não se lamentarem: - Pff! A gente ainda prefere comer milho por um mês! Além disso, restava um pouco de salada e alguns cogumelos para o jantar. No fim das contas, não era ruim! Na página à direita, um dos lobos está em pé, segurando um prato, enquanto o outro está sentado em um sofá verde, também com um prato no colo. Eles olham para um ponto à frente com expressão tristonha. Na margem inferior, o texto: Mas, estranhamente, quando iam devorar seus pratos, os lobos se deram conta de que faltava um ingrediente importante. Era isso! Lupi não estava lá para levar seu bom humor e sua alegria. Mas, de repente, TOC, TOC, TOC! Alguém bateu à porta. Fonte: Costa (2021, p. 61). Fim da descrição.

Ressalta-se a conexão existente entre as duas imagens acima, destacando que essa é uma potencialidade específica do texto, já que as imagens do livro impresso são estáticas, diferentemente do movimento que possuem no meio audiovisual. Linden (2018, p. 111) destaca que “[...] tal procedimento [pode ser] acentuado por reticências entre duas imagens, ou quanto o texto se realiza numa linha contínua no espaço da página dupla com várias imagens separadas, ou ainda quando uma frase se estende por várias páginas duplas”.

### 5.2.2 Aspectos narrativos

Estes aspectos focam nas relações entre texto e imagem, considerando a recepção do sentido por parte do leitor. São dois os aspectos: *relações entre texto e imagem* e *funções do texto e da imagem*, descritas a seguir. Inicialmente, analisar as relações entre texto e imagem ajudam, segundo Linden (2011), a entender seus resultados considerando o sentido produzido. A autora defende que não há mais que três tipos de relações: redundância, colaboração e contradição.

a) **Redundância** - a imagem pode ser meramente uma ilustração, que nada acrescenta ao texto. Pode, em alguns momentos, auxiliar no processo de memorização, mas também é capaz desviar o foco de atenção necessário à compreensão do texto.

**Imagem 28** – Exemplo de relação texto-imagem por redundância

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

**Descrição da Imagem 28:** Intitulada Exemplo de relação texto-imagem por redundância, a ilustração colorida traz, sob fundo verde, duas mulheres que estão frente a frente. A mulher da esquerda tem pele clara, cabelos pretos. Ela está de vestido amarelo estampado e com mangas. A mulher à direita tem pele clara, cabelos vermelhos e usa uma roupa com diversas estampas. Ela recebe da outra uma jaca, fruta verde com pontos brancos na casca. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

De modo geral, podemos notar redundância quando uma das instâncias da comunicação se mostra suficiente para sustentar a história e a remoção da outra não acarretar prejuízo.

b) **Colaboração** - imagem e texto têm a mesma importância, na medida em que as imagens ilustram textos, estes, por sua vez, comentam as imagens. A imagem a seguir informa com recursos diferentes do texto, mostrando aquilo que linguisticamente pode ser difícil de apresentar.

**Imagem 29** - Relação texto-imagem por Colaboração



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

**Descrição da imagem 29:** Intitulada, Relação texto-imagem por Colaboração, a imagem da obra Chico Moleque: um sonho de liberdade, de Maria Luiza com ilustrações de Santiago Regis. Goiânia, Cãnone Editorial, 2016. Na vertical, lâmina dupla ilustrada. Sob fundo em degradê laranja, casarões em estilo antigo, com janelas de diferentes formas. Contornos



pretos de crianças estão distribuídos em quatro pontos diferentes. Na parede de um dos casarões, o texto: “Quando criança era arteiro, esperto e vivia inventando brincadeiras. Na mesma hora que estava aqui, já aparecia em outro canto, por isso ganhou um apelido que iria carregar pelo resto da vida, ele era o “Chico Moleque””. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

A obra *Chico Moleque, um sonho de liberdade* (2016) sugere essa complementaridade, ao unir texto e imagem de maneira a oferecer ao leitor elementos visuais que lhe possibilitem ativar sua imaginação. Para contar a história da origem do Quilombo Cedro, sob o ponto de vista de seu fundador Francisco Antônio de Moraes, o Chico Moleque, autor e ilustrador situam o leitor a partir da utilização de imagens que oferecem ao texto uma espécie de dinamicidade à história, trazendo uma cronologia à história, ao apresentar o passado escravistas no Brasil e toda a marginalização sofrida pelos negros.

c) **Disjunção ou Contradição** - imagem e texto não combinam, não há nenhum tipo de relação entre eles. A imagem contradiz o conteúdo textual. Contudo, o observador pode encontrar algum sentido que, inicialmente, não foi percebido. Encontramos esse tipo de relação com muita frequência em livros didáticos. Textos e imagens contam histórias diferentes entre si.

**Imagem 30** - Relação texto-imagem por disjunção/contradição



Fonte: Costa (2021, p. 64).

**Descrição da imagem 30:** Intitulada Relação texto-imagem por disjunção/contradição, a ilustração colorida, de folha dupla, apresenta parte de um picadeiro de circo, cuja plateia é formada por animais, assim como os artistas também o são. À esquerda, em cima de um pedestal, um mico-leão dourado com macacão verde está com os braços erguidos, olhando para um rinoceronte também usando um macacão verde. À direita, um urso coala, também de macacão branco, está pendurado pelos pés em um trapézio, com os braços esticados na direção do rinoceronte. O texto, da esquerda para direita diz: Adivinha o quê?, disse Chu. Mas ninguém ouviu. Estavam todos assistindo ao circo. Eu acho que vou espirrar, disse Chu. Fonte: Costa (2021, p. 64). Fim da descrição.

Temos, portanto, texto e imagens seguindo vias narrativas paralelas, numa falta de convergência entre os elementos. Contudo, para Linden, apenas analisar tais relações não expõe, de modo suficiente, o modo com texto e imagem interagem entre si. Por conta disso, a autora buscou estruturar uma relação que pudesse considerar a primazia do texto ou da imagem, tal como sugerimos na audiodescrição de um livro ilustrado.

Em sua obra *Para ler o livro ilustrado*, Linden (2018) vai um pouco mais longe, ao perceber que imagens e textos de um livro ilustrado podem proporcionar ao leitor uma proposta de leitura que não ser a tradicional, isto é, de cima para baixo, da esquerda para a direita, sem fazer diferenciação entre a existência ou inexistência de imagem. Ao observar as *funções do texto e da imagem* nas relações entre si, focando nas ideias de primazia e prioridade de tais elementos, a autora propicia a compreensão e estabelecimento de leituras que ofertam sentidos múltiplos para a interpretação do livro ilustrado, distinção muito próxima do que ocorreu nas oficinas realizadas durante a coleta de dados.

Vejamos o que a autora nos apresenta sobre essa primazia:

Essa prioridade – ou primazia – deve ser considerada conforme a organização da página dupla e as modalidades da narrativa. Com certeza, a diagramação desempenha um papel primordial na apreensão prioritária de uma ou outra linguagem. Se a primeira página do livro traz uma imagem, se essa imagem ocupa o espaço mais importante e se situa acima do texto, sua disposição e apresentação influirão também na apreensão. Essa organização espacial, porém, será confirmada ou contrariada dependendo de quem conduz a narrativa ou veicula a mensagem principal (Linden, 2018, p. 122).

E, por isso, a pesquisadora elenca seis modos pelos quais as interações ocorrem, em que o leitor, segundo Costa (2021):

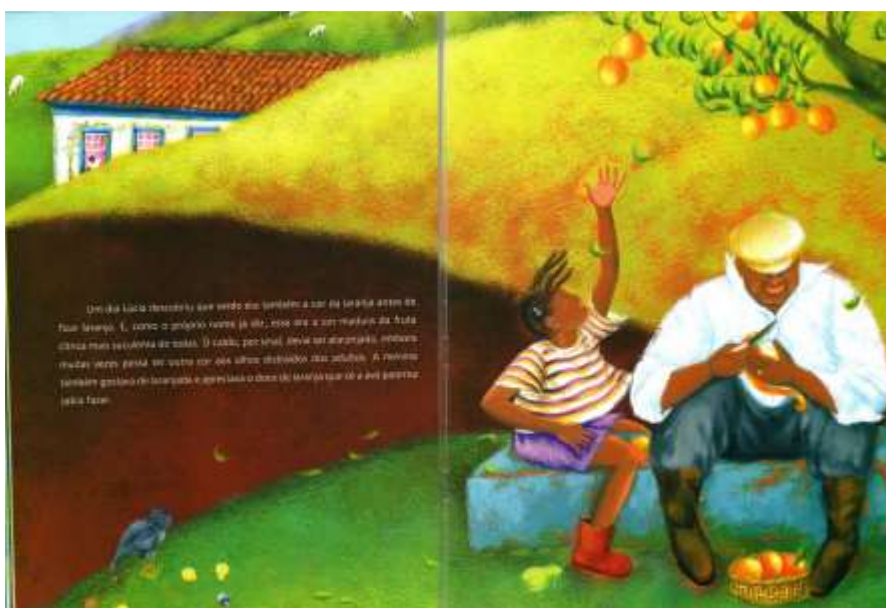
[...] pode ler primeiro o texto, que se mostra como a comunicação principal para contar a história e que aparece antes da imagem, tratando-o, assim, como instância *primária* (grifo nosso). A imagem, aparecendo em seguida, pode alterar a interpretação do texto, assumindo ela uma instância secundária. Também é possível que a imagem tenha uma importância semântica maior, além de dominar o espaço da página, fazendo com que ela seja assumida como a instância primária e, o texto sendo lido posteriormente, assumo um papel secundário. Também é possível que, conforme estejam configurados nas páginas, seja difícil definir qual das instâncias é primária e secundária, implicando em uma atitude do leitor de alternância mais intensa da leitura de um para o outro para formar o sentido daquele trecho (Costa, 2021, p. 64-65).

Significa dizer que, para audiodescrever um livro ilustrado a partir dos achados de Linden (2018), Nikolajeva; Scott (2011) e Costa (2021), o roteirista deve avaliar a aplicabilidade do seu texto, atentando para os movimentos cognitivos realizados pelo público durante a leitura. Dessa forma, é possível consolidar o caráter dinâmico da interpretação quanto às interações e relações texto-imagem.

Sigamos, a partir deste ponto, para descrever as **interações entre texto e imagem nas relações entre si**.

a) **Repetição** – A mensagem transmitida tanto pelo texto quanto pela imagem, se repete, não importando quem se configura como instância primária ou como instância secundária.

**Imagem 31** – Exemplo de repetição



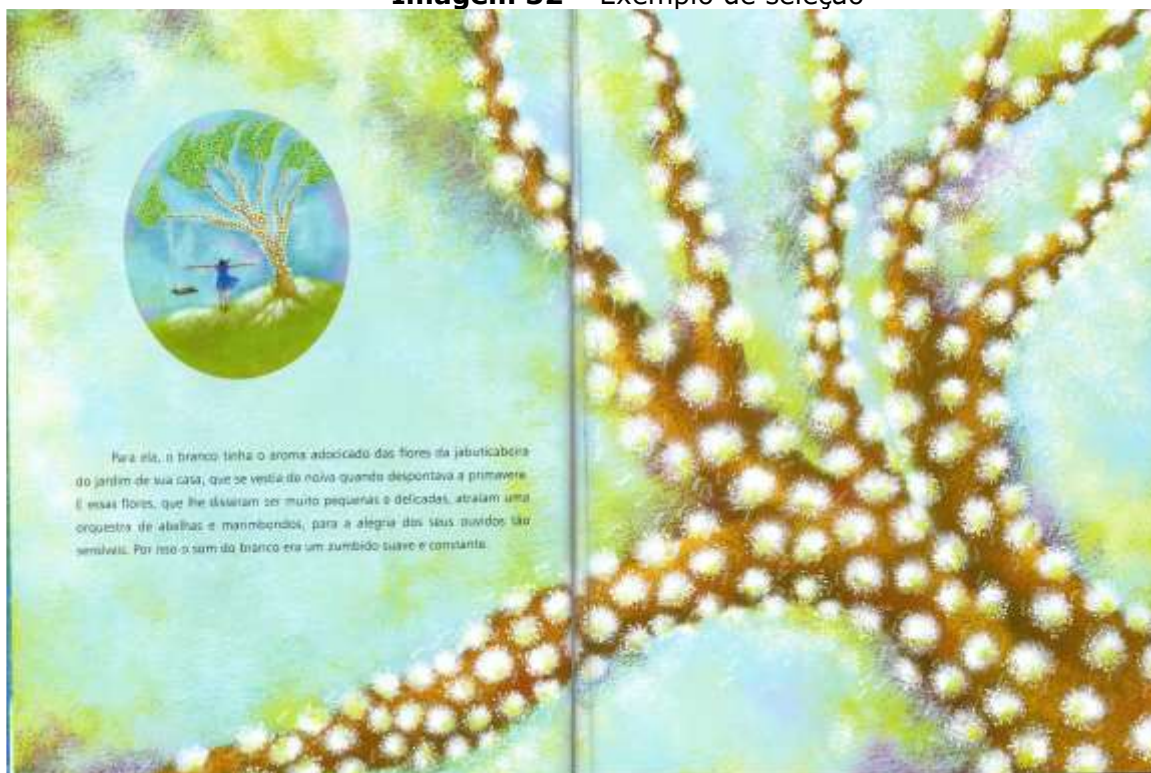
Fonte: Santos, Nascimento (2010, p. 20-21).

**Descrição da imagem 31:** Intitulada Exemplo de repetição, a ilustração colorida mostra, à esquerda, atrás de um morro, parte do telhado aparente de uma casa. Uma galinha preta e seus pintinhos ciscam num campo verde. Texto: Um dia Lúcia descobriu que verde era também a cor da laranja antes de ficar laranja. E, como o próprio nome já diz, essa era a cor madura da fruta cítrica mais suculenta de todas. O caldo, por sinal, devia ser alaranjado, embora muitas vezes possa ter outra cor aos olhos distraídos dos adultos. A menina também gostava de laranjada e apreciava o doce de laranja que só a avó paterna. À direita, Lúcia, usando uma camiseta listrada, bota vermelha e um short lilás, está sentada em um banco azul. Está com o braço esquerdo esticado em direção a uma laranjeira. À sua frente, um senhor usando boné, camisa branca, calça e botas marrons descasca uma laranja. Fonte: Santos; Nascimento (2010, p. 20-21). Fim da descrição.

É possível notar, no exemplo acima, que tanto texto quanto imagem apresentam a mesma mensagem que, pode ainda, sofrer sobreposição parcial ou total das informações.

b) **Seleção** – O texto pode mencionar alguns elementos da imagem, da mesma forma que a imagem pode direcionar-se a alguns aspectos do texto, representando-o em uma de suas interpretações.

**Imagem 32** – Exemplo de seleção



Fonte: Santos, Nascimento (2010, p. 20-21).

**Descrição da Imagem 32:** Intitulada Exemplo de seleção, a ilustração em lâmina dupla, apresenta, sob fundo em tons pastéis, à esquerda, uma pequena ilustração ovalada, de um campo verde com uma árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos e um balanço preso em um dos galhos. Lúcia, de vestido lilás, está em pé, com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu. À direita, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM. Em toda a extensão da página, galhos de



árvore cobertos de flores de jabuticaba entremeadas da palavra ZUM. Texto: Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante. Fonte: Santos; Nascimento (2010). Fim da descrição.

O exemplo acima apresentado traz uma ilustração que enfatiza o som e a suavidade da cor branca, além de representar o som dos zumbidos das abelhas e marimbondos, a partir da onomatopeia 'zum'.

**c) Revelação** – Uma das instâncias pode dar sentido à outra. O aporte do texto ou da imagem pode revelar-se indispensável para a compreensão de um outro que, sem sua contraparte, permanece obscuro.

### Imagem 33 – Exemplo de revelação



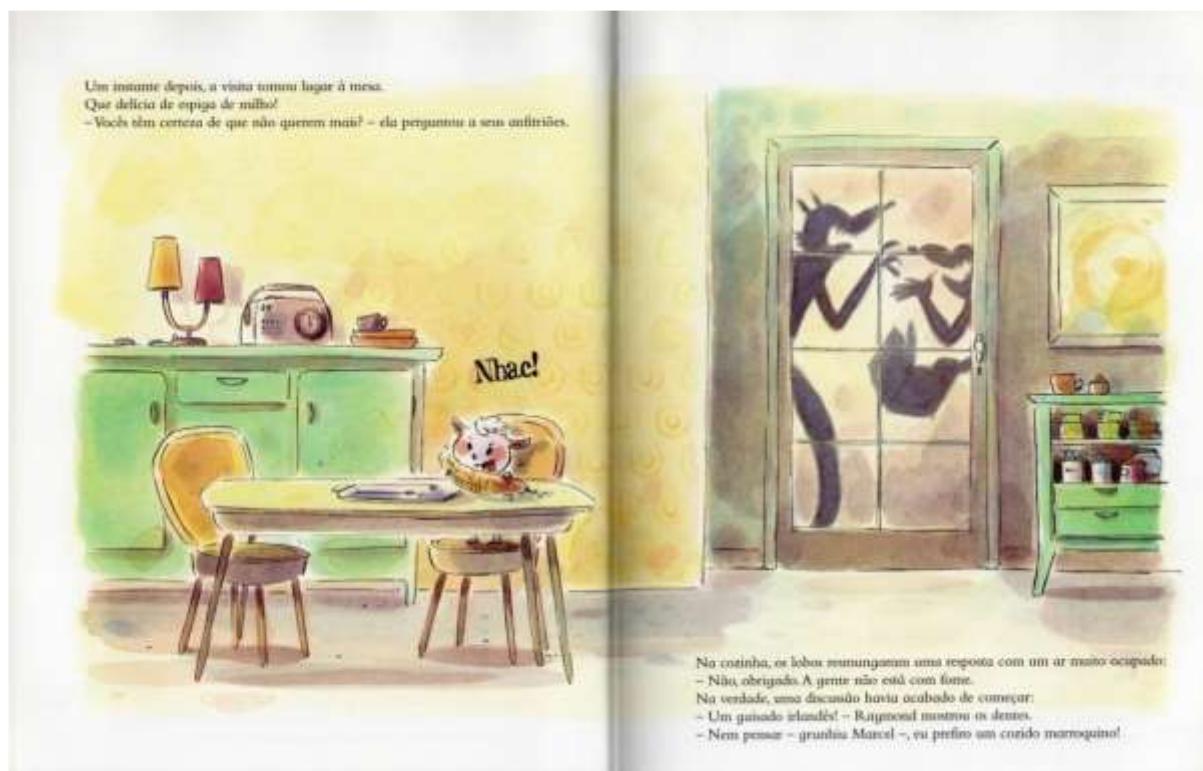
Fonte: Costa (2021, p. 68).

**Descrição da imagem 33:** Intitulada Exemplo de revelação, a ilustração colorida apresenta, à esquerda, uma criança de pele clara, rosto redondo, cabelos escuros, está em cima de uma árvore. De expressão assustada, ela olha para um ser de cor arroxeada, que tem expressão zangada e espinhos pelo corpo. O texto, à esquerda da ilustração, diz: Desde que eu era/ pequena demais,/ menor ainda, ela já/ estava aqui. / De cima da árvore,/ Dolores me diz para/ não subir./ Que se eu subir demais,/ eu caio, se eu subir/ demais, eu caio. à direita. A criança está nem posição de corrida olhando para o ser arroxeado grudado em seu pé. O texto nesta página diz: Também vai debaixo dos meus pés, dizendo que eu corra devagar ou nunca. Devagar ou nunca. Fonte: Costa (2021, p. 68). Fim da descrição.

Texto e imagem podem ser indispensáveis um ao outro, tanto quanto à construção da narrativa (Linden, 2018; Costa, 2021)

d) **Completiva** – Neste caso, a segunda instância interfere, de alguma forma, em alguma medida, na instância primária. Uma instância pode falar de algo que esteja subtendido no outro.

**Imagem 34** – Exemplo de relação completiva



Fonte: Costa (2021, p. 69).

**Descrição da imagem 34:** Intitulada Exemplo de relação completiva, a ilustração colorida apresenta, à esquerda, um ambiente de parede amarela e um móvel verde, um carneirinho está sentado à mesa comendo com vontade uma espiga de milho. Uma grande onomatopeia Nhac! está acima da cabeça do animalzinho. O texto, na parte superior da ilustração diz: Um instante depois, a visita tomou lugar à mesa. Que delícia de espiga de milho! - Vocês têm certeza de que não querem mais? - ela perguntou a seus anfitriões. À direita, A sombra de dois lobos observada através de uma porta com pedaços de vidro, com dentes pontudos à mostra. O texto, logo abaixo diz: Na cozinha, os lobos resmungaram uma resposta com um ar muito ocupado: - Não, obrigado. A gente não está com fome. Na verdade, uma discussão havia acabado de começar: - Um guisado irlandês! - Raymond mostrou os dentes! - Nem pensar!, eu prefiro um cozido marroquino! Fonte: Costa (2021, p. 69). Fim da descrição.

No exemplo, é possível verificarmos que a imagem à direita (a sombra dos lobos na porta) revela a maldade desses animais, subtendida no texto da mesma página.

e) **Amplificação** – Nesta interação, uma instância diz mais que a outra, mas sem que ocorram redundância ou contradições. É possível ocorrer algum acréscimo de novas informações à leitura.

**Imagem 35** – Exemplo de amplificação



Fonte: Costa (2021, p. 71).

**Descrição da Imagem 35:** Intitulada Exemplo e amplificação, a ilustração colorida e em folha traz, em toda extensão da borda inferior, o recorte de um passeio, no qual um garotinho anda cabisbaixo, com os braços dobrados e colados no corpo. O texto, à esquerda, diz: E, nesse ritmo divertido, os dias foram passando sem que a gente percebesse, até que... - Trim... Trimm... Trimm!!! - Tocou o relógio e Francisco pulou da cama. - E hoje! - Estava feliz por ser o grande dia. O dia mais esperado por toda a escola. Tomou banho, arrumou-se todo pegou a mochila, calçou os sapatos e, de repente, sem mais nem menos, como em um piscar de olhos, sentiu uma sensação estranha que foi chegando de leve, quase imperceptível. ele não sabia o que era, mas estava ali. Bem ali, ali dentro. Onde ninguém podia ver. Pela primeira vez, Chico sentiu-se esquisito. Falou com todos, mas depois preferiu ficar sozinho. Sua barriga doía, mas não quis dizer a ninguém. Depois achou que estava em um sonho, as vozes dos seus amigos pareciam estar bem distantes, mesmo com toda aquela agitação. Fonte: Costa (2021, p. 71). Fim da descrição.

O personagem é integrado à composição da página, num cenário não-linear, buscando retratar, neste estilo, a sensação de mal-estar dele, amplificando, assim, a informação para que o leitor compreenda.

As ilustrações dos livros ilustrados têm o poder de enriquecer a narrativa, proporcionando uma experiência mais completa e envolvente ao

leitor. Eles podem complementar o texto reforçando as informações transmitidas ou até mesmo acrescentando novos elementos que ampliem a história.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011), em um livro ilustrado, a contradição, interação entre texto e imagem entre si, pode acrescentar diversas possibilidades de significados que enriquecem a experiência de leitura. Ao complementarem ou contradizerem o conteúdo textual, as imagens geram tensão e ambiguidade até mesmo estimulando os leitores ao pensamento reflexivo.

É importante destacar, portanto, como essas mesmas ilustrações são capazes de despertar emoções vívidas no público-alvo da obra enquanto apresentam para expressividade ficcional apresentada na trama: elas possuem potencial para criar atmosferas únicas; podem fornecer conexões visuais poderosas que intensificam a compreensão dos personagens bem como auxiliam a aumentar seus sentimentos característicos através das páginas do livro.

f) **Contraponto** – Nessa interação, uma das expressões pode se opor à outra, com base na ruptura de expectativas produzida pela instância da primeira expressão, sem falar, por exemplo, do elemento central.

**Imagem 36** – Exemplo de contraponto



Fonte: Costa (2021, p. 70).



**Descrição da imagem 36** – Intitulada Exemplo de contraponto, temos o texto, no topo à esquerda: Uma vez na cama ela deu outra tossidinha antes de afofar um grande travesseiro: - Hum! Hum! Digam... Vocês fariam o favor de me contar uma história para me ajudar a dormir?. A ilustração colorida e de folha dupla apresenta, em um ambiente de parede amarela, dois lobos usando pijamas, lendo um livro para um carneirinho deitado em uma grande cama e coberto por um lençol branco. No canto inferior direito, o texto: Raymond e Marcel repetiram, embaraçados: - Uma história? – Eu conheço aquela da horrorosa Chapeuzinho Vermelho! – disse Raymond. Mas, refletindo, os lobos acharam a ideia bem interessante. Um carneirinho mergulhado em doces sonhos? Hummm! Eles se deliciaram! O título do livro lido pelos lobos é “Receitas para devorar”, Fonte: Costa (2021, p. 70). Fim da descrição.

As diversas interações entre texto e imagens nas relações entre si possibilitam interpretações subjetivas e pessoais. Com isso, a leitura se torna uma experiência envolvente e emocionante ao desafiar o leitor a contribuir na construção dos significados da obra. Cada um pode criar sua própria versão do livro.

Assim, o papel das ilustrações é de extrema importância na criação de livros com versões ilustradas. Elas ampliam as opções para interpretação e apreciação da obra ao invés apenas decorar as páginas; portanto, estabelecem diálogos com texto tornando a experiência literária muito mais significativa e excitante.

Em resumo, Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2018) demonstram como a interação entre texto e imagem num livro ilustrado pode transformar a leitura numa experiência rica e multifacetada que expande as nossas percepções e desperta a nossa imaginação. A sua discussão convida-nos a explorar infinitas possibilidades de interpretação e apreciação de livros ilustrados, revelando a sua profundidade e complexidade como forma de arte.

A abordagem adotada para organizar as atividades elaboradas, a serem apresentadas na próxima seção, levaram em conta a necessidade de acesso fácil e as possibilidades de sua adaptação por aqueles que buscam fazer uma audiodescrição considerando os pilares mencionados, as relações texto-imagem e as diretrizes para uso dessa linguagem. *As cores no mundo de Lúcia* é uma obra rica, tanto imagética quanto textualmente falando. Analisar a organização da escrita com as ilustrações proporcionou uma compreensão que, grosso modo, modifica o olhar do audiodescritor diante

da obra, além de oferecer ao leitor novas possibilidades de construir seu entendimento do livro.

Mas, para chegarmos ao produto desta pesquisa, foram realizadas atividades intituladas Oficinas Multissensoriais, como forma de proporcionar aos participantes do estudo uma maior aproximação com a temática aqui abordada. Tendo como ponto de partida uma proposta de autoconhecimento, a metodologia da pesquisa abordada levantou questões importantes a respeito da multissensorialidade na deficiência visual e como pode ser possível o desenvolvimento de um trabalho pautado em elementos sinestésicos e, assim, possibilitar a pessoas com deficiência visual a oportunidade de construir suas experiências relacionadas às cores, metáforas, símiles e sinestesia.

---

## 6 DISCUTINDO A PESQUISA OU “O CAMINHO DAS PEDRAS”

---

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*  
Paulo Freire (1996, p. 16)

Ao trazer a ideia de se pesquisar o que ocorre com a pessoa com deficiência visual quando se defronta com a questão da percepção das cores, surgiu a dúvida de como organizar estratégias de enfrentamento sem que ocorresse algum tipo de constrangimento diante de uma temática dita exclusiva daqueles que enxergam. Esta seção, portanto, visa o delineamento do perfil da pesquisa de acordo com o que se pretendeu estudar, no caso, a compreensão das cores a partir da multissensorialidade existente em um livro ilustrado.

### 6.1 A TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Adotando para esta pesquisa uma abordagem qualitativa, o primeiro passo foi pensar o que as cores podem significar para as pessoas cegas ou com baixa visão, observando suas perspectivas e opiniões acerca do assunto; além disso, de que forma tal fator poderia interferir em seus comportamentos. Como resposta a essa ideia, Yin (2016) afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores (Yin, 2016, p. 28).

Foi, portanto, uma abordagem investigativa na qual a pesquisadora buscou utilizar-se de instrumentos que possibilitassem a construção de inferências sobre o que foi analisado, no caso, os comportamentos e argumentos gerados pelos participantes durante os encontros relacionados

à proposta do presente trabalho. Sampieri, Collado e Lucio (2013) traçaram algumas importantes características da pesquisa qualitativa, as quais são consideradas importantes para uma devida organização operacional do estudo a ser realizado:

**Quadro 13** – Enfoques da Pesquisa qualitativa

<b>Definições (dimensões)</b>	<b>Enfoque qualitativo</b>
<b>Realidade a ser estudada</b>	Existem várias realidades subjetivas construídas na pesquisa, que variam em sua forma e conteúdo entre indivíduos, grupos e culturas. Por isso, o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido a partir do ponto de vista dos atores estudados.
<b>Natureza da realidade</b>	A natureza pode mudar a partir das observações e coleta de dados.
<b>Objetividade</b>	Admite subjetividade.
<b>Metas da pesquisa</b>	Descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes.
<b>Desenho da pesquisa</b>	Aberto, flexível, construído durante o trabalho de campo ou a realização do estudo.
<b>Natureza dos dados</b>	Qualitativa (textos, narrativas, significados etc.).
<b>Coleta de dados</b>	O objetivo é proporcionar um entendimento maior sobre os significados e as experiências das pessoas. O pesquisador é o instrumento de coleta de dados, que se apoia em diversas técnicas desenvolvidas durante o estudo. O pesquisador começa a aprender por meio da observação e das descrições dos participantes, pensando em formas para registrar os dados que vão sendo aprimorados conforme a pesquisa avança.

Fonte: A autoria da pesquisadora (2022), adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013).

**Descrição do Quadro 13:** Intitulado Enfoques da Pesquisa qualitativa, o quadro com 2 colunas e 8 linhas, apresenta, na coluna 1, informações sobre as Definições (Dimensões): Realidade a ser estudada, Natureza da realidade, Objetividade, Metas de pesquisa, Desenho da pesquisa, Natureza dos dados e Coleta dos dados, Na coluna 2, são apresentados os enfoques qualitativos de cada um dos elementos. Fonte: A autoria da pesquisadora (2022), adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013). Fim da descrição.

Observamos, nesse tipo de pesquisa, a importância do participante no que se refere ao aspecto subjetivo. O experienciado foi de extrema relevância para a construção do processo investigativo. Assim, a natureza da presente pesquisa definiu-se como aplicada, tendo como finalidade a utilização dos resultados para a criação de um determinado produto, no caso, a produção de um audiolivro considerando os conhecimentos obtidos

sobre as cores e a audiodescrição através do contato entre a pesquisadora, participantes e obras selecionadas.

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória, um tipo de atividade que pretende proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o problema proposto. A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas com deficiência visual que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, conforme será descrito a seguir.

## 6.2 A TRILHA ÉTICA PERCORRIDA

Ao iniciar qualquer pesquisa, é fundamental que o pesquisador organize todos os procedimentos necessários para garantir:

- 1) a elaboração de um trabalho que respeite a integridade moral, física e emocional de todos que estejam participando do processo;
- 2) o respeito ao planejamento organizacional da instituição participante.

Sendo um ambiente escolar, não interferir nas atividades e rotinas pedagógicas.

Ao propor esta investigação em uma instituição de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual<sup>71</sup>, foi necessário observarmos estes indivíduos em seu ambiente de aprendizagem, seus potenciais, dificuldades e, principalmente, suas vontades, seus desejos.

La Taille (2008) indica dois princípios que devem ser respeitados em uma pesquisa que envolve seres humanos:

*O princípio da dignidade* (grifo da pesquisadora) do ser humano confere a este o direito à integridade física e psicológica e ao respeito moral de outrem. Respeitar a dignidade alheia é imperativo moral. *O princípio da liberdade* (grifo da pesquisadora) do ser humano confere a esse o direito de não ser coagido por outrem, e também lhe confere o dever de não coagir as demais pessoas (La Taille, 2008, p. 271).

---

<sup>71</sup> Doravante AEE.

Sendo assim, antes de iniciar a pesquisa, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia, conforme a Resolução 510/2016 e que, à época, tinha representação de docentes do Instituto de Letras da referida universidade. A pesquisa foi aprovada em 09/10/2018, a partir da emissão do Parecer Consubstanciado nº. 2.952.973, tendo passado por alguns ajustes metodológicos relacionados à ampliação do campo de seleção dos participantes, abrangendo, após a resubmissão do projeto, pessoas com deficiência visual congênita ou adquirida, cegos ou com baixa visão.

Ainda em La Taille (2008), temos que destacar a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para a realização da pesquisa, que elenca quatro razões importantes para a elaboração de tal documento:

1) o sujeito saber que está participando de uma pesquisa, 2) ele saber se corre algum risco previsível, 3) ter a liberdade de consentir, ou não, em participar e 4) saber que o pesquisador se compromete em guardar sigilo sobre sua identidade. Se houver riscos previsíveis, julgo que o Termo de Consentimento deve ser de apresentação obrigatória, pois, como a comunicação de tais riscos é delicada, o pesquisador terá a ajuda dos membros do Comitê de Ética em Pesquisa para achar melhores elaborações (La Taille, 2008, p. 276).

O TCLE, aliado ao Questionário pré-pesquisa, são instrumentos relevantes para preservar a integridade moral, física e emocional dos participantes, além de ser uma garantia legal para o pesquisador, que conta com um documento que o respalda durante toda a pesquisa.

Além desses documentos, foi necessário obter a autorização do autor, ilustrador e editora, com a finalidade de transformar a obra impressa em audiolivro a ser publicado Jorge Fernando dos Santos e representantes da Editora Paulus enviaram, por escrito, o Termo de Autorização de uso da obra "As cores no mundo de Lucia". Por fim, informamos que o TCLE, o Questionário Pré-pesquisa e Termo de Autorização de uso de obra encontram-se ao final da tese, nos Apêndices e Anexos.

### 6.3 O ESPAÇO FORMAL-NÃO FORMAL DE LEITURAS: A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE DA PESQUISA

Escolher um espaço que fosse acolhedor, silencioso e, principalmente, acessível foi uma das grandes preocupações ao se pensar nesta pesquisa. Poderia ter sido em uma praça ou outro espaço público qualquer, mas não seria possível oferecer em locais assim, uma segurança emocional e psicológica aos participantes. Dessa forma, o local indicado para a aplicação metodológica do presente estudo foi a própria instituição da qual fazem parte enquanto estudantes.

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Professora Cátia Maria Paim da Cruz – CAP, instituição na qual a presente proposta foi aplicada, está localizado no município de Salvador, criado pelo decreto 7380 de 22/07/98 e, atualmente, constitui-se a partir da oferta de serviços de apoio pedagógico, complementação e suplementação didática ao sistema de ensino por meio de equipamentos de avançada tecnologia - informática, da impressão de materiais em braille e outros recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sociocultural das pessoas cegas e de baixa visão. Além disso, são ofertados atendimentos de reabilitação, tais como Orientação e Mobilidade, Ensino do Sistema Braille e Informática.

Considerando a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o CAP Cátia Paim tem como propostas principais o atendimento didático-pedagógico especializado a escolas e professores da Rede Regular de Ensino, oferecendo atendimento especializado e assistivo no contraturno; produção e adaptação de material didático adaptado; formação de professores para o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual.

A Biblioteca foi o espaço do CAP escolhido para a aplicação das oficinas a serem detalhadas posteriormente. O espaço amplo, que contava à época com um grande acervo de obras didáticas e livros didáticos e paradidáticos em tinta e em braille, foi escolhido por ser um ponto de fácil acesso na instituição, além de estar próxima às salas de atendimento. Outro

importante fator que contribuiu para a escolha da sala foi a luminosidade, essencial para aqueles que apresentavam baixa visão.

**Imagem 37** – Panorâmica da Biblioteca do CAP Cátia Paim



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

**Descrição da imagem 37:** Intitulada Panorâmica colorida as Biblioteca do CAP Prof<sup>a</sup> Cátia Paim. Sala de paredes de tijolinhos pintados de cor clara e, da esquerda para direita, estantes com livros em tinta e em braille, mesas e cadeiras distribuídas pelo espaço. Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019). Fim da descrição.

Atualmente, o quantitativo de pessoas atendidas na instituição gira em torno de 240 alunos, entre estudantes da rede regular e pessoas da comunidade. A leitura, para esses estudantes, precisa ser atrativa, contextualizada, dentro de uma proposta que enriqueça a sensorialidade a partir da realização de projetos que fomentem a prática literária num processo concomitante com as demais atividades pedagógicas.

#### 6.4 A LEITURA POR ELES E PARA ELES: SOBRE O GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após passar o projeto pelo CEP Farmácia/UFBA, iniciamos o processo de composição do grupo de participantes da investigação. Em conversa com o coordenador pedagógico da instituição participante, foram estabelecidos alguns critérios de escolha:

- 1) Ser pessoa com deficiência visual, cega ou com baixa visão, congênita ou adquirida;
- 2) Ter matrícula efetiva na instituição;



3) Ter frequência, participação e, pelo menos, dominar um dos seguintes pontos: Ensino do Sistema Braille, Estratégias para o Desenvolvimento dos Processos Mentais (anteriormente chamado de Apoio Pedagógico), Ensino de Técnicas de Orientação e Mobilidade – OM ou Atividades de Vida Autônoma (AVA).

Conforme Gatti (2005):

[...] a composição do grupo deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema (Gatti, 2005, p. 17).

Alguns critérios foram aplicados após a prévia seleção dos alunos. O critério referente à aceitação de participação foi aplicado após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, garantindo o pleno poder de escolha ao estudante de querer fazer parte ou não do estudo.

O critério “Escolaridade” foi analisado com muita cautela, uma vez que poucos são os estudantes da instituição que têm nível superior. A maioria dos matriculados sequer frequentaram a escola ou concluíram o ensino fundamental. Alguns, inclusive, estão em processo de alfabetização em Braille para, posteriormente, conseguirem ingressar em uma escola regular comum.

Assim, o grupo participante ficou organizado em cinco com deficiência visual congênita ou adquirida, cegos ou com baixa visão, matriculadas em um dos serviços anteriormente citados, após terem lido e aceito participar da pesquisa, assinando o TCLE, vide Quadro a seguir:

**Quadro 14** – Participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Grau da deficiência visual	Congênita <sup>72</sup> ou adquirida	Causa
<b>Consultora Violeta</b>	F	Cegueira	Congênita	Catarata congênita/Glaucoma adquirido
<b>Verde</b>	M	Cegueira	Congênita	Atrofia do nervo óptico por anemia falciforme (?)
<b>Vermelha</b>	F	Cegueira	Congênita	Sarampo
<b>Amarelo</b>	M	Cegueira	Congênita	Sarampo
<b>Lilás</b>	F	Baixa visão	Adquirida	Toxoplasmose
<b>Azul</b>	M	Cegueira	Congênita	Lesão neurológica neonatal
<b>Rosa</b>	F	Baixa visão	Congênita	Retinose pigmentar
<b>Laranja</b>	M	Cegueira	Congênita	Retinopatia da prematuridade
<b>Marrom</b>	M	Cegueira	Adquirida	Catarata congênita/Meningite

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 14:** Intitulada Participantes da pesquisa, o quadro apresenta, em 5 colunas e 10 linhas, informações básicas sobre os participantes da pesquisa. Na primeira linha: Participantes, Gênero, Grau da deficiência visual, Congênita ou adquirida, causa. Na primeira coluna: Consultora Violeta, Verde, Vermelha, Amarelo, Lilás, Azul, Rosa, Laranja e Marrom. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa responderam ao Questionário Pré-Coleta entre os dias 26 e 30 de julho de 2019, no espaço reservado para a Sala de Leitura da Instituição Participante. Algumas falas abaixo registradas são um compilado do que colocaram no Questionário, acrescidas de algumas outras informações colhidas durante as oficinas.

#### 6.4.1 A descrição dos participantes

**Violeta**, mulher de 60 anos, é uma catarinense formada em Pedagogia. Cega por conta da evolução do glaucoma quando tinha 32 anos, é consultora em audiodescrição, tendo feito formação no Instituto Benjamin Constant e com audiodescritores profissionais, como: Rosa Matsushita, audiodescritora que já atuou em algumas editoras brasileiras e trabalha, atualmente, ministrando cursos de AD pelo país; e Joel Snyder, nort-

<sup>72</sup> Para esta pesquisa, considera-se deficiência visual congênita aquela ocorrida até os seis anos de idade e que, por isso, o indivíduo não tem memória visual.

americano fundador e consultor sênior do ACB's *Audio Description Project* (ADP) e presidente da *Audio Description Associates*, LLC.

**Verde**, homem com 51 anos, cursa o ensino médio em uma unidade escolar no centro da cidade. Cego desde os seis anos de idade, frequenta o serviço de Estratégias para o Desenvolvimento das Estruturas Mentais desde 2010, quando reiniciou seus estudos. Apesar de já saber o que é audiodescrição, nunca leu ou assistiu algo que dispusesse de tal recurso. Sempre participativo, Verde gosta muito de fazer parte de qualquer projeto de pesquisa ou avaliação, pois afirma aprender muito ao vivenciar tais experiências.

Quanto a este estudo, **Verde** afirmou que “[...] *conhecer as cores faz diferença no conhecimento, que precisa ser participativo, [...] uma andorinha só não faz verão*” (Informação verbal, 2019). **Verde** demonstra, dessa maneira, o quanto é importante o trabalho colaborativo, com a participação de todos para o bem-estar de toda uma comunidade.

**Vermelha**, mulher com 57 anos, tem o Ensino Fundamental incompleto. Ficou cega aos 12 meses de vida, uma seqüela de sarampo. Frequenta a instituição desde 2016, estando matriculada em AVA e Ensino do Sistema Braille. Assistiu ou leu poucos materiais com audiodescrição e pouco lembra das cores. Alegre e comunicativa, **Vermelha** esperava que a pesquisa “[...] *seja muito boa, que seja tudo perfeito e que nos traga uma boa recompensa*” (Informação verbal, 2019).

**Amarelo**, homem com 53 anos e casado com **Vermelha**, é cego desde os 12 meses de vida, também como uma seqüela de sarampo. Matriculou-se na instituição em 2016, frequentando aulas em Atividades da Vida Autônoma<sup>73</sup> e Ensino do Sistema Braille. Lê muito pouco em braille, gosta de ouvir rádio, telejornais e novelas. Lamenta que filmes, em sua maioria, não tenham audiodescrição. Pouco lembra das cores, o que serviu de motivação para que aceitasse participar da pesquisa.

---

<sup>73</sup> Doravante AVA.

**Lilás**, mulher de 59 anos, tem baixa visão por conta da toxoplasmose. Aluna de AVA e Ensino do Sistema Braille, se ressentia pelo fato de ter sido aposentada por invalidez, sem que lhe fosse perguntado se esse era o seu desejo; preferia que lhe tivessem oferecido algum outro posto, que pudesse ser acessibilizado para ela. Lê bastante, tendo como recurso a fonte ampliada. De modo preventivo, estuda Braille para garantir a continuidade de suas leituras. Lilás conhece as cores, mas tem dificuldade para distinguir cores claras e diferenciar azul, verde e amarelo. Assistiu/leu poucos materiais com audiodescrição. Ela esperava que “[...] *seja algo bom para a professora e que enriqueça o nosso conhecimento, principalmente daqueles que têm baixa visão*” (Informação verbal, 2019).

**Azul**, homem com 45 anos, é cego por conta de uma lesão neurológica. Natural da cidade de Paulo Afonso, veio para Salvador em busca do aprimoramento do Sistema Braille e aprender as técnicas básicas de Orientação e Mobilidade. Crítico e bastante observador, busca o conhecimento a partir de leituras realizadas com o auxílio do leitor de telas de computadores. Costuma ler/assistir a produtos com audiodescrição. Não sabe como são as cores, apesar de afirmar que não gosta de branco e de amarelo. Ele esperava que “[...] *o trabalho seja exitoso para todos nós*” (Informação verbal, 2019).

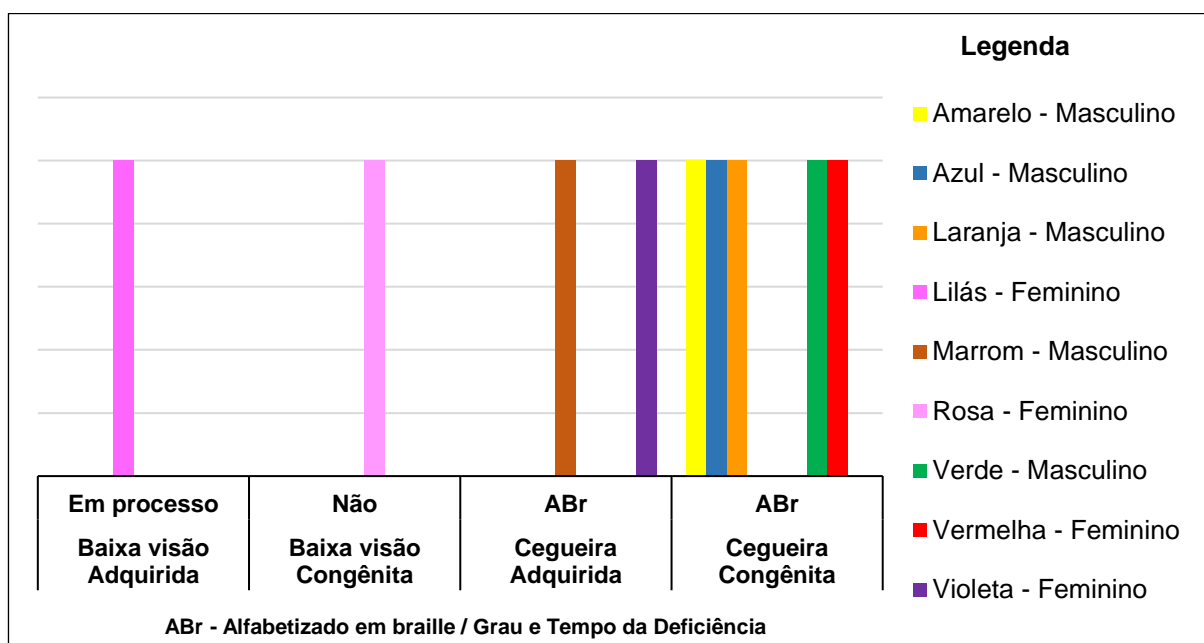
**Rosa**, mulher com 44 anos, cursa o ensino superior em uma universidade pública em Salvador. Sua retinose pigmentar manifestou-se aos 17 anos, causando baixa visão (visão tubular). Frequenta o serviço de Estratégias para o Desenvolvimento das Estruturas Mentais desde 2017, quando ingressou na faculdade. Já leu/assistiu produtos com audiodescrição, além de ter feito recentemente um curso de Consultoria em AD. Por conta de questões pessoais, não frequentou todas as oficinas. Contudo, suas falas serão consideradas, uma vez que suscitaram discussões interessantes no grupo, trazendo para a pesquisa conceitos pertinentes à vida em uma comunidade remanescente de um quilombo.

**Laranja**, homem com 34 anos, concluiu o ensino médio em 2017. Cego desde bebê, nunca viu as cores. Conhece a audiodescrição, tendo assistido alguns produtos com esse recurso. Foi convidado a participar da última oficina, por ter participado da escrita de um texto sobre cores na deficiência e ter alguns métodos de identificar as cores, de acordo com suas sensações táteis.

**Marrom**, homem de 39 anos, sofria de baixa visão por conta de catarata congênita, tendo ficado cego após contrair meningite. Afirmou, também, que o trabalho “... *nunca será levado para o lado negativo da minha vida, está mais para o lado positivo.*” (Informação verbal, 2019). Esta fala de **Marrom** provém de momentos pessoais que foram vivenciados àquela época e que deixaram a mãe e ele um tanto apreensivos e angustiados, a ponto de estarem vislumbrando somente momentos tristes e negativos para ambos.

De maneira unânime, todos acreditam que nomeá-los na pesquisa representaria e, como disse **Verde**, “[...] *que pessoas com deficiência visual podem e devem aparecer nos trabalhos, uma vez que argumentam que pensam com o cérebro, não com os olhos em um momento de aula.* Já **Lilás** comenta, sobre a pesquisa, que “*a gente vai vendo que há outras maneiras da gente estar utilizando os outros nossos sentidos (Oficina 1 - fase final, 12/08/2019).*”

Após a apresentação dos participantes, passamos à análise desse grupo. O gráfico a seguir é uma síntese do quadro da página anterior, apresentando o grupo participante e algumas de suas especificidades, quanto ao gênero, nível (grau e tempo de surgimento e/ou agravamento) e causa da deficiência quando foi realizada a pesquisa, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 5** – Gênero, Causa, nível e tempo da deficiência – Participantes

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024).

**Descrição do gráfico 5:** Intitulado Gênero, Causa, nível e tempo da deficiência – Participantes, o gráfico com 9 barras verticais, com várias cores, representando os participantes da pesquisa. No eixo horizontal, temos as informações: **Lilás** – Feminino, Em processo [ABr], Baixa visão, Adquirida; **Rosa** – Feminino, Não [ABr], Baixa visão, Congênita; **Amarelo** – Masculino, ABr, Cegueira, Congênita; **Azul** – Masculino, ABr, Cegueira, Congênita; **Laranja** – Masculino, ABr, Cegueira, Congênita. **Verde** – Masculino, ABr, Cegueira, Congênita; **Vermelha** – Feminino, ABr, Cegueira, Congênita. A sigla ABr significa Alfabetizado em braille / Grau e Tempo da Deficiência. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

A diversidade de patologias mostra a necessidade de o educador pensar em estratégias metodológicas que contemplem estudantes com e sem deficiência, de modo a favorecer a consolidação de um ambiente inclusivo. Observamos também o grande número de participantes com cegueira congênita que, por razões diversas, procuraram o serviço de reabilitação ou de AEE, tanto no CAP quanto em escolas com salas de recursos multifuncionais. Verde fala sobre sua escolha sobre retomar seus estudos, a partir da reabilitação:

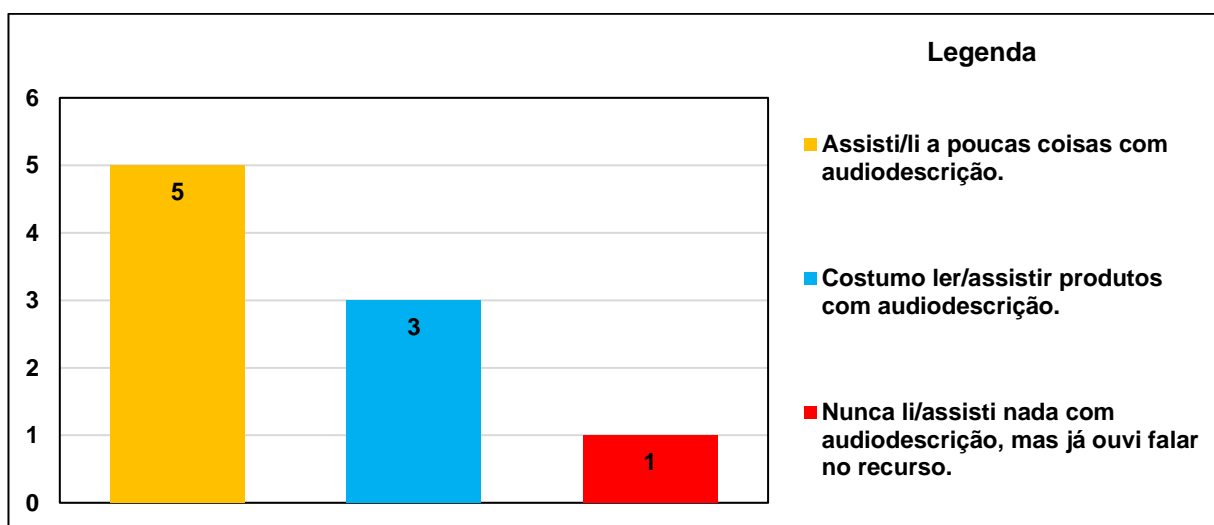
*Eu já trabalhei nas Americanas e no Paes Mendonça, como empacotador e conferencista de estoque. Mas não adiantava continuar porque não tinha concluído o ensino fundamental. Aí procurei o CAP para aprender a usar o Soroban<sup>74</sup>, mas acabou que*

<sup>74</sup> Soroban é o nome dado para o ábaco japonês cuja origem é chinesa. Desde 11 de maio de 2006, o soroban é reconhecido como recurso educativo específico para aprendizagem de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência visual no Brasil. No Brasil, o

*consegui entrar na escola. E desde 2007, tenho apoio do CAP e, sempre que posso e aconteça, participo de tudo que me dê aprendizado (Verde, Depoimento verbal, durante a entrevista individual, 2019).*

Ainda durante as entrevistas antes das oficinas, percebemos a utilização de alguns sistemas de leitura e escrita que iam de fonte ampliada ao uso do Sistema Braille. Contudo, havia a utilização, de maneira incipiente, da leitura de imagens a partir do uso da audiodescrição. Conservando o objetivo da pesquisa do que precisava ser avaliado (a compreensão das cores a partir de metáforas, símiles e sinestesia por pessoas com deficiência visual), usando uma linguagem clara e adequada aos alunos que, porventura, tenham voltado a estudar ou queira fazê-lo já na idade adulta. Sobre o recurso de audiodescrição, o a ser utilizado, obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 6** – Sobre o conhecimento/uso da audiodescrição – Participantes



Fonte: A autoria da pesquisadora (2024).

**Descrição do Gráfico 6:** Intitulado Sobre o conhecimento/uso da audiodescrição - Participantes, o gráfico, com 3 barras verticais, em 3 cores, representam o quantitativo de participantes, segundo legenda: **Amarelo** – 5 participantes: Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição; **Azul** – 3 participantes: Costumo ler/assistir produtos com audiodescrição;

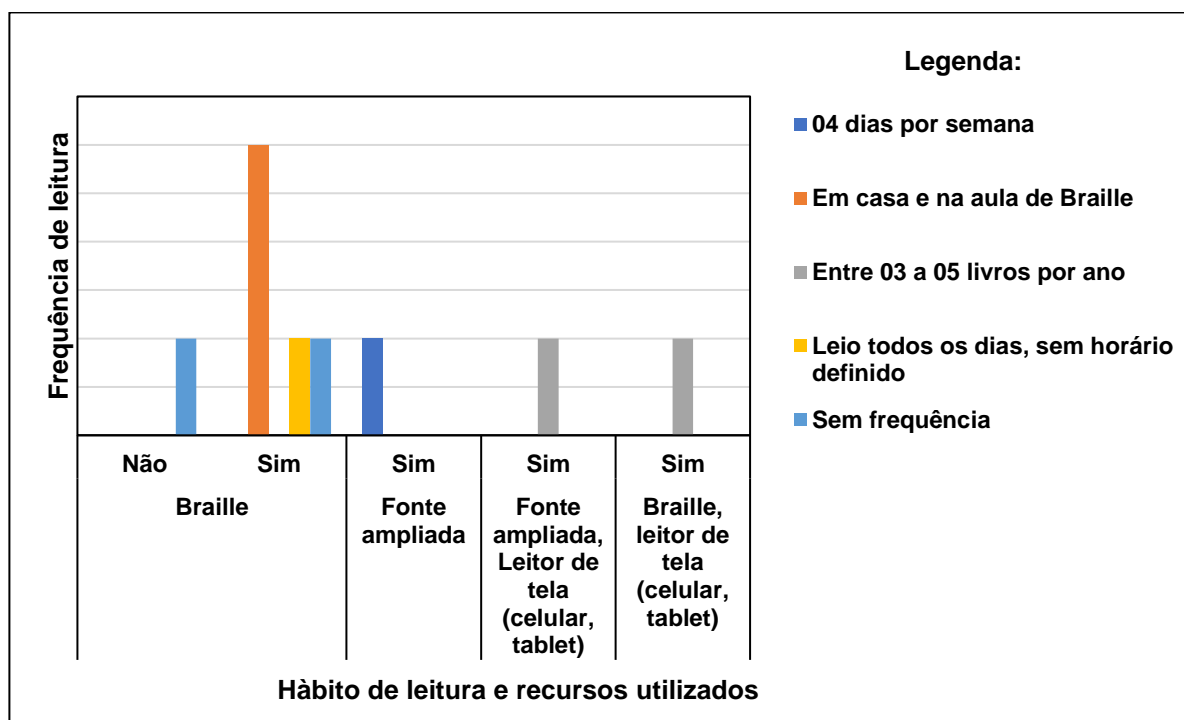
recurso foi introduzido pelos imigrantes japoneses no ano de 1908, que o consideravam indispensável para cálculos matemáticos do dia a dia. O principal divulgador do Soroban no Brasil foi o professor Fukutaro Kato, natural de Tóquio, Japão. Posteriormente, Joaquim Lima de Moraes teve acesso ao instrumento e verificou a necessidade de adaptação e, em 1949, introduziu um tecido emborrachado sob as contas para que não deslizassem facilmente. (Instituto Laramara. **O que é soroban para cegos?** Disponível em: <https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/>. Acesso em: 10 jan. 2022).

**Vermelho** – 1 participante: Nunca li/assisti nada com audiodescrição, mas já ouvi falar.  
Fonte: Aatoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

A partir desta informação, já foi possível inserir a audiodescrição como parte dos procedimentos metodológicos do estudo. Dos participantes, apenas Violeta conhece a fundo o recurso, uma vez que é consultora em audiodescrição certificada por instituições como o Instituto Benjamin Constant e Instituto Federal Catarinense. Para o acesso às imagens do livro usado na presente pesquisa, a AD é essencial para que os participantes acessem as imagens do livro e compreendam a escrita do roteiro a ser apresentado mais adiante.

Por conta de diversas situações, principalmente relacionadas ao aspecto financeiro, nem sempre é possível o acesso constante a livros adaptados ou audiolivros. No gráfico a seguir, é possível verificar que, mesmo na instituição, a leitura em braille é organizada em momentos de aula, quando precisam internalizar o braille ou treinar o uso do celular, vide gráfico:

**Gráfico 7** – Sobre hábito, frequência de leitura e recursos utilizados – Participantes



Fonte: Aatoria da pesquisadora (2023).



**Descrição do Gráfico 7:** Intitulado Sobre hábito, frequência de leitura e recursos utilizados – Participantes, o gráfico de barras verticais, apresenta, no eixo horizontal, o hábito de leitura e recursos utilizados pelos participantes e, no eixo vertical, a frequência de leitura. 01 participante não lê em braille e não tem frequência de leitura; 01 participante lê em braille e lê em casa e na aula de Braille; 02 participantes leem em braille, sendo que um lê todos os dias, sem horário definido e o outro, não tem frequência de leitura; 01 participante lê em fonte ampliada, lendo 04 vezes por semana. 01 participante lê em fonte ampliada e também utilizando um leitor de tela, entre 03 e 05 livros por ano. 01 participante lê em braille e utiliza também leitor de tela, entre 03 e 05 livros por ano. Fonte: A autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

Subtende-se, então, que o fato de eles utilizarem o sistema braille, neste estudo, não facilitaria a elaboração dos materiais de pesquisa. Mas também significa dizer também que nem todo aluno com baixa visão precisa necessariamente ser alfabetizado em Braille, bastando atividades que estimulem o resíduo visual. São esses vieses que o professor precisa compreender, e que, nesse caso, o principal deles é a deficiência visual que, em níveis e patologias diversas, por vezes determinam a falta de acesso à leitura e, em alguns momentos, a interrupção dos estudos desses sujeitos.

E para essa investigação, com base nas respostas do Questionário Pré-Oficinas, foram elaboradas atividades multissensoriais que exigissem o uso da audiodescrição de um livro ilustrado, objeto de análise de nossa pesquisa, que posteriormente será colocado em formato de audiolivro, conforme descritas no tópico a seguir.

## 6.5 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Ao criar audiodescrições para livros ilustrados, foi importante ter em mente o público-alvo para, em seguida, fornecer detalhes suficientes para ajudá-los a entender a imagem, usando uma linguagem clara e concisa e sempre evitando jargões ou termos técnicos desnecessários, sem esquecer, por fim, de pausar entre cada seção para permitir que o ouvinte processe completamente as informações. A audiodescrição deve fornecer detalhes suficientes para transmitir as informações visuais importantes nas ilustrações. Isso pode incluir a descrição das cores, formas, tamanhos e posições dos objetos nas ilustrações, bem como quaisquer padrões, texturas ou outros detalhes visuais relevantes.

A audiodescrição deve ser sensível aos contextos culturais e sociais das ilustrações, evitando estereótipos ou suposições que possam ser ofensivas ou inadequadas. Dessa forma, realizamos uma busca por livros paradidáticos, que pudessem tratar da questão das cores na deficiência visual, bem como, da utilização de figuras de linguagem, foi um processo que, aparentemente, seria difícil. Nessa condição,

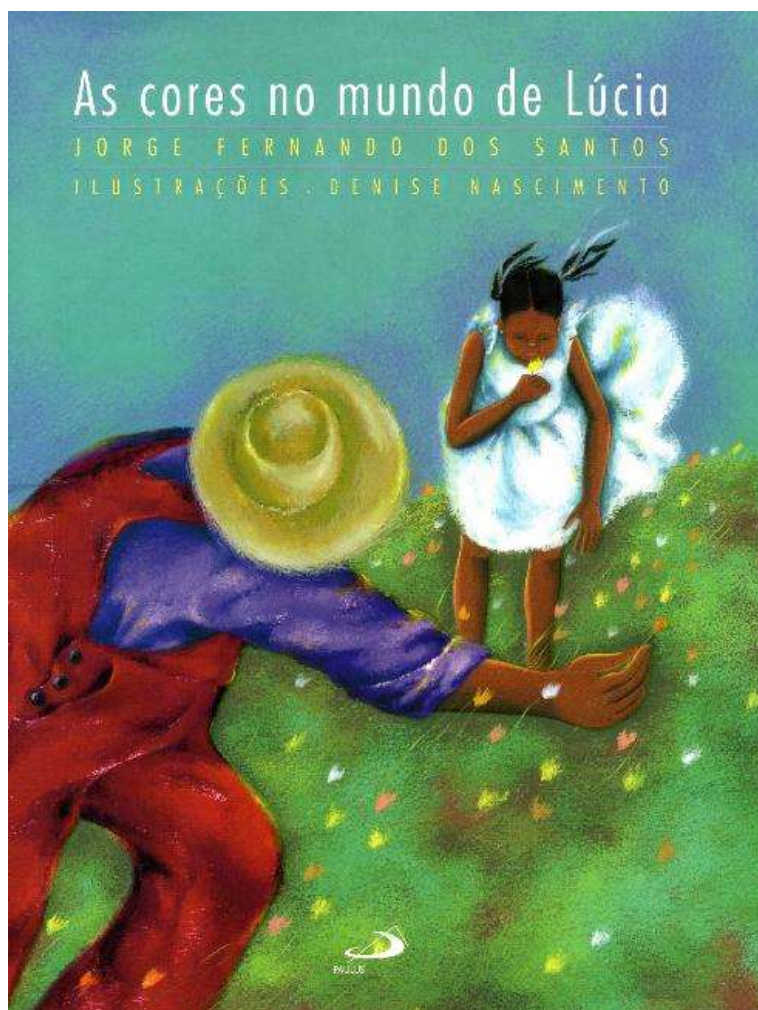
[...] os paradidáticos têm sido objeto de grande interesse nas políticas públicas em Educação, tendo motivado muitos estudos e investigações, sob perspectivas tão distintas quanto o mercado editorial, a transposição didática de conceitos e noções, a flexibilidade de uso, os recursos didáticos, os padrões de textualidade e os modos de ler (Rangel, 2017, *online*).

E, considerando o referencial apresentado e a proposta da pesquisa, foi selecionado um livro ilustrado que apresenta as cores em diferentes perspectivas, se levarmos em conta a deficiência visual. *As cores no mundo de Lúcia*, de Jorge Fernando dos Santos e Denise Nascimento (2010, Editora Paulus), traz os recursos a partir de figuras de linguagens variadas, a serem aqui apresentadas.

O livro escolhido é classificado como paradidático que, segundo Rangel (2017),

[...] não pretendem cobrir a matéria de uma série nem, muito menos, de todo um segmento do ensino. Fixavam-se, antes, em um único tópico de interesse curricular, tratado de forma mais especializada e/ou aprofundada, como classes de palavras, metáfora, neologismo ou poesia, no caso de Língua Portuguesa. Em consequência, esses livros podiam ser utilizados em diferentes momentos e níveis de ensino. Assim, a expressão passou a designar esse tipo de produção editorial; e vem sendo empregada, desde então, como substantivo (Rangel, 2017, *online*).

**Imagem 38** - Capa do livro *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Santos e Nascimento (2010).

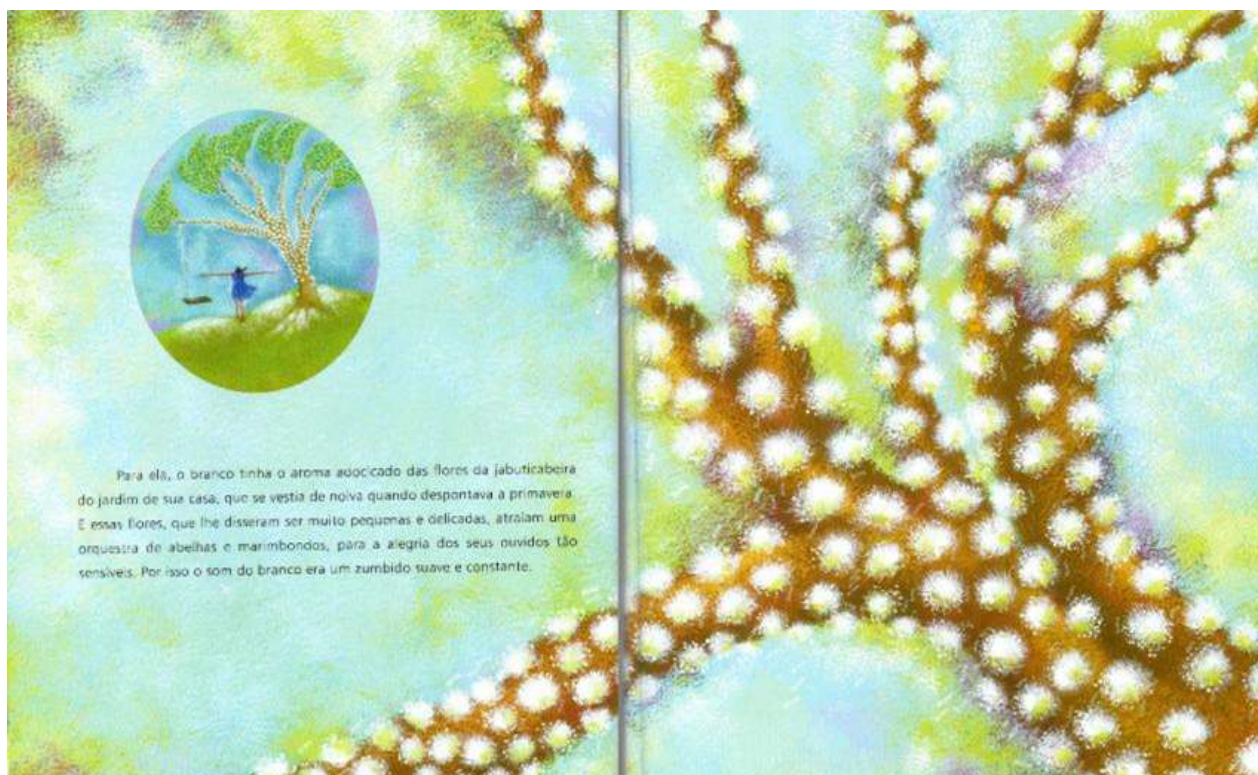
**Descrição da imagem 38:** Intitulada Capa do livro *As cores no mundo de Lúcia* a ilustração colorida tem, na borda superior, o título do livro *As cores no mundo de Lúcia*, seguido do nome do autor, Jorge Fernando dos Santos, e do nome da ilustradora, Denise Nascimento. No canto inferior esquerdo, um homem negro, de macacão vermelho, camisa azul com mangas dobradas na altura do cotovelo e um chapéu com borda desfiada que encobre seu rosto, segura uma pequena flor na cor laranja dentre as muitas espalhadas num gramado. À direita, uma garotinha negra, de vestido branco com nuances azuis, tem os cabelos presos por fitas. Ela está curvada, com uma pequena flor amarela à frente do nariz. Ao fundo, o céu em tons de azul e verde. Fonte: Santos e Nascimento (2010). Fim da descrição.

O livro conta a história de Lúcia, uma garotinha que, ao longo da história, experiencia as cores de maneira multissensorial (auditiva, olfativa, palatável e tátil). Por e-mail enviado em 19 de setembro de 2018 para a pesquisadora, o autor nos explica a razão de ter escrito a obra: *“Minha mulher teve um descolamento de retina e perdeu uma vista. Isso mexeu muito comigo. Fiquei imaginando como os cegos teriam noção das cores. A*

*partir daí, escrevi a história quase num fluxo”* (2018 – informação obtida por aplicativo de mensagens instantâneas).

Um exemplo a seguir traz Lúcia, que compara a cor branca a flores de jabuticaba e aos zumbidos de abelhas e marimbondos, vide imagem 37.

**Imagem 39** – Exemplo de texto e ilustração do livro *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Santos e Nascimento (2010).

**Descrição da Imagem 39:** Intitulada Exemplo de texto e ilustração do livro *As cores no mundo de Lúcia*, a ilustração, em lâmina dupla apresenta, sob fundo em tons pastéis, à esquerda, uma pequena ilustração ovalada, de um campo verde com uma árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos e um balanço preso em um dos galhos. Lúcia, de vestido lilás, está em pé, com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu. À direita, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM. Em toda a extensão da página, galhos de árvore cobertos de flores de jabuticaba entremeadas da palavra ZUM. Texto: Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante. Fonte: Santos; Nascimento (2010). Fim da descrição.

Esta é uma obra que, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 303) explica que é possível significar, abstratamente falando, o que não vivenciamos que, “[...] permite-nos falar daquilo que não vimos”. São descrições que

recorrem ao uso de semióticas não verbais – plástica, dos odores, gustativa, por exemplo – na construção de sinestésias, (Pietroforte, 2018), conforme apresentado na imagem anterior.

O autor ainda explica que

*“[...] somente no final me veio a ideia de ser a personagem uma menina negra que desconhecia esse fato justamente por ser cega. A Denise Nascimento fez uma bela ilustração. A parceria foi muito boa, além de ser uma grande ilustradora ela é negra e isso me deu mais segurança a cerca do texto”* (Santos, 2019, informação do autor).

Assim, a ilustradora desempenhou um papel essencial para a consolidação da história do autor. Ao trazer para a obra uma família de pessoas negras como personagens significativos, a ilustradora quis apresentar, de maneira leve e lúdica, o reconhecimento da negritude de Lúcia, o que, nesta pesquisa, não será abordado, por questões teórico-metodológicas. Observamos que, a partir da leitura do livro ilustrado, reforça-se a ideia de que a percepção visual direta da cor não é um pré-requisito para aprender associações de cores, por exemplo, entender que vermelho, laranja e amarelo são cores "quentes" não necessariamente requerem qualquer forma de experiência visual. Sendo oferecida a oportunidade de aprender essas associações de cores, uma pessoa cega sem experiência visual ou memória visual de cor ou com baixa visão cega pode ser capaz de construir uma rede semântica de relações de cores, e que a única experiência que faltará é a experiência visual da cor.

O *corpus* inicial desta investigação precisava ser estruturado a partir do que foi estabelecido como problema de pesquisa. Portanto, era necessário um material que, posteriormente, pudesse ser amplamente divulgado e passível de modificações por quem quer que acessasse o texto.

Aqui, a Crítica Genética<sup>75</sup> apresentou-se como um campo teórico-metodológico cujo objetivo foi buscar reconstituir a história de um texto em estado nascente para “[...] encontrar segredos da fabricação da obra.” (Biasi, 2010, p. 94). Procurou-se, portanto, tornar visível e compreender os

---

<sup>75</sup> Doravante CG.

bastidores de um texto, seja ele literário ou não, de natureza verbal ou mesmo não verbal, qualquer que seja a sua linguagem. Esse campo do conhecimento se destaca pelo

[...] fato de seus estudiosos se interessarem sobretudo pelo processo de criação que está sendo analisado, pelos caminhos trilhados pelo criador antes da publicação ou divulgação de um determinado produto (Góes, 2013, p. 14).

Assim, passamos a lidar com o processo criativo do autor, que constituirá o material do pesquisador-geneticista, o qual se voltará para o estudo de algum processo de seu interesse que deseja analisar. Em nosso caso, os materiais compilados nas entrevistas com a consultora Violeta e nas oficinas com os participantes da pesquisa, que compartilharam suas impressões a partir do contato com o livro *As cores no mundo de Lúcia* compuseram o dossiê genético a ser estudado e analisado.

Após a montagem do dossiê, que consistiu nessa coleta de todos os documentos a que esta pesquisadora geneticista teve acesso, foi montado o prototexto. Trata-se de um recorte organizado, que já traz o olhar interpretativo do geneticista:

[...] uma produção crítica (que) corresponde à transformação de um conjunto empírico de documentos em um dossiê de peças ordenadas e significativas, [...] conforme a diacronia que os fez nascer: planos, esboços, rascunhos, passagem a limpo, documentação, manuscrito definitivo, entre outros, decifrados, transcritos e reclassificados, na ordem de sua aparição cronológica de suas interações (Biasi, 2010, p. 43)

Deste modo, o geneticista coleta os dados compilados, os organiza, descreve e define os documentos de criação a serem estudados, considerando a cronologia deles. Usará, então, o recorte de pesquisa escolhido para comprovar ou contestar determinadas hipóteses levantadas pelo seu olhar investigativo. E para que esse material seja devidamente valorizado, é necessário que:

[...] esses documentos saiam do âmbito da curiosidade e entrem no campo da produção de conhecimento sobre um processo de criação. E, para que isto aconteça, é importante destacar que cada tipo de documentação tem um potencial de informação sobre o processo (Salles, 2010, p. 16).

As diferentes versões produzidas do roteiro, montadas a partir dos pontos anteriores e dos parâmetros para o livro ilustrado selecionado foram,



.então, organizadas de forma a oferecer ao consultor um fácil acesso, a partir do compartilhamento de *links* do *Google Drive* ou arquivos anexados a *e-mails*, e que constituem um dossiê genético, a saber:

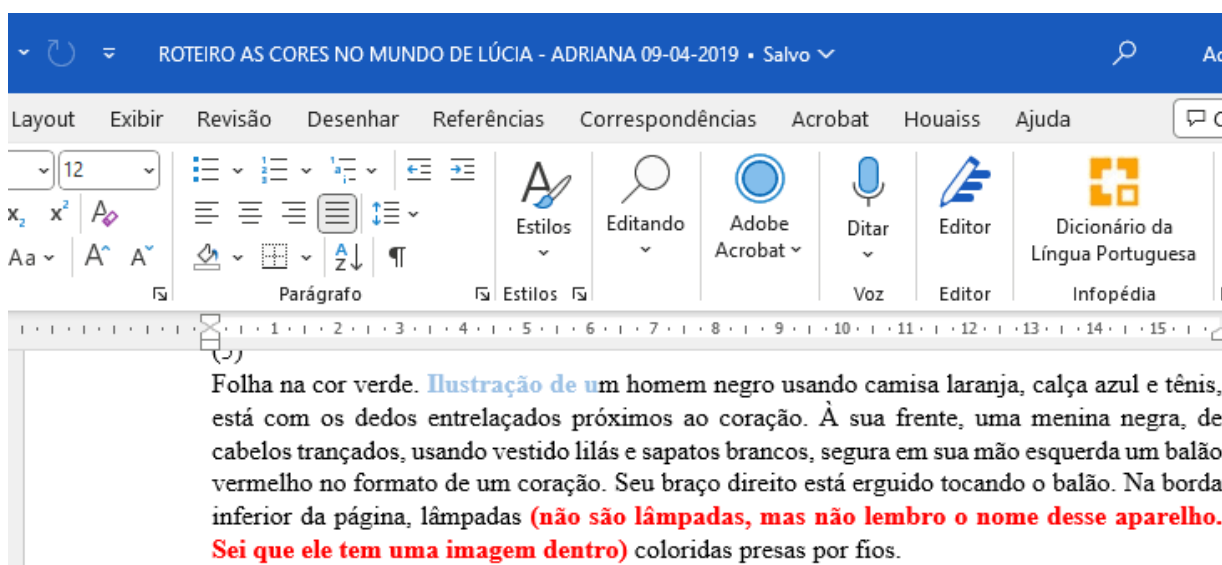
**Quadro 15** – Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado

<b>Versão</b>	<b>Tipo</b>	<b>Nome</b>	<b>Modificado</b>	<b>Tamanho</b>	<b>Páginas</b>	<b>Anotações consultor</b>
<b>01</b>	.docx	Roteiro <i>As cores no mundo de Lúcia</i> – 04 abr. 2019	24/04/2019	16 KB	03	NÃO
<b>02</b>	.docx	Consultoria AD 2. AUD_20190625_18 1431643 <i>As cores no mundo de Lúcia</i> Transcrição	25/06/2019	30 KB	03	SIM
<b>03</b>	.docx	Consultoria AD 3. AUD_20190625_21 0850733 <i>As cores no mundo de Lúcia</i> Transcrição	25/06/2019	48 KB	12	SIM
<b>04</b>	.docx	<i>As cores no mundo de Lúcia</i> – Pós consultoria 01/09/2019	01/09/2019	27 KB	12	SIM
<b>05</b>	.docx	Roteiro comentado participantes – <i>As cores no mundo de Lúcia</i> 10 out. 2019	10/10/2019	54 KB	15	NÃO

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 15:** Intitulado Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado, o quadro, com 7 colunas e 6 linhas, apresenta as informações básicas que constituíram o dossiê genético da pesquisa: Versão, Tipo, Nome, Modificado, Tamanho, Página(s), Anotações Consultor. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Foram, no total, cerca de 05 versões produzidas, incluindo versões preliminares pelo grupo, versões com consultoria e anotações realizadas a partir das falas dos participantes e versões produzidas após a aplicação da proposta de parâmetros de AD para livros ilustrados. A título de amostragem, o *print* a seguir traz uma versão inicial do roteiro antes de sofrer qualquer tipo de intervenção da consultora. As marcações em azul, vermelho e lilás foram feitas com o objetivo de sinalizar as dúvidas (vermelho), observações e acréscimos (azul) e detalhes importantes durante a escrita do roteiro, uma forma de sinalizar para o consultor as diversas situações existentes no texto, conforme segue:

**Imagem 40** - *Fac-símile* da primeira página do texto da Versão 01

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

**Descrição da Imagem 40** – Intitulada *Fac-símile* da primeira página do texto da Versão 01, a imagem apresenta *print* de tela de editor de texto, em letras pretas, azuis e vermelhas: Folha na cor verde. Ilustração de um homem negro usando camisa laranja, calça azul e tênis, está com os dedos entrelaçados próximos ao coração. À sua frente, uma menina negra, de cabelos trançados, usando vestido lilás e sapatos brancos, segura em sua mão esquerda um balão vermelho no formato de um coração. Seu braço direito está erguido tocando o balão. Na borda inferior da página, lâmpadas [texto em vermelho: não são lâmpadas, mas não lembro o nome desse aparelho. Sei que ele tem uma imagem dentro] coloridas presas por fios. Fonte: Autoria da pesquisadora (2022). Fim da descrição.

Este primeiro recorte do prototexto apresenta, nas cores azul e vermelho, acréscimos e questionamentos da pesquisadora, no intuito de melhor organizar as referências sobre o tipo de imagem que compõe a obra, além de sinalizar algumas dúvidas existentes acerca dos elementos gráficos presentes nas imagens. Tais modificações vieram a partir de uma solicitação da consultora que, além dessas observações, enviou o texto do roteiro com algumas outras observações que considerou pertinentes para melhor apresentar ao público as imagens da obra, conforme outro recorte a seguir:



**Imagem 41** - *Fac-símile* da primeira página do texto da Versão 01 – Anotações de Violeta

**Escrita realizada em 10/04/2019.**

(6)

Ao alto, campo verde com três árvores. Em um [a área aberta] <campo aberto>, há um senhor de camisa verde, colete marrom e calça azul. Ele está entre uma ⊖<antiga>⊖<sup>1</sup> máquina fotográfica ⊖<sup>1</sup>[antiga] ⊖<sup>1</sup> e um suporte com fios e <lâmpadas> [luzes] coloridas <espalhadas> pelo chão. À sua frente, um casal {!! parece posar (?) !!} {Este tipo de frase confunde o público.} →Tente usar somente o verbo posar← para uma foto. Uma criança está montada em um pequeno cavalo <branco.> Um palhaço, com o braço esquerdo erguido, faz bolhas de sabão. No centro da página, um <balão> ⊖<sup>2</sup>[coração]⊖<sup>2</sup> vermelho em forma de ⊖coração⊖<sup>2</sup><.> [coração vermelho em forma de coração].

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

**Descrição da Imagem 41** – Intitulada *Fac-símile* da primeira página do texto da Versão 01 – Anotações de Violeta, a imagem apresenta *print* de tela de editor de texto, em letras pretas, azuis e violetas: Escrita realizada em 10/04/2019. (6) Ao alto, campo verde com três árvores. Em um [a área aberta] <campo aberto>, há um senhor de camisa verde, colete marrom e calça azul. Ele está entre uma <antiga> 1 máquina fotográfica 1[antiga] 1 e um suporte com fios e <lâmpadas> [luzes] coloridas <espalhadas> pelo chão. À sua frente, um casal { parece posar (?) } {Este tipo de frase confunde o público.} Tente usar somente o verbo posar para uma foto. Uma criança está montada em um pequeno cavalo <branco.> Um palhaço, com o braço esquerdo erguido, faz bolhas de sabão. No centro da página, um <balão> 2[coração] 2 vermelho em forma de coração 2<.> [coração vermelho em forma de coração].. Fonte: Autoria da pesquisadora (2022). Fim da descrição.

Para alterar este ponto do roteiro, Violeta questionou sobre os espaços de ação das personagens e os elementos secundários que compõem as ilustrações, para que pudesse compreender toda a dinâmica de movimentação das pessoas ilustradas no livro. Os documentos fac-similados foram digitalizados de maneira a permitir o acesso às páginas do dossiê genético, contendo estas marcações de pontos que deveriam ser destacados.

De acordo com a CG, entende-se que essa etapa preliminar da escrita do roteiro de AD que, conforme será visto posteriormente, tem sua estrutura baseada em parâmetros próprios do recurso, não seguindo, portanto, as regras estabelecidas para a roteirização de um audiolivro ou

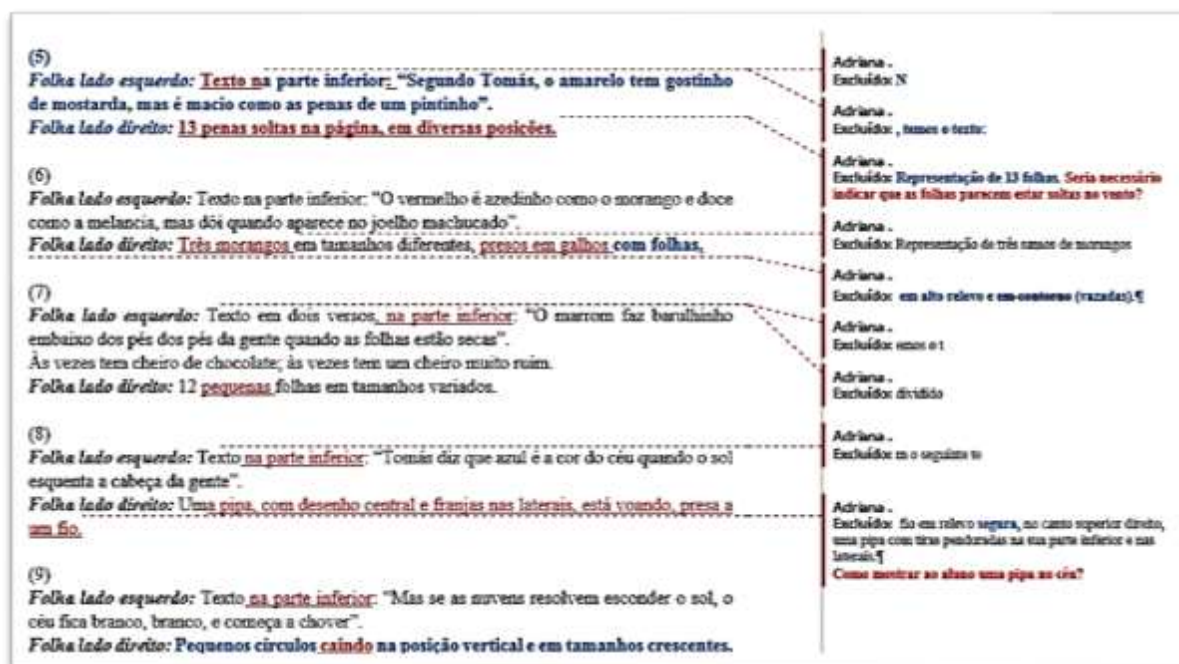
de elementos audiovisuais. Dentro dos estudos de Crítica Genética, corresponde à fase *pré-redacional* que, segundo Biasi (*apud* Bergez, 1997, p. 10), precede o trabalho de redação propriamente dita. Concluída esta fase, parte-se para o processo de construção do roteiro anotado, conforme a Imagem XX a seguir, e que constituiu base para a análise realizada pelos participantes da pesquisa.

Este é um dos primeiros passos para se obter um roteiro qualificado para locução e, posteriormente, ser apresentado para um teste de recepção, no qual os participantes irão interferir de acordo com suas experiências e percepções acerca da obra. As anotações da consultora podem vir de duas formas diferentes:

- a) por meio de uma escrita telegráfica ou estenógrafa, na qual o consultor apenas sinaliza com um sinal, como asterisco, parênteses, colchetes ou outros sinais gráficos estabelecidos em uma tabela própria de códigos, caso seja usuária de editores de texto mais avançados, como o MS Word ou o Libre Office;
- b) por meio de frases curtas e objetivas, antes, dentro ou depois do texto roteirizado, o que torna possível acompanhar as possíveis rasuras indicativas de modificações do processo de criação da obra em apreço.

Já a imagem 40 apresenta documento da fase redacional nas quais encontramos diversas observações. Nesta fase, tanto o audiodescritor quanto o consultor interferiram na elaboração do texto, deixando rasuras a serem analisadas.

**Imagem 42** - *Fac-símile* do Roteiro anotado pela Consultora, na fase redacional de *O livro negro das cores*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Descrição da Imagem 42** – Intitulada *Fac-símile* do Roteiro anotado pela Consultora, na fase redacional de *O livro negro das cores*, a imagem apresenta *print* de tela de editor de texto, em letras pretas, azuis e vermelhas, tendo o painel de comentários e observações à direita., Fonte: Autoria da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

Aqui é importante reafirmar, conforme Lima (2011), que o roteiro audiodescritivo deve basear-se nos fundamentos revelados pela expressão 3C + EV: **C**oncisão, **C**lareza, **C**orreção, **E**specificidade e **V**ividez, tal como descrito na subseção que trata da linguagem simples. O audiodescritor precisa levar em conta a natureza da prestação do serviço: se é para o lazer dos usuários; se é para o desfrute de um bem cultural; se é para a acessibilidade comunicacional em um concurso; se é para a pesquisa em uma dada área; ou o estudo de um dado assunto no ensino superior ou no básico, e assim por diante.

Considerando-se o material traduzido ou a modalidade de AD, a mecânica de trabalho é semelhante. Em geral, trabalha-se em equipe e mais de um tipo de profissional está envolvido na tradução: o roteirista, o consultor e o narrador. O audiodescritor roteirista, ou a equipe de roteiristas, é responsável pela criação do roteiro de AD. No caso deste texto em análise, ele foi produzido em conjunto com um audiodescritor, que é um consultor profissional. Trata-se necessariamente, de uma pessoa com deficiência visual, responsável por averiguar a adequação de tal roteiro ao seu público-alvo, buscando contemplar suas expectativas, no caso a sensibilização para a percepção das cores. É importante a presença deste elemento, pois é quem valida os textos escritos para a produção de um roteiro para ser entregue ao público, ou seja, pronto para gravação e distribuição em áudio ou em Braille, ou ainda, em fonte ampliada, conforme orientação de especialista em baixa visão.

Ao final da etapa redacional, o roteiro passou por testes de recepção com pessoas cegas ou com baixa visão, que deram suas opiniões e fizeram considerações a respeito. Nessa etapa, novamente foi avaliado como o texto dos roteiros poderia ser capaz de sugerir estímulos sensoriais através de elementos sinestésicos. Estes testes foram organizados de tal forma que pudessem proporcionar aos participantes uma vivência suficiente para que, além de avaliarem a funcionalidade do roteiro produzido, pudessem também exercitar seus sentidos remanescentes, conforme apresentado a seguir.

#### **6.5.1 Os dados da pesquisa: como foram coletados?**

A coleta de dados da presente pesquisa precisava ser organizada de modo a contemplar os objetivos pretendidos, além de buscar respostas para as perguntas de pesquisa estabelecidas no início da presente investigação.

Sendo assim, foram elaboradas atividades que estimulassem a multissensorialidade dos participantes a ponto de fornecerem informações essenciais para os fins pretendidos, tendo como referencial principal os

estudos sobre oficinas de ensino, adaptadas para potencializar as propostas multissensoriais, elencadas a seguir (Volquind; Vieira, 2002) e Desenho Universal para a aprendizagem, direcionado para a elaboração de materiais acessíveis (Braga *et al.*, 2012).

Ao pensar em atividades que contemplassem os objetos de interesse da presente pesquisa de Doutorado, buscamos situações que não pudessem ser somente direcionadas às pessoas com deficiência visual, pois organizar as oficinas sem levar em conta um planejamento passível de sua reutilização e consolidação em outras condições de aprendizagem não seria algo essencialmente inclusivo.

Assim, foi importante trazer algumas características dos chamados **objetos de aprendizagem (OA)** a partir da leitura do artigo de Braga *et al.* (2012). O texto elenca características importantes para a implementação de um planejamento didático inclusivo:

**Quadro 16** - Características de qualidade necessárias a um Objeto de Aprendizagem

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>SIGNIFICAÇÃO</b>
<b>Habilidades Didático-pedagógicas</b>	O material deve proporcionar ao aluno uma visão clara do objetivo a que se propõe a oficina, alinhando-se tal objetivo às metas de aprendizagem propostas e às características dos alunos.
	<i>A partir das necessidades multissensoriais dos participantes, foram organizados materiais de maneira a atender as demandas apresentadas pela pesquisa. É desejável que o OA forneça feedback suficiente para facilitar o aprendizado do aluno</i>
<b>Disponibilidade</b>	O material deve ser armazenado de maneira que possa ser facilmente encontrado.
	<i>Se forem documentos digitais, imagens, ou qualquer elemento relacionado à visão, deve conter uma descrição ou audiodescrição, considerando o que está digitalizado (imagens, ilustrações diversas).</i>
<b>Acessibilidade</b>	O OA pode ser adaptado para quaisquer tipos de usuários (pessoas com deficiência ou não, idosos, neuroatípicos <sup>76</sup> ).
	<i>É necessária a internalização de que a inclusão não se refere somente a um grupo específico, mas a todo espectro de pessoas que necessitam.</i>
<b>Confiabilidade</b>	O aluno precisa sentir confiança e segurança em utilizar o material apresentado.

<sup>76</sup> Segundo pesquisadores e colaboradores do Instituto InclusãoBrasil, as pessoas usam o termo “neurodiverso” para reconhecer as ricas diferenças, habilidades e forças que as pessoas com autismo e outros neurodiversos têm. Os estudiosos da área veem o autismo como uma característica humana, como ter cabelo castanho ou ser canhoto (Instituto InclusãoBrasil. **Neurotípico e neurodiversidade**. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipico-e-neurodiversidade/>).

	<i>Esta é uma característica presente em qualquer material didático-pedagógico. É muito importante que o usuário do material sinta que pode usar o OA sem medo.</i>
<b>Precisão</b>	O OA deve apresentar resultados precisos dentro do esperado.
	<i>Há uma controvérsia sobre o que deve ser considerado “resultado preciso”. Um objeto de aprendizagem deve, claro, ser elaborado a partir das demandas de pesquisa e das apresentadas pelos participantes, principalmente se considerarmos as variações cognitivas e multissensoriais existentes na humanidade.</i>
<b>Facilidade de uso</b>	O OA deve ser de fácil identificação.
	<i>A identificação deve ser realizada de forma que pessoas cegas, com baixa visão, surdas, ensurdecidas, com ou sem qualquer especificidade educacional, utilizando do código braille, fonte ampliada e, quando possível a escrita da língua de sinais (SignWriting<sup>77</sup>).</i>
<b>Portabilidade</b>	O OA deve funcionar em diversos ambientes.
	<i>Seja em ambiente computacional ou em espaços formais e não-formais de aprendizagem, é necessário que o OA de fácil adaptação, tanto para o criador quanto para os usuários.</i>
<b>Usabilidade</b>	O OA deve ser de fácil utilização estar de acordo com os padrões mais consagrados de usabilidade.
	<i>Tal característica precisa atender a determinados aspectos abordados no ensino de pessoas como deficiência visual, essencialmente a multissensorialidade e a multimodalidade.</i>

Fonte: Adaptado de BRAGA et al. (2012).

**Descrição do Quadro 16:** Intitulado Características de qualidade necessárias a um Objeto de Aprendizagem, o quadro com duas colunas, sendo a segunda subdividida em 2 linhas, apresentam as seguintes informações: na coluna 1, temos as CARACTERÍSTICAS: Habilidades Didático-pedagógicas, Disponibilidade, Acessibilidade, Confiabilidade, Precisão, Facilidade de uso, Portabilidade e Usabilidade. Na coluna 2, temos a significação. Fonte: Adaptado de Braga et al. (2012). Fim da descrição.

As características elencadas acima foram adaptadas a fim de subsidiar teoricamente a construção de oficinas multissensoriais, considerando autores como Vieira e Volquind (2002), que afirmam:

Toda metodologia necessita ter em vista uma aprendizagem significativa e apresentar os conteúdos a partir de uma grande variedade de situações e enfoques. Entendemos que o aluno aprende significativamente quando tem a oportunidade de não só agir sobre os objetivos, mas refletir sobre suas ações e a sentir que ele é capaz de resolver situações-problema (VIEIRA & VOLQUIND, 2002, p. 49).

<sup>77</sup> Sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Desenvolvido em 1974, o sistema expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da língua de sinais (VERDE, Cristiano. **SignWriting**. Disponível em: <https://www.libras.com.br/signwriting>. Acesso em: 01 jun. 2022).

Para trazer o conceito de cor para pessoas com deficiência visual, foram organizadas oficinas multissensoriais que, segundo Almeida, Sabino e Lobato (2016), podem auxiliar, de forma prática e consistente, na construção do conhecimento de alunos e professores, além de trazer experimentos simples e de baixo custo.

A partir dessas análises, foi elaborada uma proposta metodológica que contemplasse a realização de oficinas de ensino, abordando os principais pontos do que foi definido por Braga (2012), no Quadro 16, anteriormente apresentado, sobre as características de um OA:

**Imagem 43** – Oficina de Ensino – Estrutura primária



Fonte: A autoria da Pesquisadora (2022), adaptado de Almeida, Lobato & Sabino (2012).

**Descrição da Imagem 43:** Intitulado Oficina de Ensino – Estrutura primária, a imagem tem 7 formas geométricas coloridas, apresentando a estrutura da oficina de ensino. Sendo, de cima para baixo: 1. Apresentação; 2. Objetivos; 3. Carga Horária; 4. Recursos; 5. Metodologia; 6. Avaliação; Referências. Fonte: : Fonte: A autoria da Pesquisadora (2022), adaptado de Almeida, Lobato & Sabino (2012). Fim da descrição.

A *apresentação* do tema de cada oficina correspondeu a algum aspecto específico ligado à pesquisa. Foi feita uma breve descrição do que

se pretendia naquele momento específico e qual sua importância no contexto de sua aplicação. Para tanto, foi necessária a elaboração de *objetivos* que pudessem ser alcançados pelos participantes, dentro de uma *carga horária* condizente com as suas especificidades e o nível de complexidade de cada tema.

Os objetos de aprendizagem foram constituídos a partir de *recursos* demandados para a oficina: se precisávamos trabalhar com a figura da sinestesia, por exemplo, trazíamos materiais que provocassem uma percepção multissensorial por parte do grupo. Também uma construção discursiva, que destacasse a presença da cor foi buscada na construção das atividades.

A *metodologia* utilizada consistiu em um processo de operacionalização em que teoria e prática eram discutidas com os participantes. Ao *avaliar* paulatinamente essas atividades, buscou-se também fomentar uma dinâmica interativa no grupo, sempre valorizando conhecimentos prévios dos participantes e fazendo uma ponte entre o já conhecido e o novo.

Paviani e Fontana (2009, p. 78) consideram que “[...] uma oficina pedagógica é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Nesse sentido, tais atividades oportunizam aos participantes construir seu próprio conhecimento, bem como, auxiliarem os colegas em tal processo. A oportunidade de descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões apresentadas habitualmente ocorria nessas oficinas pedagógicas.

O trabalho teve como base a leitura e análise do roteiro de audiodescrição elaborado pela pesquisadora e revisados pela consultora, de modo a subsidiar a construção dos conceitos solicitados e, posteriormente, a escrita do roteiro de um audiolivro com base no roteiro revisado pelos participantes; estes deveriam expor o aprendizado construído, ao longo da pesquisa. As oficinas multissensoriais foram realizadas nos meses de julho a janeiro de 2019, respeitando os horários disponíveis dos participantes.



O espaço utilizado foi a biblioteca da instituição como forma de também estimular a leitura dos livros existentes no local. A pesquisa ora apresentada acredita na formação de um público receptor da audiodescrição, dando voz à criticidade dos participantes a respeito do que lhes estava sendo oferecido, na atualidade, enquanto produto audiovisual acessível, conforme descrito na imagem a seguir, que apresenta as oficinas e seus respectivos títulos:

**Quadro 17** – Organização das Oficinas multissensoriais

<b>OFICINA 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo conhecendo a si mesmo e ao colega -</li> <li>• Trabalhando os sentidos remanescentes</li> </ul>
<b>OFICINA 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentando o livro</li> <li>• “As cores no mundo de Lúcia”</li> </ul>
<b>OFICINA 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns pontos da legislação brasileira para o audiovisual -</li> <li>• Apresentando a Audiodescrição</li> </ul>
<b>OFICINA 4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecendo os recursos de linguagem -</li> <li>As metáforas, símiles e sinestesia</li> </ul>
<b>OFICINA 5</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As cores no mundo de Lúcia e seu roteiro de AD</li> <li>• Parte 1</li> </ul>
<b>OFICINA 6</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As cores no mundo de Lúcia e seu roteiro de AD</li> <li>• Parte 2</li> </ul>
<b>OFICINA 7</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As cores no mundo de Lúcia e seu roteiro de AD</li> <li>• Parte 3</li> </ul>
<b>OFICINA 8</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construindo o audiolivro de “As cores no mundo de Lúcia”</li> <li>A escolha da sonoplastia a partir do roteiro de AD</li> </ul>
<b>OFICINA 9</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que fizemos?</li> <li>• Feedback dos/para os participantes</li> </ul>

Fonte: A autoria da pesquisadora (2019).

**Descrição do Quadro 17:** Intitulado Organização das Oficinas multissensoriais, o quadro apresenta as oficinas de 1 a 9 e seus respectivos títulos. Fonte: A autoria da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

As oficinas, acima apresentadas, foram aplicadas com os participantes, considerando o tempo e espaços disponibilizados. O

fundamental era não os retirar dos demais atendimentos. Assim, foram aproveitados dias e horários que coincidissem com as reuniões de Coordenação dos professores e horários de ensaio de Coral e Percussão. Assim, de maneira mais detalhada, o quadro a seguir indica os dias, turnos, atividades e participantes dessas oficinas.

**Quadro 18** – Cronograma de Atividades – Locais e Participantes

<b>2019 Mês</b>	<b>Data/Dia</b>	<b>Oficina</b>	<b>Local</b>	<b>Participantes</b>	
Junho Entrevistas	24 – Segunda Tarde/Noite	Entrevista com Violeta Início da Consultoria do roteiro de AD	Blumenau – SC	Violeta e Pesquisadora	
	25 – Terça	Consultoria do roteiro de AD - conclusão			
Julho	26 – Sexta	Entrevistas	Biblioteca – CAP Salvador - BA	Verde, Azul, Amarelo, Vermelho e Lilás e Pesquisadora	
	30 – Terça			Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás Pesquisadora	
Agosto	22 – Quinta	O grupo conhecendo a si mesmo e ao colega - Trabalhando os sentidos remanescentes		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
	29 – Quinta	Leitura de apresentação do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i>		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
Setembro	05 – Quinta	Alguns pontos da legislação brasileira para o audiovisual - Apresentando a Audiodescrição		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
	18 – Quarta	Oficina sobre metáforas, símiles e sinestesia – Apresentação teórica associada com a Oficina realizada em 22/08		Verde, Lilás, Amarelo, Vermelho e Pesquisadora	
	25 – Quarta	Apresentação do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i> Início da leitura e análise do roteiro de AD		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
	26 – Quinta	Análise e discussões do roteiro de AD do livro		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
Outubro	09 – Quarta	Conhecendo um audiolivro Oficina de busca e aplicação de efeitos para sonorização do roteiro de AD do livro <i>As cores no mundo de Lúcia</i>		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
	10 – Quinta	Experimentando” O Livro <i>As Cores no mundo de Lúcia</i>		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
	24 – Quinta	Reflexões e sobre as experiências vivenciadas nas Oficinas Encerramento		Verde, Amarelo, Vermelho, Lilás, Azul e Pesquisadora	
<b>Total de oficinas</b>	09 (04 h cada) 36 horas				

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 18:** Intitulado Cronograma de Atividades – Locais e participantes, o quadro tem 5 colunas e 7 linhas, apresentando as seguintes informações, da esquerda para a direita: 2019, Mês, Data/Dia, Oficina, Local e Participantes. Fonte: A autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

As oficinas, abaixo apresentadas de forma resumida, trazem os registros de algumas contribuições dos participantes. Alguns depoimentos e registros fotográficos são apresentados como forma de trazer uma visão simplificada das atividades realizadas, cujos planejamentos completos constam dos Apêndices da presente pesquisa.

---

**OFICINA 1:  
O grupo conhecendo a si mesmo e ao colega –  
Trabalhando os sentidos remanescentes**

---

A Oficina 1 foi direcionada ao trabalho de reconhecimento de si e do outro. Os participantes se apresentaram, dizendo nome, idade e cada qual se atribuiu uma característica (substantivo ou adjetivo) que o/a representasse em relação ao trabalho de pesquisa do qual participaria, conforme quadro abaixo:

**Quadro 19** – Como os participantes se perceberam no início da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Classe gramatical</b>	<b>Palavra</b>
<b>Pesquisadora</b>	Adjetivo	Ansiosa
<b>Verde</b>	Adjetivo	Ansioso
<b>Amarelo</b>	Adjetivo	Alegre
<b>Vermelha</b>	Adjetivo, Advérbio	Bem, normal, otimamente bem
<b>Lilás</b>	Advérbio, Substantivos	Um pouco de ansiedade e expectativa
<b>Marrom</b>	Adjetivos	Calmo, curioso, esperançoso
<b>Azul</b>	Adjetivo	Curioso

Fonte: A autoria da pesquisadora (2019).

**Descrição do quadro 18:** Intitulado Como os participantes se perceberam no início da pesquisa, o quadro tem 3 colunas e 8 linhas, apresentando, da esquerda para a direita os Participantes, a classe gramatical utilizada por eles e a palavra que expressaram para falarem de si. Fonte: A autoria da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

Inicialmente, foram coletadas respostas acerca do conhecimento que cada um deles teria sobre cores; como aprenderam o que seria cada cor e como aplicavam em seu cotidiano, o que eles responderam:

**Vermelha:** *Eu já sei o que é cores, porque eu já enxerguei um pouquinho.*

**Amarelo:** *Veja só, cor vermelha sair um pouquinho, porque a cor vermelha é a cor de sangue. E o céu, quando a gente está em uma praia verdadeiramente que eu já tive um pouco de visão e quem já teve a oportunidade de vê, porque Deus me deu a oportunidade de ver o céu. O céu é um azul e muito bonito, assim no mar... E o vinho a cor de uva. E o branco simboliza a paz.*

**Vermelha:** *[...] o vinho é a cor de uva. Branco é [...] cor gelo assim. Tem cor de gelo e cor mais forte.*

**Marrom:** *Branco é a cor da areia [...] da nuvem, algodão [...]*

**Amarelo:** *E preto é uma cor que simboliza as trevas.*

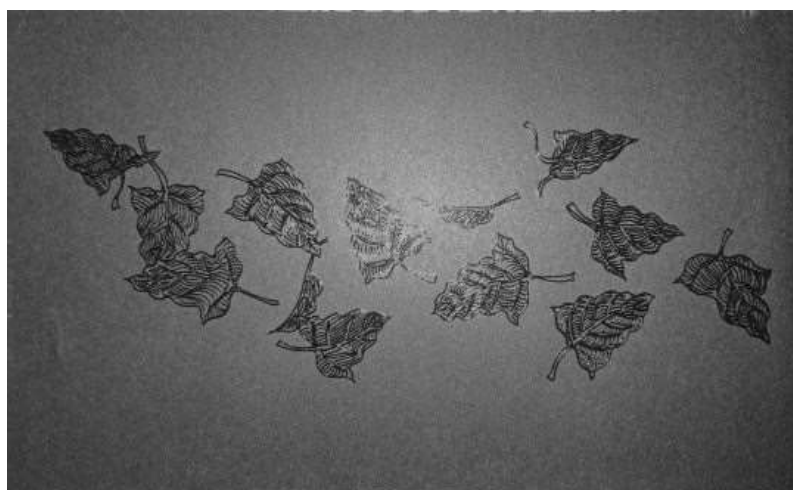
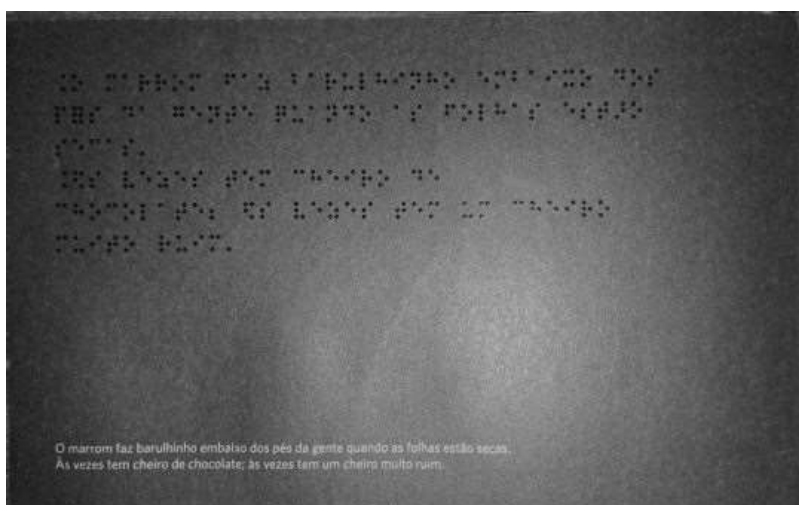
**Lilás:** *O verde é a mata.*

**Amarelo:** *O verde é a esperança.*

As respostas de cada um dos participantes foram, como se pode imaginar, decorrentes de associações a partir das suas vivências cotidianas, as quais envolveram visitas a locais, como, sítios, praias, parques, além de atividades realizadas no AVA e Braille, que trazem as cores associadas à aprendizagem da leitura e da escrita do código e do processo de produção e armazenamento de alimentos. Deste ponto em diante, foi trabalhado o Livro negro das cores e as representações das cores ali registradas.

Materiais como água borrifada, chocolate, sorvete e condimentos foram usados para criar um vínculo entre todos ali presentes, facilitando a compreensão da proposta da pesquisa e, principalmente, estimulando o uso dos sentidos remanescentes para a expressão de sensações e emoções geradas pelos materiais disponibilizados e, também pelo texto do livro em estudo, abaixo ilustrado:

**Imagem 44 e 45** – Páginas 9-10 d'O livro *negro das cores*



Fonte: Cottín; Faría (2010).

**Descrição da Imagem 44 e 45:** Intitulada Páginas 9-10 d'O livro *negro das cores*, as páginas são de papel preto, sendo a primeira com texto em braille e tinta: O marrom faz barulhinho embaixo dos pés da gente quando as folhas estão secas. Às vezes tem cheiro de chocolate; às vezes tem um cheirinho muito ruim. Abaixo, outra folha preta com algumas folhas em tinta relevo espalhadas na faixa central. Fonte: Cottín; Faría (2010). Fim da descrição.

Esta obra foi utilizada na pesquisa somente como recurso para a sensibilização dos participantes quanto ao tema da oficina, de maneira a antecipar alguns elementos das próximas oficinas sem trazer a obra principal. Estas páginas suscitaram informações de todos os tipos, que vão desde o emprego de recursos linguísticos quanto lembranças afetivas anteriores e atuais.

**Imagem 46 e 47** - Adaptação tátil (manual) e percepção podotátil de parte d'O livro negro das cores



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Descrição da Imagem 46 e 47:** Intitulada Adaptação tátil (manual) e percepção podotátil de parte d'O livro negro das cores, a imagem à direita apresenta algumas folhas amarelas secas coladas em uma folha preta; à direita, uma pessoa com deficiência visual está em pé em cima de folhas secas. Fonte: Acervo da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

Marrom foi um dos participantes a falar um pouco mais sobre tal adaptação:

**Marrom:** Já eu quando eu coloquei os meus pés no chão, eu pensei que era pipoca, mais na hora eu pensei assim: pô, não é pipoca que eu estou pisando é um negócio estranho. Aí quando eu peguei na mão e aí fica assim um negócio estranho, estranho [...] E aí eu pensei assim: não é pipoca. E aí me lembrou quando eu fui na igreja católica, que aí o chefe de lá disse: vamos todo mundo pisar aqui na pipoca aqui para tirar as coisas [...] E aí eu lembrei disso aí. Quando eu era criança também com a minha avó, minha avó botava pipoca para poder [...] eu acho que é [...]  $\emptyset$  um negócio estranho, e eu fiquei assim: meu Deus que negócio estranho!

**Todos conversando juntos.**

*Eu pensei que era ovo também, que era casca de ovo, minha avó botava o ovo [...]*

**Verde:** Boas lembranças né Marrom?

**Amarelo:** Dava impressão que também era aquelas pedrinhas assim pequenininhas assim, aquelas pedrinhas pequenininhas miudinhas assim [...]

**Marrom:** Minha avó botava aqueles cascas de ovo para poder limpar a pessoa [...]

Esta foi uma fala que indicou uma possível da compreensão da intenção da pesquisa por parte de Amarelo. Verde e Vermelho interagiram com seu colega, na tentativa de facilitar seu entendimento durante a atividade. Na oficina, foram feitas perguntas sobre a deficiência visual que cada um ou cada uma apresentava, sobre sua relação com as cores.

---

## OFICINA 2: Apresentando o livro “As cores no mundo de Lúcia”

---

A segunda oficina, já contando com a presença de Azul, foi feita uma espécie de revisão da oficina anterior, para esclarecer quaisquer dúvidas que tenham surgido, ao longo da semana.

Para este segundo encontro, foram elaborados alguns materiais associados a trechos do livro *As cores no mundo de Lúcia*.

**Imagens 48 e 49** – *As cores no mundo de Lúcia* e materiais concretos criados para a pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Descrição das Imagens 49 e 50:** Intituladas *As cores no mundo de Lúcia* e materiais concretos criados para a pesquisa, o conjunto de duas fotos coloridas mostra, da esquerda para direita: Sob fundo amarelo, folhas coloridas, um texto sobre origami e o livro “As cores no mundo de Lúcia”. À direita, materiais artesanais chamados Pau de chuva, caixa de praia e galão plástico. Fonte: Acervo da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

Antes de iniciar a leitura, foi questionado aos participantes se eles lembravam qual seria o conceito de sentidos remanescentes. Em seguida, cada um falou sobre sua infância, travessuras, brincadeiras, amizades...

Marrom, ao lembrar dessa fase, diz que

*[...] a minha infância ela foi boa e agora o que me atrapalhou foi a escola, porque as pessoas estranhas diziam que eu tinha quatro olhos, aquela coisa toda [...] Era o bullying e foi aquilo que atrapalhou. Familiarmente eu, sempre estive à vontade, brincava com os meus primos e primas, me dava bem e parece que eu já conhecia cada um dos meus primos, dos meus tios [...] O que atrapalhou na minha infância foi o bullying. E com o tempo a gente amadureceu e eu tive que usar a fé para poder entender as coisas. Não atrapalhou não, e ainda bem que não me atrapalhou no meu desenvolvimento quando eu cresci (Informação verbal, Oficina 1, 2019).*



Esta, dentre as outras descritas, serviram de base para a compreensão da leitura a ser feita, uma vez que Lúcia era uma criança com muitas experiências, dentro e fora da família. Foram apresentados: o livro, suas características físicas, organização do texto, tipo de imagens quanto ao estilo; ilustração colorida ou monocromática; fotografia ou painéis, no caso, ilustrações feitas digitalmente com traços semelhantes a lápis de cor. Eles rapidamente perceberam que a Lúcia da história era uma garotinha cega, conforme descrito a seguir:

**Azul:** *uma coisa que me chamou atenção, foi a introdução que do nome dela, quer ver[...]*

**Lilás:** *[...] aí ela já tinha perdido a visão?*

**Amarelo:** *Já tinha perdido a visão.*

**Vermelha:** *Já.*

**Pesquisadora:** *O que te fez pensar que ela perdeu a visão?*

**Lilás:** *Pela definição das cores, ela associando aos paladares, as[...] O branco, ela associou a areia da praia, associou ao leite fervendo e me chamou atenção porque ela já não enxergava, e ela já estava aprendendo.*

Este foi um indicativo de que a escolha do livro foi capaz de gerar muitas inferências por parte dos participantes, uma vez que puderam compreender que seria possível conhecer as cores com base em experiências sensoriais diversas.

---

### **OFICINA 3: Alguns pontos da legislação brasileira para acessibilidade audiovisual - Apresentando a Audiodescrição**

---

Esta atividade teve como principal temática a audiodescrição, seu processo de elaboração e posterior utilização em diversos recursos audiovisuais, principalmente em filmes e publicações impressas. Foram apresentados trechos de filmes com e sem audiodescrição, sempre indagando se conheciam o recurso e, caso positivo, como o teriam conhecido. A partir dos áudios dos filmes *Titanic*<sup>78</sup> e *O Projeto da Bruxa de*

---

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=InKMoxNAsIQ>. Acesso em: 20 ago. 2019.

*Blair*<sup>79</sup>, estimulou-se uma discussão sobre a importância do recurso, de como são percebidos os elementos sonoros e visuais por parte de um consultor de AD.

Este trecho de transcrição da oficina traz impressões a respeito de uma determinada cena do *Titanic*:

**Pesquisadora:** [...] *vocês poderiam me dizer o que se passa nessa cena?*

**Lilás:** *É como se o navio tivesse afundando e todo mundo procurando se salvar. E no desespero, é muita gente tentando se salvar e o desespero é total e então está todo mundo em pânico.*

**Verde:** *E a zoadada que tem que o navio bateu no iceberg.*

**Vermelha:** *Mas está passando assim que está brigando, Socorro, não sei o que...*

Rosa ressalta a importância de trabalhar com materiais concretos na construção do conhecimento de pessoas com deficiência visual:

**Pesquisadora:** *Agora me digam uma coisa: Vocês acreditam que o trabalho da audiodescrição, ele necessita de materiais concretos? Vocês acham que esses elementos eles favorecem a construção da audiodescrição?*

**Rosa:** *Sim! Principalmente o som, professora. Para o deficiente visual o som é indispensável. Mas segundo os estudos de um autor famoso, eu acho que é o Piaget se eu não me engano, disse que a criança consegue fazer assimilação na base da textura. Primeiro ele tem que pegar para depois ir construindo o passo a passo do seu conhecimento.*

**Azul:** *É porque vai aguçar a criatividade dele.*

Observamos que os participantes acima citados mencionam o quanto é importante o estímulo sensorial para acessar informações visuais, como filmes e livros ilustrados, sugestão que foi aproveitada na organização das oficinas 5 a 7. Quanto à oficina 4, nela foram discutidos os recursos linguísticos que seriam percebidos em livros ilustrados.

---

<sup>79</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-f0jeOaRIQ>. Acesso em: 20 ago. 2019.

---

**OFICINA 4:**  
**Conhecendo os recursos de linguagem – As metáforas,  
símiles e sinestesia**

---

Esta oficina foi elaborada com o intuito de explicar mais detalhadamente o que seriam os recursos linguísticos presentes nos livros ilustrados. Inicialmente, foi solicitado aos participantes que eles pensassem em algum animal e que características teriam o animal escolhido. Então, iriam procurar associar tais características ou tal característica com alguém da oficina: à pessoa escolhida, conforme quadro a seguir:

**Quadro 20** – Animais e características que representam os participantes

<b>Participantes</b>	<b>Animal</b>	<b>O que representa</b>
<b>Verde para Vermelha</b>	Pombo (pombinha)	Tranquilidade
<b>Vermelha para Pesquisadora</b>	Abelha	Educação, Delicadeza
<b>Pesquisadora para Verde</b>	João-de-Barro	Persistência
<b>Lilás para Azul</b>	Cavalo	Imponência, elegância, bom comportamento social
<b>Azul para Amarelo</b>	Urso	Amizade
<b>Amarelo para Rosa</b>	Porco	Baixinho, porém, fofo e carismático

Fonte: A autoria da pesquisadora (2022).

**Descrição do quadro 20:** Intitulado Animais e características que representam os participantes, o quadro tem 3 colunas e 7 linhas, da esquerda para direita apresentando: Participantes – Animal - O que representa. Verde para Vermelha - Pombo (pombinha) – Tranquilidade; Vermelha para Pesquisadora – Abelha - Educação, Delicadeza; Pesquisadora para Verde - João-de-Barro – Persistência; Lilás para Azul – Cavalo - Imponência, elegância, bom comportamento social; Azul para Amarelo – Urso - Amizade; Amarelo para Rosa – Porco - Baixinho, porém, fofo e carismático. Fonte: A autoria da pesquisadora (2022). Fim da descrição.

Essas descrições foram parte de um momento bem rico na oficina por ser capaz de oportunizar aos participantes que pouco frequentaram a escola terem contato com certas noções gramaticais, como o conceito de adjetivo e as diferentes funções que podem ter em um discurso:

**Pesquisadora:** Quando vocês utilizarem essa descrição, procurem palavras que caracterizam essa pessoa.

**Amarelo:** Que não machuque.

**Pesquisadora:** Não, que caracterize tipo: um adjetivo, leve, pesada... coisas assim que digam algo da pessoa, certo? Então, por exemplo, eu sou uma pessoa um tanto quanto ansiosa. Então ansiosa é um adjetivo, uma característica minha, certo? E além desse adjetivo, além dessas palavras que caracterizam, pensem em um animal. A pesquisadora é uma pessoa ansiosa... A pesquisadora

é... Deixa eu pensar em um bicho ansioso... É... Poodle! A pesquisadora é um poodle.

Finalmente, foram apresentados os conceitos de metáfora e símile:

**Pesquisadora:** [...] isso a gente chama de **metáfora**. Quando você compara alguém sem utilizar palavras: como, tal qual. Então, por exemplo, **A pesquisadora é uma poodle**. É uma **metáfora** certo? **Eu estou fazendo uma comparação direta**. A pesquisadora é como um poodle. Esse 'como' transforma a **metáfora** em **símile**, certo?

**Azul:** Sem ele, é metáfora.

**Pesquisadora:** Exatamente! Isso Azul, boa sacada! **Se você puder retirar a palavra 'como' da símile, você tem a metáfora**, tá certo? Então, A pesquisadora é um poodle de tão nervosa. Poodle não, pincher, que é cinquenta por cento ódio e cinquenta por cento tremedeira.

Para concluir esta parte, Rosa descreveu Azul, já tendo o conhecimento do conceito de metáforas e símiles:

**Rosa:** Eu acho que eu vou descrever... acho que Azul.

**Rosa:** Azul assim: Azul é alto e eu estou dizendo que ele é alto porque eu ainda to vendo.

**Azul:** É.

**Rosa:** Eu vejo um pouquinho Azul é alto, Azul é claro. Azul fala manso, Azul é educado...

**Azul:** Sim...

**Rosa:** E eu acho que Azul é parecido ó!

**Rosa:** É aqueles[...]Cavalo manga-larga.

**Pesquisadora:** Uhhhhhhh.

**Pesquisadora:** Aquele cavalo é enorme.

**Rosa:** Aquele o forte, elegância... No jeito de entrar e no jeito de sair.

Foi inevitável, ao final da atividade, falar de metáforas direcionadas ao comportamento deles sob o ponto de vista de terceiros. Seguiu-se, então, um momento de desabafo e acolhimento no grupo quando os participantes, naquele momento, mostraram-se empáticos uns com os outros.

---

**OFICINAS 5 a 7:**  
***As cores no mundo de Lúcia e seu roteiro de AD***

---

A oficina, pela complexidade da atividade, precisou acontecer em três momentos, o que, de certa forma, proporcionou uma melhor discussão sobre o que realmente precisava ser produzido pelos participantes. Antes da leitura do texto do livro escolhido foi feita uma revisão dos conceitos necessários ao desenvolvimento das oficinas que, conseqüentemente, estavam presentes no livro.

Foi bastante importante sinalizar, mais uma vez, a importância do trabalho para os outros alunos da instituição, já que a produção deles seria disponibilizada após a defesa da pesquisa, conforme descrito a seguir:

***Pesquisadora:*** Lembrem-se, o que eu tenho aqui foi o que eu criei e que passou por uma revisora. O que vai valer é o que vocês vão criar a partir daquilo que vocês já vivenciaram nas outras oficinas. Lembrem-se de usar sinestesia, de usar metáfora, de usar símile, certo? De maneira que o livro fique claro para vocês, lembre-se que esse material vai ser disponibilizado para os demais colegas, tá certo?

O contato inicial com o livro impresso colocou em destaque seu formato, diferentes texturas, tipos e pesos do papel utilizado pela editora nesta ou naquela página, levando em conta a percepção tátil do material para o público leitor. Leia-se:

***Pesquisadora:*** Existem vários tipos de papel. Tem papel casca de ovo, papel couchê, papel vergê, papel almaço que é o que a gente chama de papel pautado, hum...

***Vermelha:*** Papel machê...

***Amarelo:*** A gente já fez papel machê.

***Pesquisadora:*** Papel Carmem, cartolina...

***Amarelo:*** Lembra, Vermelha?

***Vermelha:*** Tem papel Carmem também?

***Lilás:*** Crepom.

***Vermelha:*** Como é o papel Carmem?

***Pesquisadora:*** Papel Carmem, ele é tipo cartolina só que ele é um pouco mais brilhante.

A leitura de *As cores no mundo de Lúcia*. Sobre a estrutura do livro, os participantes não conheciam a parte chamada de “orelha”, o que foi comentado abaixo:

**Pesquisadora:** Certo. Vocês sabem o que é orelha de livro?

**Vermelha:** Não.

**Verde:** É quando o livro fica amassado não é não?

**Lilás:** É com as pontas já toda virada.

**Pesquisadora:** Hum...

**Vermelha:** É assim é?

**Lilás:** Isso.

**Verde:** Isso é horrível, acaba com o livro, com o caderno e com tudo.

**Azul:** É verdade, é assim mesmo.

**Lilás:** Minha mãe dizia que aluno desmazelado é que deixava o livro fazer orelha.

**Azul:** É...

**Vermelha:** Eita!

**Azul:** Fica todo dobrado assim.

**Verde:** Dobrado. Eu tô com um lá que é para entregar no final do semestre e já tá todo dobrado.

**Lilás:** Já tá de orelha?

**Verde:** Já tá de orelha.

**Vermelha:** Meu Deus do céu!

**Lilás:** O livro nem é seu Verde.

**Verde:** Não é meu não, mas...

**Verde:** Fazer o quê?

**Vermelha:** Bota o ouvido agora.

**Pesquisadora:** Mas...

**Todos:** Risos.

**Pesquisadora:** Mas e se eu disser que existe uma orelha no livro que ela pode trazer informações importantes sobre o autor, sobre a ilustradora...

**Verde:** É o que, é o Aurélio?

**Pesquisadora:** Não, orelha.

**Todos:** Risos.

**Pesquisadora:** A orelha! O Aurélio...

**Verde:** Achei que fosse um símbolo para o...

**Pesquisadora:** Não, pesquisem a capa e a contra capa.

**Verde:** Eu sou inocente.

**Pesquisadora:** Tá percebendo o que é uma orelha? A orelha...

**Verde:** Aqui?

**Pesquisadora:** Isso.

**Lilás:** Vixe Maria, eu nunca soube disso.

**Vermelha:** Deixa eu pegar.

**Lilás:** Era o índice pra mim.

**Pesquisadora:** Não. A orelha ela geralmente traz informações do livro, informações do autor, ou da editora.

**Verde:** Eu chamava de índice também.

Observou-se que a leitura para pessoas com deficiência visual está, infelizmente, ainda direcionada somente aos elementos textuais e, às vezes, visuais. Esta oficina foi importante para mostrar a estrutura de uma obra sem adaptações para braille ou com fonte ampliada, detalhando cada elemento constituinte do material.

---

**OFICINA 8:**  
**Construindo a sonoplastia de *As cores no mundo de Lúcia* – A escolha da sonoplastia a partir do roteiro de AD**

---

Quase finalizando a coleta de dados, esta oficina foi especialmente construída a partir das indicações dos participantes, que trouxeram seus conhecimentos prévios e adquiridos para selecionar efeitos sonoros para a elaboração de um audiolivro que seria gravado a partir do Livro de Lúcia.

Eles escutaram *A Guerra dos Mundos*<sup>80</sup>, de H. G. Wells, em formato de audiolivro, uma obra do gênero peça radiofônica produzida pelo PRO.SOM da UFBA, grupo de pesquisa à época coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria Guerra Anastácio, publicado em 2015 e disponível no Repositório UFBA.

A partir dessa escuta, foram explicados conceitos relacionados à sonoplastia de um audiolivro, como TEC e BG, partindo do Glossário publicado no Manual de Comunicação<sup>81</sup>, da Secretaria de Comunicação do Senado Federal:

**Pesquisadora:** No rádio, BG é uma abreviatura do inglês background (“fundo”). Música, voz ou efeito sonoro inserido simultaneamente à fala e que vai ao ar num volume mais baixo. Dá suporte à transmissão e não deve prejudicar a clareza da fala. No áudio, é utilizado para descrever o som em segundo plano. Define os sons colocados em volume mais baixo, porém audível, em paralelo com o off. Pode ser o barulho de pessoas falando, de uma cachoeira ou uma música. No vídeo, é a imagem ou cenário de fundo. TEC, é um efeito passageiro, é diferente do BG. O BG veio com aquela música de suspense do início até o momento em que eu parei, certo? Esse é o BG.

**Azul:** E o que é a TEC?

**Pesquisadora:** A TEC? É um som. Sabe o ‘tec, tec’ que você ouviu?

**Azul:** An?

**Verde:** Como se fosse o som do relógio, né?

**Pesquisadora:** Isso. Ele continuou do início até o final? Não, né?

**Todos:** Não.

**Pesquisadora:** Pois é, isso é uma TEC. Ele é um som com início e fim, coisa rápida (Leitura e audição da página 9 do audiolivro).

---

<sup>80</sup> Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25349>.

<sup>81</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/glossario/bg-201cbege201d>. Acesso em: 20 set. 2019.

Após essa e outras interações, o roteiro de AD do livro ficou, inicialmente, organizado conforme imagem abaixo:

**Imagem 50** - Roteiro 1 de AD com contribuições dos participantes

Automático  ROTEIRO AUDIOLIVRO comentado- AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA 10 out. 2019 • Última modificação: sex às 19:55 ▾ Adriana P S

Inicial Inserir Design Layout Exibir Revisão Desenhar Referências Correspondências Desenvolvedor Acrobat Houaiss Ajuda

Transferência Fonte Parágrafo Estilos Editando Adobe Acrobat Voz Editor Dicionário da Língua Portuguesa Infopédia

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

**ESCOLHAS DE TECS E BGs: PARTICIPANTES**

**Cena de abertura**

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Farfalhar de tecido (tecido da máquina de fotografar)</b>	Página na cor verde. Abaixo, um senhor calvo, usando camisa verde e colete marrom, que olha à esquerda de uma antiga máquina de fotografar.  <b>O homem fala algum tipo de instrução para fazer a fotografia.</b> Página na cor verde. Ilustração de um homem negro com os dedos entrelaçados próximos ao peito, usando camisa laranja, calça azul e fênis. A frente dele, uma menina negra, de cabelos trançados, usa vestido lilás e sapatos brancos, segurando na mão esquerda um balão vermelho em forma de coração. O braço direito dela está erguido tocando o balão. Seu vestido esvoaçava para a frente. Na borda inferior da página, monóculos coloridos presos por fios.  <i>Lúcia, Lúcia, variação de Luzia (do grego Loukia), é feminino de Lúcio, do latim Lucius: luminoso, iluminado, derivado de lux, luz; abreviatura de prima luce natus, nascido com a primeira luz ou nascido com a manhã. Santa Lúcia, virgem siciliana, foi martirizada pelos romanos tendo os olhos arrancados. Por essa razão é a padroeira dos cegos e protetora dos olhos. Nomes derivados: Luce, Lucélia, Luciana, Lucidia, Lucila, Lucina, Lucinda, Lucineia. (O livro dos nomes, de Regina Obata, Círculo do Livro).</i>

**Cena 1**

<b>Crianças brincando, som de brisa</b>	De Jorge Fernando dos Santos, ilustrado por Denise Nascimento... As cores no mundo de Lúcia. Publicação: Editora Paulus. São Paulo, 2010. Direitos autorais liberados pelo autor e editora, conforme a lei 9610 de 2013.
-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Excluído: SUGESTOES**

Adriana .  
Ver como diferenciar os homens desse livro.  
Outro comentário está em andamento

Adriana .  
calvo  
Outro comentário está em andamento

Adriana .  
Branco  
Outro comentário está em andamento

Adriana .  
O que é (para Verde)? Associado ao movimento de tentar alcançar o balão.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

**Descrição da Imagem 50:** Intitulada Roteiro 1 de AD com contribuições dos participantes, o *print* de tela do editor de texto apresenta parte do roteiro revisado pelos participantes, digitado em diversas cores. À direita do texto, janelas de comentários e perguntas acerca do escrito. Fonte: Acervo da pesquisadora (2022). Fim da descrição.

Cada um dos participantes fez interferências importantes, tais como a ausência de elementos de tempo e espaço das páginas do livro, tal como sinalizou Lilás no final da imagem a seguir:



### Imagem 51 – Print de tela de parte do roteiro 1 de AD com contribuições de Lilás

The screenshot shows a software interface with a menu bar (Arquivo, Inserir, Design, Layout, Exibir, Revisão, Desenhar, Referências, Correspondências, Desenvolvedor, Acrobat, Houaiss, Ajuda) and a toolbar. The main area displays a document titled "ROTEIRO AUDIO LIVRO comentado- AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA 10 out. 2019". The document content includes a publication information box, a section header "Cena 2", and a text block with color-coded annotations. A comment panel on the right shows a comment from "Adriana" dated 26 de setembro de 2019, 10:24.

Publicação: Editora Paulus. São Paulo, 2010.  
Direitos autorais liberados pelo autor e editora, conforme a lei 9610 de 2013.

**Cena 2**

Música de parque, carrossel, pessoas conversando, pessoas caminhando, pessoas em brinquedos no parque, um pequeno cavalo relinchando.

No alto da página, gramado com três grandes árvores. Em um campo aberto, um senhor, usando camisa verde, colete marrom e calça azul, está em pé entre uma máquina fotográfica antiga e um suporte com balões presos por fios e espalhados pelo chão. Um casal posa para uma foto. **O fotógrafo dá instruções ao casal.** Próximo a eles, uma criança, montada em um pequeno cavalo branco, olha à direita e vê um palhaço, com o braço esquerdo erguido, fazendo bolhas de sabão. No centro da página, um balão vermelho em forma de coração. Na margem inferior, numeração da página 6.

**A voz de um homem idoso narra o texto. Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus.**

Na margem superior da página, um homem segurando balões coloridos, está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante. Em destaque, Lúcia, com vestido lilás e descalça, brinca em um balanço. Seus cabelos cacheados, enfeitados com uma fita branca, voam.

Adriana .  
O que é (para Verde)? Associado ao movimento de tentar alcançar o balão.  
Outro comentário está em andamento

Adriana .  
Balão.  
Outro comentário está em andamento

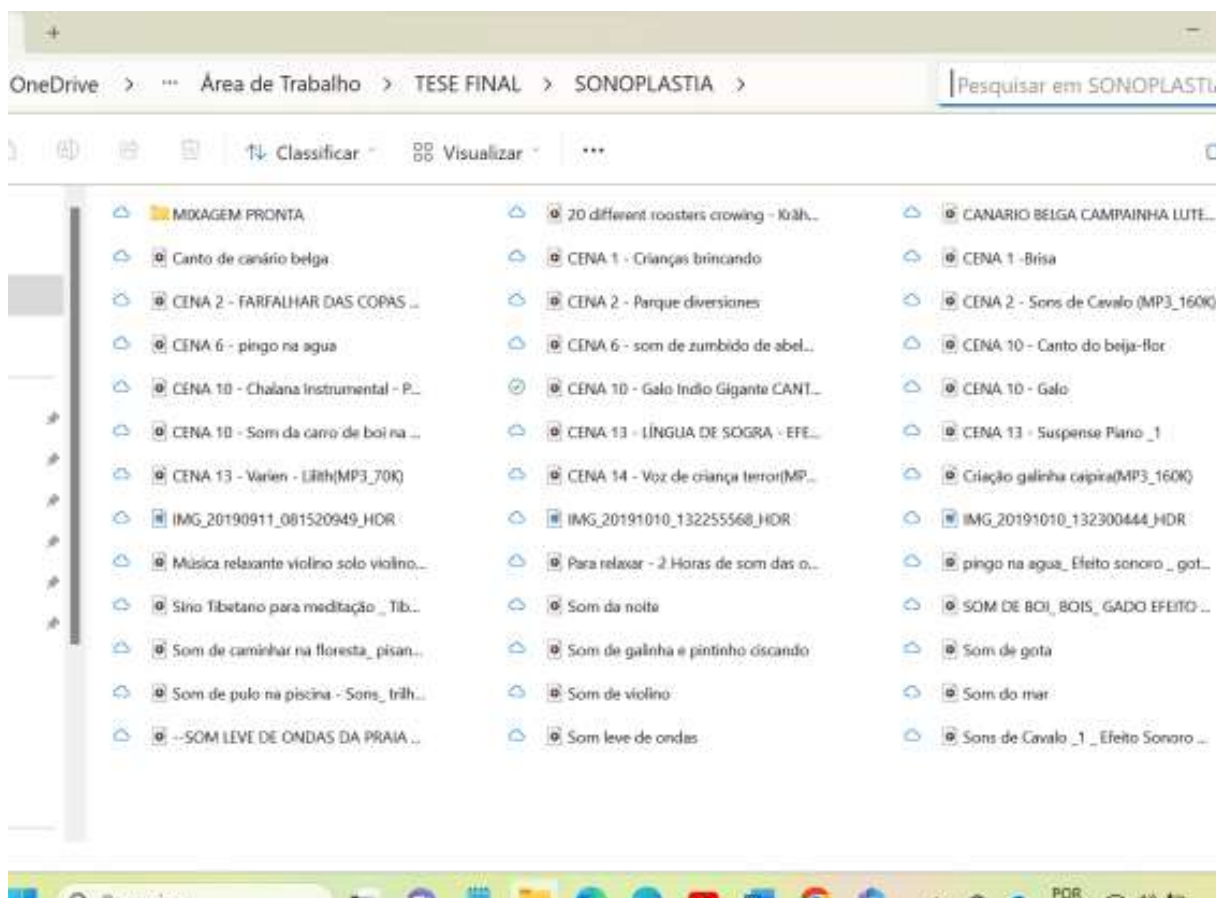
Adriana .  
Faltou situar o espaço-tempo. Se é dia, final de tarde. Alegria, despreocupação... Parece ser mais um domingo à tarde. A imagem parece oferecer aos alunos uma sensação de tranquilidade.  
26 de setembro de 2019, 10:24

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Descrição da Imagem 51:** Intitulada Print de tela de parte do roteiro 1 de AD com contribuições de Lilás, a imagem apresenta parte do roteiro revisado pelos participantes, digitado em diversas cores, destacando-se a contribuição de Lilás, indicada por uma seta. À direita do texto, janelas de comentários e perguntas acerca do escrito. Fonte: Acervo da pesquisadora (2022). Fim da descrição.

Essa localização espaço-tempo foi organizada de acordo com os sons escolhidos de acordo com cada trecho do livro, posteriormente mixados no *software* Audacity:

**Imagem 52** – Efeitos sonoros selecionados pelos participantes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Descrição da imagem 52:** Intitulada Efeitos sonoros selecionados pelos participantes, o *print* de tela apresenta uma lista dos efeitos sonoros escolhidos pelos participantes e salvos em uma pasta específica. Fonte: Acervo da pesquisadora (2019). Fim da descrição.

---

### **Oficina 9: O que fizemos? Feedback dos/para os participantes**

---

A última oficina foi realizada no intuito de revisar tudo o que foi feito, ao longo das atividades de coleta de dados. Para tanto, foram apresentados alguns cartões com cores não trabalhadas, escritas em braille e em letra ampliada, conforme imagem a seguir:

**Imagem 53** – Cartões com nomes de cores em letra bastão e braille



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

**Descrição da Imagem 53:** Intitulada Cartões com nomes de cores em letra bastão e braille, a fotografia colorida apresenta, sob fundo branco, algumas placas de papel amarelo com alguns nomes de cores, tais como uva, azul gelo e caramelo, escritas em fonte ampliada e Braille. Fim da descrição.

**Pesquisadora:** *Vamos pensar o seguinte, eu agora quero saber o que vocês associam a cada cor dessa que vocês têm na mão. E assim a gente vai levando, construções de vocês a partir do que vocês construíram aqui nas oficinas. Mas o que vocês construíram aqui na oficina, se isso interferiu nesse processo e como vocês poderiam definir essas cores aí das paletinhas de acordo com que vocês conheceram aqui.*

Estas placas foram necessárias para trazer, de forma mais clara, as percepções já existentes e as que foram constituídas ao longo de toda a pesquisa. Em todo o processo, houve a utilização de elementos metafóricos nas falas dos participantes, além de constatarem que algumas cores podem estar associadas a tantas outras impressões, como Lilás associou o amarelo bebê ao mar:

**Pesquisadora:** *Você já tinha se dado conta de que essa calma-ria do amarelo bebê poderia ser associado ao mar, que é azul?*

**Lilás:** *Não. Veio depois do projeto e eu com ele aqui na mão agora que eu vi que é uma cor que pode ser usada, entendeu? Apesar de*

*eu não gostar, mas é uma cor que remete a outras coisas como o mar que é uma coisa que eu gosto muito, eu gosto de ficar observando o mar.*

Além disso, a percepção sensorial deles foi ainda mais ampliada, principalmente se algum dos participantes estivesse atrasado ou tivesse saído para resolver algo, conforme sinalizado por Azul: *Tem alguém chegando aí[...] (faz o som de poc, poc, poc, da bengala batendo no chão).* Perceber o outro e as formas de colaborar com o aprendizado dos colegas também foi sinalizado por Azul, que afirmou: *Para quem já enxergou, é fácil saber o que são cores. Mas, para quem nunca viu, fazer isso (a oficina) é bom, porque dá uma ideia do que é”.*

Essa dinâmica das oficinas foi bastante interessante e os participantes tiveram uma noção das diferentes formas de organizarmos a linguagem verbal, com foco em recursos linguísticos utilizados no intuito de representar sensações e emoções de maneira mais subjetiva. Em linhas gerais, foram selecionados materiais e sons que referencias em toda a obra sobre Lúcia, tais como: um galo índio<sup>82</sup>, um carro de boi andando em terreno úmido, o mar batendo na areia, dentre outros. Por fim, a oficina de *feedback* foi uma espécie de revisão do apresentado e de que forma agregou-se tudo isso aos seus respectivos núcleos familiares ou institucionais. Nesse momento, foram apresentados cartões com algumas cores, que pudessem suscitar analogias com elementos concretos.

Essas informações acerca das oficinas serão ainda mais detalhadas na análise de dados. A intenção foi trazer, de modo ilustrativo, algumas observações realizadas pelos estudantes durante os encontros, o que, obviamente, produziu uma riqueza de material para uma análise mais profícua dos dados obtidos. Para este processo, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), um método sistemático de pesquisa utilizado

---

<sup>82</sup> São galos e galinhas da raça índio gigante, cujos machos podem chegar, a depender do manejo, a 1,2 metro de altura e a pesar 9 quilos. As galinhas atingem 1 metro e pesam até cinco quilos. Índio brasil, o galo gigante. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=%CDndio%20brasil,%20o%20galo%20gigante&id=15&link=secom/noticias.asp&idn=10020>. Acesso em: 20 jan. 2024.

para analisar e interpretar os aspectos qualitativos de várias formas de conteúdo de mídia, incluindo materiais audiovisuais como filmes e programas de televisão.

Conforme será apresentado na próxima seção, aplicar este tipo de análise de dados à audiodescrição, é possível realizar uma avaliação da eficácia e da qualidade da AD em tornar os meios visuais acessíveis a pessoas com deficiência visual. Para tanto, a pesquisadora usou a metodologia de Análise de Conteúdo para avaliar vários aspectos da audiodescrição, como a precisão das informações transmitidas, a clareza da linguagem usada e o impacto geral na compreensão do conteúdo pelo espectador.

Ao examinar esses elementos, a análise de conteúdo ajuda a garantir que a audiodescrição atenda ao propósito pretendido de melhorar a acessibilidade e fornecer uma experiência de visualização rica e inclusiva para pessoas cegas ou com deficiência visual, tal como será apresentado a seguir na análise dos dados e sua respectiva categorização.

---

## 7 APRESENTANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

As oficinas apresentadas na seção anterior são repletas de informações organizadas pelos participantes, relacionando cores, deficiência visual, leitura e audiodescrição aos recursos linguísticos metáforas, símiles e sinestesia. Para elencar as inferências realizadas por cada um durante os momentos de experimentação, durante a coleta de dados, foi necessário buscar uma técnica de análise de dados que contemplasse, de maneira a responder às perguntas de pesquisa estabelecidas no projeto.

### 7.1 OS DADOS DA PESQUISA: COMO FORAM ORGANIZADOS?

Tendo como proposta continuarmos com a linha de pesquisa qualitativa, era essencial encontrarmos uma técnica que fosse também qualitativa, isto é, compreender os processos sociais e seus significados para os indivíduos, a escolha pela Análise de Conteúdo elaborada por Laurence Bardin, caracteriza-se por possibilitar aos pesquisadores a quantificação e análise da presença, os significados e as relações de palavras, temas ou conceitos em um determinado corpus. É uma ferramenta de pesquisa utilizada para determinar a presença de determinadas palavras, temas ou conceitos em alguns dados qualitativos (Bardin, 2016).

Para analisar o texto usando a análise de conteúdo, o texto deve ser codificado, ou dividido, em categorias de código gerenciáveis para análise (ou seja, "códigos"). Uma vez que o texto é codificado, os códigos podem ser recategorizados em "Grupos de códigos" para organizar melhor as informações a serem analisadas.

Bardin (2016), ao pesquisar e organizar a Análise de Conteúdo, apresenta ao pesquisador vantagens importantes durante a realização de seu estudo, permitindo análises qualitativas e quantitativas, além de fornecer insights históricos e culturais valiosos ao longo do tempo e, principalmente, é um método de pesquisa de fácil compreensão e baixo custo, permitindo ao estudioso analisar material histórico, especialmente para documentar tendências ao longo do tempo.

Confirmando Bardin (2016), Downe-Wamboldt (1992) afirma que:

A análise de conteúdo é um método de pesquisa que fornece um meio sistemático e objetivo de fazer inferências válidas a partir de dados verbais, visuais ou escritos, a fim de descrever e quantificar fenômenos específicos. Infelizmente, para alguns pesquisadores, a validade científica é equiparada à quantificação. A análise de conteúdo é mais do que um jogo de contagem; preocupa-se com significados, intenções, consequências e contexto. Descrever as ocorrências de palavras, frases ou sentenças sem considerar o ambiente contextual dos dados é inadequado e inadequado. O analista deve estar ciente do contexto e deve justificar as descobertas em termos do contexto ou ambiente que produziu os dados. O objetivo da análise de conteúdo é melhorar a qualidade inferencial dos resultados, relacionando as categorias com o contexto ou ambiente que produziu os dados. As inferências não são parte integrante dos dados, mas vêm do pesquisador e do leitor da pesquisa<sup>83</sup> (Downe-Wamboldt, 1992, p. 314 - Livre tradução da pesquisadora).

Conforme descrito na Metodologia, as oficinas multissensoriais realizadas trouxeram muitas informações, estruturadas de acordo com as perguntas de pesquisa, que nortearam o percurso da investigação. Pelo fato de ter sido gerado um número expressivo de dados descritivos, foi necessário escolher um método que pudesse contemplar as informações do recorte, sem perdas ou excessos. Antes de realizarmos a análise, foi

---

<sup>83</sup> "Content analysis is a research method that provides a systematic and objective means to make valid inferences from verbal, visual, or written data to describe and quantify specific phenomena. Unfortunately, for some researcher scientific validity is equated with quantification. Content analysis is more than a counting game; it is concerned with meanings, intentions, consequences, and context. To describe the occurrences of words, phrases, or sentences without consideration of the contextual environment of the data is inappropriate and inadequate. The analyst must be cognizant of the context and must justify the findings in terms of the context or environment that produced the data. The goal of content analysis is to enhance the inferential quality of the results by relating the categories to the context or environment that produced the data. Inferences are not an integral part of the data, but rather come from the researcher and the research reader."

necessário pensar em alguns questionamentos a respeito do que se pretendeu com o uso da análise de conteúdo, quais sejam:

- Como foram pensadas às perguntas de pesquisa?
- Que códigos poderiam ser criados?
- Esses códigos respondem as perguntas de pesquisa?
- Como estabelecer as categorias de análise dos dados correspondentes à cada pergunta?
- As relações 'categorização-código' estabelecidas serão suficientes para responder às perguntas de pesquisa?

De acordo com Bardin (2016), antes de iniciarmos a análise dos dados, é necessário organizarmos o corpus de modo a escolhermos adequadamente os recortes a serem analisados, a partir de três polos estabelecidos: “[...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125).

**Imagem 54** – Organograma de análise de conteúdo dos dados da pesquisa



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2023), adaptado de Bardin (2016).



**Descrição da Imagem 54:** Intitulado Organograma de análise de conteúdo dos dados da pesquisa, o mapa tem como ideia central, em caixa alta e centralizado, o retângulo DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA. À esquerda, sai uma forma oval indicando: a) Pré-análise. De modo descendente, temos: Leitura flutuante; Escolha dos documentos que subdivide em: Constituição do corpus e Preparação do material, 1. Registros escritos, 2. Registros orais e 3. Registros reflexivos. Ao centro, b) Exploração de material, subdividindo-se em Unidade de registro e Unidade de contexto - Eixos temáticos. À direita, c) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, descendo para Categorização, Descrição dos dados, que se subdivide em Inferência e Interpretação. Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2023), adaptado de Bardin (2016). Fim da descrição.

O organograma acima traz, em linhas gerais, o que seria o princípio da organização dos dados, segundo a Análise de Conteúdo. Na fase de Pré-análise, foi feita uma leitura flutuante, na qual o pesquisador estabelece um primeiro contato com os documentos analisados e que, posteriormente, passarão por um processo de definição dos dados a serem categorizados após interpretação e preparação formal do material escolhido (Câmara, 2013), realizada com o propósito de identificar o recorte a ser feito no material coletado, oportunizando à pesquisadora espaços de (re)leituras do projeto de pesquisa inicial interligada às propostas das oficinas realizadas, o que proporcionou momentos de elaborações pessoais a respeito do que foi apresentado nos dados.

Na Exploração do material, é possível ao pesquisador estabelecer códigos e categorias que contemplem respostas às perguntas de pesquisa estabelecidas. Para tanto, o pesquisador organiza suas informações de modo a elencar as unidades de registro e as unidades de contexto, o que explica Bardin (2016):

Nas unidades de registro, todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (symbols em inglês); pode igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas palavras vazias; ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras substantivos, adjetivos, verbos, advérbios ([...]) a fim de se estabelecer quocientes (Bardin, 2016, p. 134).

Na última etapa da organização dos dados, os atos de inferir e interpretar as informações são imprescindíveis para descrever aquilo que os participantes informaram enquanto analíticos da situação proporcionada pela presente investigação. Ao analisar o corpus, a pesquisadora, conforme

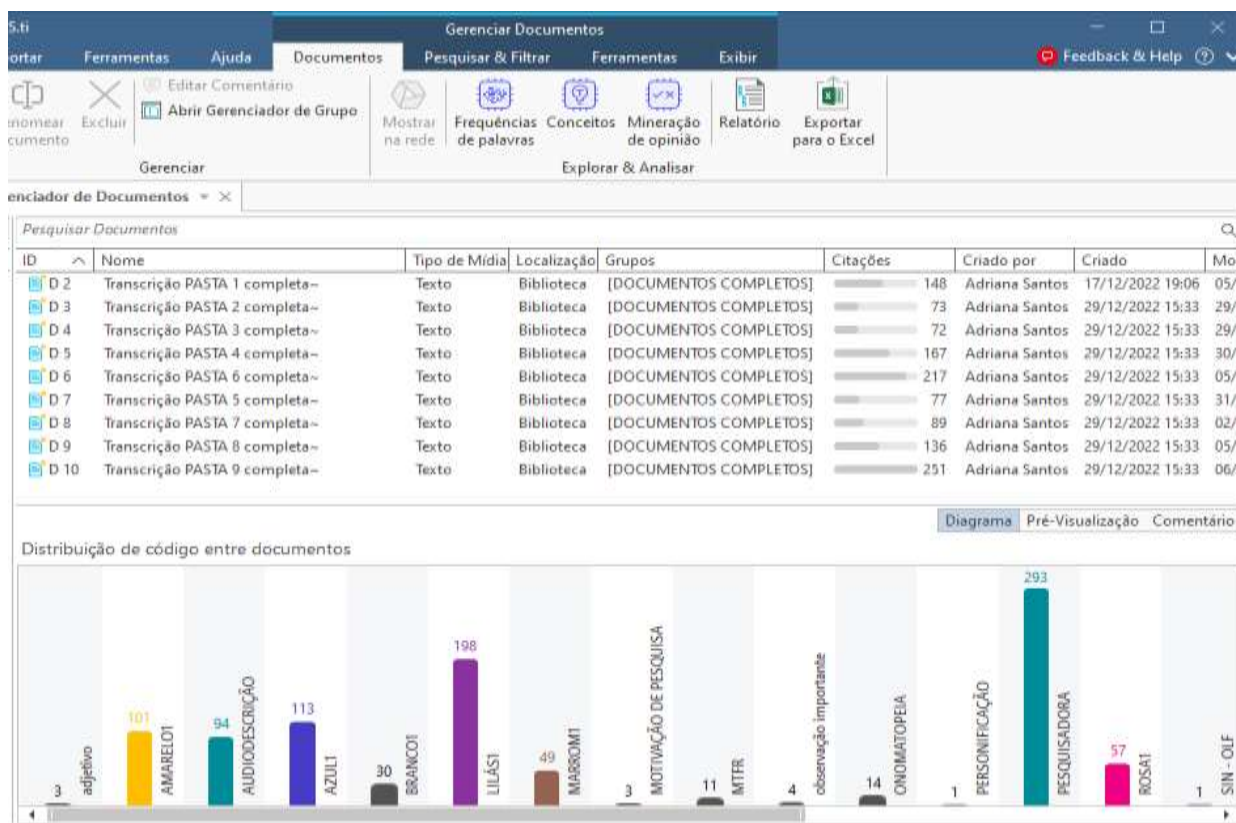
dito anteriormente, observou as perguntas de pesquisa, verificando qual ou quais temas surgiram durante a análise dos dados obtidos. Feito isso, foi de responsabilidade da estudiosa projetar um tema, sobre o qual levantou informações sobre opiniões e as motivações que as geraram, além de atitudes, valores, crenças ou tendências emitidas pelo participante durante a pesquisa (Bardin, 2016), proporcionando, por fim, o alinhamento de eixos estruturantes que possam, de forma clara, estabelecer aquilo que se pretendeu com cada questionamento feito ao longo do estudo.

Os dados coletados constituíram um corpus de mais de 480 páginas, abrangendo as três entrevistas realizadas com a consultora Violeta e as 09 oficinas multissensoriais. Posteriormente, as informações relevantes obtidas foram inseridas no ATLAS.ti e, posteriormente, codificados, categorizados, descritos e estudados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que, para análise de dados linguísticos, “[...] leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência) (Bardin, 2016, p. 49).

Para fins de informação, Silva Jr. (*online*, 2018) nos descreve que este é um programa “[...] para análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Ele tem sido utilizado, desde então, por pesquisadores do mundo todo por conta de sua facilidade e da gama de ferramentas disponíveis”. (Silva Jr., 2018, p. 716). O autor (2018) ainda ressalta que o programa é uma ferramenta desenvolvida para auxiliar o pesquisador no processo de análise dos dados, cabendo ao mesmo inferir e categorizar seus dados a partir de sua perspectiva teórica.

Sendo assim, organizarmos as informações referentes às cores, aos recursos linguísticos empregados em cada oficina, além da audiodescrição, através de atividades que foram gravadas em vídeo e áudio, posteriormente inseridas no *software* ATLAS.ti 23 para serem analisadas, conforme imagem a seguir:

**Imagem 55** – Print da aba Gerenciador de Documentos do *software* ATLAS.ti 23



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

**Descrição da Imagem 56:** Intitulada Print da aba Gerenciador de Documentos do *software* ATLAS.ti 23, a imagem apresenta a organização dos documentos de Transcrição das oficinas realizadas. Abaixo, Códigos utilizados representados por barras coloridas. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Os arquivos de registro foram transcritos e arquivados em formato editável e renomeados para TRANSCRIÇÃO PASTA [NÚMERO DA OFICINA], compilados na pasta DOCUMENTOS COMPLETOS. Após leitura dos documentos, foram organizados códigos que auxiliassem a identificação dos participantes, conforme imagens a seguir:

**Imagem 56** – Print da aba Gerenciador de Códigos – Participantes

Nome	Magnitude	Densidade
VERDE1	205	0
AUDIODESCRIÇÃO	94	0
MARROM1	49	0
AMARELO1	101	0
TODOS	5	0
TRECHO DO LIVRO	44	0
VERMELHA1	125	0
observação importante	4	0
AZUL1	113	0
ROSA1	57	0
PESQUISADORA	293	0
LILÁS1	198	0
BRANCO1	30	0

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

**Descrição da Imagem 56:** Intitulada Print da aba Gerenciador de Códigos – Participantes, a imagem apresenta a organização dos códigos utilizados durante a análise dos documentos de transcrição das oficinas realizadas, considerando as colunas NOME – MAGNITUDE – DENSIDADE. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Outra aba foi aberta para visualizar os grupos de códigos criados com o intuito de gerenciar as falas dos participantes de acordo com as perguntas de pesquisa:

**Imagem 57** – Print da aba Gerenciador de Grupo de Códigos – Categorização

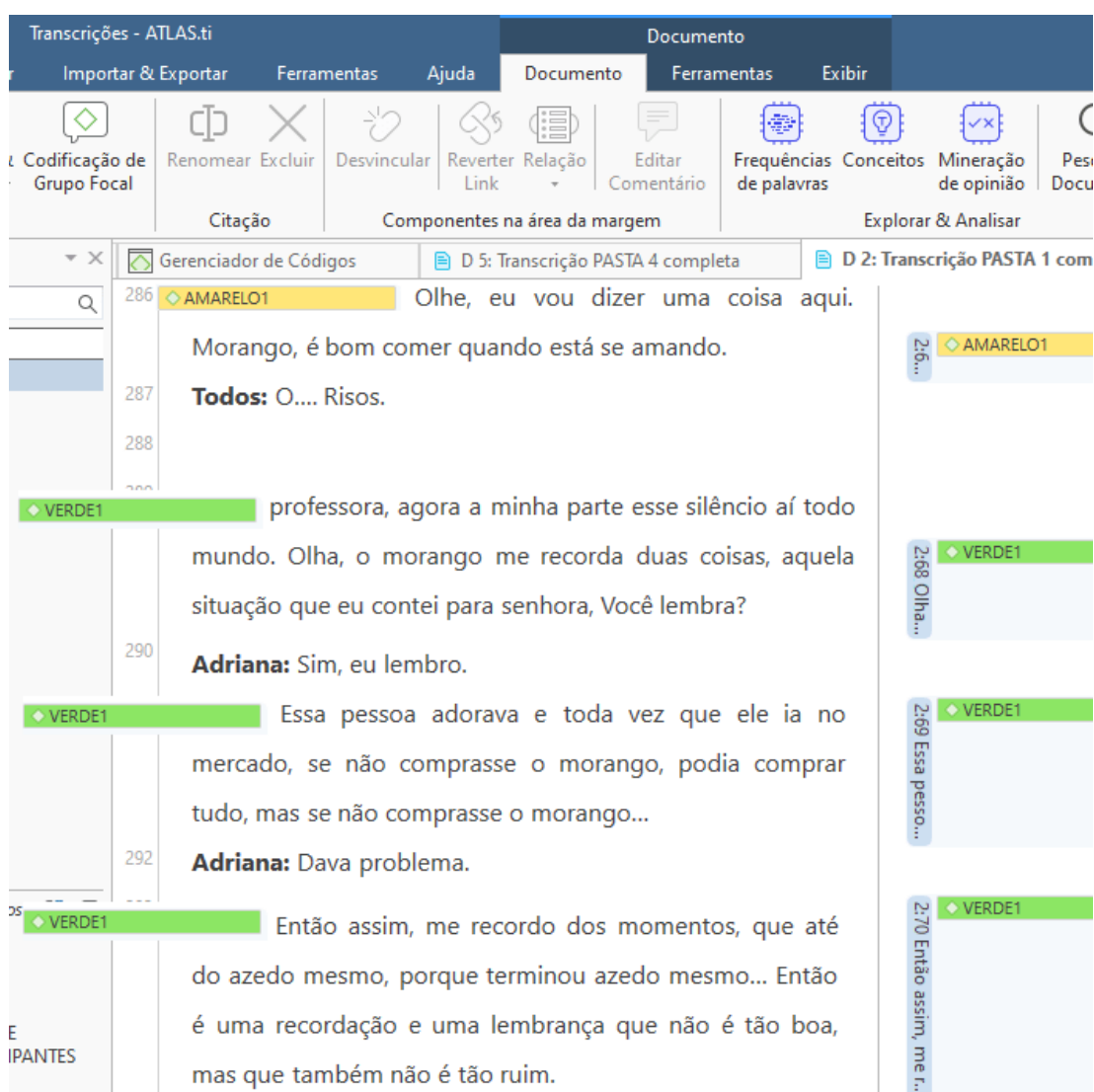
Nome	Símbolo	Criado por	Modificado
AUDIODESCRIÇÃO		Adriana Santos	06/10/2023 21:28
COMPARAÇÃO		Adriana Santos	06/10/2023 21:30
CORES		Adriana Santos	06/10/2023 21:26
CURIOSIDADE		Adriana Santos	06/10/2023 21:44
DEFICIÊNCIA VISUAL		Adriana Santos	06/10/2023 21:30
EMOCIONAL		Adriana Santos	06/10/2023 21:52
IDENTIDADE		Adriana Santos	06/10/2023 21:31
METÁFORAS		Adriana Santos	06/10/2023 21:29
OUTRAS FIGURAS		Adriana Santos	06/10/2023 21:35
PARTICIPANTES E PESQUISADORA		Adriana Santos	06/10/2023 21:37
PERCEPÇÃO		Adriana Santos	06/10/2023 21:34
SENSAÇÕES		Adriana Santos	06/10/2023 21:33
SENTIDOS		Adriana Santos	06/10/2023 21:52
SENTIMENTOS		Adriana Santos	06/10/2023 21:33
SIMILE		Adriana Santos	06/10/2023 21:29
SINESTESIA		Adriana Santos	06/10/2023 21:29

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

**Descrição da Imagem 57:** Intitulada Print da aba Gerenciador de Grupo de Códigos – Categorização, a imagem apresenta a organização dos códigos, em grupos, conforme listados à direita: AUDIODESCRIÇÃO – COMPARAÇÃO – CORES – CURIOSIDADE – DEFICIÊNCIA VISUAL – EMOCIONAL – IDENTIDADE – METÁFORAS – OUTRAS FIGURAS – PARTICIPANTES E PESQUISADORA - PERCEPÇÃO – SENSações – SENTIDOS – SENTIMENTOS – SÍMILE - SINESTESIA . Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Cada um dos recursos acima listados foi codificado de modo a organizar o que é do livro e o que foi dos participantes, como forma de avaliar a frequência e intensidade de uso. Assim, o documento analisado ficou com a seguinte configuração no ATLAS.ti:

**Imagem 58** – Print de tela da aba Gerenciador de participantes no ATLAS.ti



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

**Descrição da imagem 58:** Intitulada Print de tela da aba Gerenciador de participantes no Atlas.Ti, a imagem colorida apresenta o recorte da Transcrição PASTA 1 completa, a qual traz, ao centro, depoimentos dos participantes Verde e Amarelo, na interação com a pesquisadora. Os participantes estão identificados pelas cores que também os representam. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Assim, para atender às perguntas de pesquisa estabelecidas, foi necessária a organização das informações presentes nas oficinas em categorias e códigos de análise. Cada categoria de análise tem suas subcategorias, que, por sua vez, foram organizadas objetivando alinhar a análise de dados aos objetivos propostos e suas respectivas perguntas de pesquisa conforme explicitado a seguir:

**Quadro 21** – Apresentação das Categorias, perguntas de pesquisa, e subcategorias de análise dos dados

<b>PERGUNTAS DE PESQUISA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<p><b>Quais as possíveis significações iniciais do conceito COR para pessoas cegas ou com baixa visão?</b></p> <p><b>Que associações nos âmbitos linguístico, emocional e sensorial da pessoa com deficiência visual podem ocorrer a partir do seu contato com as cores?</b></p>	1: Cores	<p>1A: Tipos</p> <p>1B: Frequência de uso</p> <p>1C: Associações emocionais</p> <p>1D: Associações sensoriais</p>
<p><b>Que tipos de recursos linguísticos podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual?</b></p>	2: Recursos linguísticos/ Figuras de linguagem	<p>2A: Metáfora (Frequência de tipos e usos)</p> <p>2B: Símile (ou comparação)</p> <p>2C: Sinestesia</p>
<p><b>Como a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais?</b></p> <p><b>É possível que a pessoa com deficiência visual possa, a partir da leitura de <i>As cores no mundo de Lúcia</i>, reorganizar seus conhecimentos de mundo?</b></p>	3: Audiodescrição	<p>3A: Função morfológica das palavras na AD</p> <p>3B: Função sintática das palavras na AD</p> <p>3C: Associações emocionais, linguísticas e sensoriais</p>

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 21:** Intitulado Apresentação das Categorias, perguntas de pesquisa, e subcategorias de análise dos dados, o quadro tem 3 colunas e 4 linhas, apresentando, da esquerda para direita, as informações: PERGUNTAS DE PESQUISA – CATEGORIA – SUBCATEGORIAS. Na linha 1: Quais as possíveis significações iniciais do conceito COR para pessoas cegas ou com baixa visão?; Que associações nos âmbitos linguístico, emocional e sensorial da pessoa com deficiência visual podem ocorrer a partir do seu contato com as cores? - 1: Cores; 1A: Tipos; 1B: Frequência de uso; 1C:

Associações emocionais; 1D: Associações sensoriais. Linha 2: Que tipos de recursos linguísticos podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual? - 2: Recursos linguísticos/ Figuras de linguagem; 2A: Metáfora (Frequência de tipos e usos); 2B: Símile (ou comparação); 2C: Sinestesia. Linha 3: Como a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais?; É possível que a pessoa com deficiência visual possa, a partir da leitura de *As cores no mundo de Lúcia*, reorganizar seus conhecimentos de mundo? - 3: Audiodescrição; 3A: Função morfológica das palavras na AD; 3B: Função sintática das palavras na AD; 3C: Associações emocionais, linguísticas e sensoriais. Fonte: Autoria da Pesquisadora (2023). Fim da descrição.

É necessário salientar a importância das perguntas de pesquisa para este processo. Elas ofereceram caminhos para a construção de uma análise informacional do conteúdo transcrito, oportunizando, assim, verificarmos o quanto as estratégias de pesquisa foram válidas e se podem ser utilizadas em outros estudos teórico-práticos, seja nos estudos linguísticos, seja nos estudos didático-pedagógicos.

Após estabelecer esta sistemática, foi possível elencar, dentro dos dados obtidos, quantas e quais falas poderiam ser relacionadas a cada categoria e sua respectiva subcategoria. Algumas palavras-chave, aqui chamadas de códigos, mais utilizadas foram aqueles referentes às emoções, percepções e sentidos, mostrando que, inicialmente, foram feitas associações das cores aos aspectos emocional, sensorial e, especificamente, háptico. E, em decorrência desse fato, todos os grupos de códigos trazem referências com diferentes frequências, ao longo da análise.

Quanto à metodologia utilizada, a Análise de Conteúdo mostrou-se útil para abordar as categorias de análise contempladas em todas as oficinas realizadas, sem exclusão ou restrição de informações. Também para a análise de dados, escolha pela Crítica Genética justificou-se pelo grande volume de dados registrados, que precisavam ser devidamente categorizados, descritos e organizados para posterior análise. A Crítica Genética contemplou, sobretudo, o processo criativo da pesquisa, isto é, a entrevista realizada com a Consultora Violeta, uma vez que o foco nesta etapa está na análise das rasuras do processo criativo e cujos dados foram a base para posterior construção dos dados de pesquisa, a serem analisados para a proposta do produto do presente estudo.

Após organizarmos os dados, passamos a análise dos mesmos e, dessa forma, observamos se as perguntas da pesquisa foram respondidas a contento.

## 7.2 A ANÁLISE DO ROTEIRO: AS RASURAS PRODUZIDAS PELA CONSULTORA EM AUDIODESCRIÇÃO, SOB A ÓTICA DA CRÍTICA GENÉTICA

Foi escolhida a vertente da Crítica Genética prospectiva para embasar esta parte do trabalho. Trata-se de estudos genéticos que consideram a investigação de processos de criação ainda em desenvolvimento, como é o caso da compilação de dados dos participantes das oficinas por esta pesquisadora, que acompanhou, passo a passo, a reescrita do roteiro original, revisado pela consultora Lilás, para posterior análise dos participantes.

Abordar a análise das rasuras na leitura do texto e no roteiro da audiodescrição de *As cores no mundo de Lúcia*, com base na metodologia da crítica genética, teve o intuito de registrar como os participantes da pesquisa foram construindo a sua compreensão das cores com o apoio dos recursos linguísticos utilizados pela doutoranda. Assim, os diálogos foram sendo registrados, o que gerou ricas reflexões

As rasuras, segundo Oliveira (2021),

[...] desempenham um papel fundamental na transição entre a dimensão privada e o destino da escrita literária coletiva e ela deve ser interpretada como o índice de um processo que precisa se desenrolar em outro estágio: o de mecanismos fundamentais do pensamento consciente e inconsciente (Oliveira, 2021, p. 43).

Entendendo que o dossiê genético da presente pesquisa está estruturado sobre o conjunto de entrevistas com a Consultora Violeta e sobre a escrita do roteiro pelos participantes, buscou-se categorizar as rasuras com base na obra do geneticista Biasi (2010). Trata-se de uma obra essencial para quem quer entender a definição do conceito de rasura e suas diferentes tipologias. Observamos no processo de criação em estudo as seguintes categorias de rasura, que podem ser classificadas de acordo com sua funcionalidade dentro do texto, a saber:



**Quadro 22** - Tipos de rasuras segundo Biasi (2010)

<b>Rasura</b>	<b>Definição</b>
<b>Supressão</b>	Quando o autor retira uma palavra ou um trecho do texto.
<b>Substituição</b>	Quando o autor marca com um traço uma palavra ou um segmento para pontuar sua decisão de cancelar algo previamente escrito, substituindo por outra palavra ou outro segmento. Subdividida em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lugar por lugar</i>, se for uma substituição por algo aproximado ou exatamente igual, semanticamente falando, ao trecho substituído; ou</li> <li>• <i>por elipse</i>, quando o segmento que segue for menor que o trecho substituído.</li> </ul>
<b>Acréscimo</b>	Quando o trecho substitutivo for maior que o trecho substituído.
<b>Deslocamento ou transferência</b>	Quando ocorre uma reorganização das palavras em uma frase ou trecho maior no texto, o que pode gerar uma alteração semântica ou mesmo estilística; isto é, esta rasura é usada para marcar o ato de mover um segmento escrito para reinserção em outra área.
<b>Suspensão</b>	Quando o autor protela uma substituição. Ou se trata de uma forma de rasura para delimitar o espaço de uma futura modificação, que pode dar lugar a um eventual cancelamento ou correção posterior. Como exemplo, é quando uma palavra fica acima ou abaixo de outra e, posteriormente, o escritor escolhe qual permanecerá em seu texto.
<b>Uso ou gestão</b>	Usada para registrar o fato de que um segmento foi o objeto de uma pesquisa ou uma reescritura; ou seja, o escritor faz uma lista de termos e, à medida que usa um termo determinado, ele o anula para saber que já foi utilizado.

Fonte: Autoria da pesquisadora (2022), adaptado de Biasi (2010).

**Descrição do Quadro 22:** Intitulado Tipos de rasuras segundo Biasi (2010), o quadro apresenta, em duas colunas e 7 linhas, os tipos de rasuras e suas respectivas definições. Fonte: Autoria da pesquisadora (2022), adaptado de Biasi (2010). Fim da descrição.

Para esta pesquisa, os prototextos ou recortes a serem analisados sob a ótica da CG<sup>84</sup> apresentam rasuras referentes ao roteiro de AD e as anotações feitas pela pesquisadora e pela consultora Violeta. Já as oficinas multissensoriais foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), metodologia esta a ser descrita mais adiante.

A partir do que foi realizado, pode-se dizer que esse tipo de atividade tornou possível conhecer alguns aspectos de seus participantes, ao se analisar os documentos escolhidos e revisados por eles, o que, para a CG, denota a importância do “[...] ouvir o que o outro tem a dizer”. Segundo Salles (2017):

Nos processos em equipe, trata-se do agrupamento de sujeitos em criação, imersos nesse turbilhão de sensações, no qual duas [ou mais questões] questões se colocam como bastante relevantes. [...]

<sup>84</sup> Doravante, sigla para Crítica Genética.

esse turbilhão de sensações dos sujeitos acontece em meio a uma busca comum, convivendo com as sensações geradas pela interação com os outros membros do grupo (Salles, 2017, p. 159).

No caso desta pesquisa, os participantes foram estimulados e motivados a compartilhar impressões sensoriais através de atividades que os ajudariam a desenvolver seu vocabulário, não só no nível literal, mas também trabalhando com uma linguagem figurada. Quanto à linguagem figurada, ela é muito encontrada em textos literários, sobretudo poéticos.

Para que esses roteiros seguissem os parâmetros descritos *a posteriori*, houve a participação ativa de uma audiodescritora consultora. Para tanto, antes de iniciarmos a escrita do roteiro de AD com base no livro *As cores no mundo de Lúcia*, foi necessário estabelecer alguns pontos essenciais para a construção desse material. A seguir, é apresentada a composição de um acervo documental chamado de dossiê genético que se constitui, segundo Biasi (2010)

[...] como o conjunto material de documentos e manuscritos ligados à gênese que está sendo estudada [...], composto de “arquivos” em geral conservados em instituições patrimoniais públicas ou privadas [se impressos]. Podem ser encontrados documentos propriamente genéticos como manuscritos de trabalho autógrafos do escritor: cadernetas, cadernos, notas, manuscritos de juventude, correspondência, planos e redação de obras não realizados ou inéditos, documentos preparatórios, rascunhos, cópias de provas corrigidas das obras impressas etc. O dossiê de gênese pode também ser enriquecido em documentos (autógrafos ou não, manuscritos ou impressos, privados **ou** públicos) contendo informações exteriores à gênese da obra, mas preciosas para a análise: correspondência, cartas recebidas, biblioteca pessoal do escritor, contratos de edição, atos e papéis oficiais, testamentos, arquivos familiares etc., assim como documentos visuais (desenhos e fotografias, entre outros), sonoros (gravações) ou audiovisuais (filmes, vídeos) reunidos ou realizados pelo escritor (Biasi, 2010, p. 40-41).

Assim, o foco nesta etapa da análise de dados está nas rasuras produzidas durante a revisão do roteiro, uma vez que são pontos importantes a serem considerados, ao longo das oficinas multissensoriais, conforme está apresentado a seguir.

**Quadro 23** – Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado

<b>Versão</b>	<b>Tipo</b>	<b>Nome</b>	<b>Modificado</b>	<b>Tamanho</b>	<b>Páginas</b>	<b>Anotações consultor</b>
<b>01</b>	.docx	Roteiro original AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA - Adriana	14/04/2019	16 KB	09	NÃO
<b>02</b>	.docx	Roteiro original Com Consultoria AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA	25/06/2019	30 KB	03	SIM

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

**Descrição do Quadro 23** – Intitulado Organização do dossiê genético do processo de criação dos roteiros de audiodescrição do livro ilustrado selecionado, o quadro, com 7 colunas e 3 linhas, apresenta as informações básicas que constituíram o dossiê genético da pesquisa: Versão, Tipo, Nome, Modificado, Tamanho, Página(s), Anotações Consultor. Fonte: Autoria da pesquisadora (2023). Fim da descrição.

Os dois roteiros acima trazem informações cruciais para a organização da segunda parte da pesquisa, qual seja, a elaboração das oficinas multissensoriais. Acreditamos que a constituição de um roteiro de audiodescrição funcional requer interação entre roteirista, consultor e público. Para isso, é importante compreendermos o fluxo das ideias, à medida que vão surgindo e são registradas, a fim de verificarmos questões relevantes para a compreensão pelos participantes dos próprios textos produzidos. Neste momento, constituímos o prototexto anteriormente conceituado, quando fica delimitado o recorte do dossiê genético escolhido e que, portanto, torna-se interpretável. Para isso, buscou-se elencar as rasuras existentes e os propósitos de cada uma, gerando, assim, discussões importantes durante a realização das oficinas.

Ao observarmos os textos que foram surgindo nesta etapa de produção dos três roteiros, foi possível verificar os tipos de rasuras que serviram de base para a investigação. Segundo Anastácio (1999, p. 43), o crítico genético tem o papel de “[...] processar todo um dossiê de criação que se propõe a analisar, estabelecendo contato com ele; não somente analisando o espaço do texto publicado, mas outros que acabam vazando daquele considerado final pelo autor”.

A primeira análise foi feita no rascunho do roteiro, escrito pela pesquisadora a partir de seus conhecimentos sobre AD, que à época eram primários e não contavam com os estudos sobre livros ilustrados e relações texto-imagem. As marcações foram feitas conforme Quadro 23, abaixo apresentado, com algumas adaptações, contemplando as rasuras feitas nos roteiros:

**Quadro 24** – Quadro de Operadores genéticos

<b>Operador</b>	<b>Símbolo</b>
Eliminação	[ ]
Acrécimo	< >
Inferência	/ ? /
Substituição	( )
Questionamento	!! !!
Deslocamento de parágrafo	Ω
Deslocamento de palavra	∪
Comentários Pesquisador/Consultor	{ }
Ilegível/Inaudível	∅
Busca na internet	@
Sugestões	→ ←
Opções	//

Fonte: Adaptado de Tureck (2014, p. 44).

**Descrição do Quadro 24:** Intitulado Quadro de operadores genéticos, o quadro apresenta, em 2 colunas e 13 linhas, alguns dos principais Operadores genéticos e seus respectivos símbolos. Fonte: Adaptado de Tureck (2014, p. 44). Fim da descrição.

A adaptação da tabela de operadores se deu para melhor adequar-se à escrita do arquivo desta investigação, além de possibilitar uma melhor visualização das operações genéticas realizadas. Nos Apêndices C e D, referentes aos roteiros da pesquisadora e da Consultora, cada operador foi utilizado com cores diferentes, mantendo a organização inicial. Tais símbolos podem ser aplicados em quaisquer fases de produção de um roteiro de AD.

A escrita do roteiro apresentado no Apêndice C foi realizada tal como afirma Motta (2016) em que “O olho que descreve precisa se deter, selecionar o que descrever e o que não considerar, às vezes procurar outras informações” (Motta, 2016, p. 12). Ou seja, foi uma escrita em que as informações foram apresentadas tais como aparecem na obra, mas com

operações genéticas tratadas como importantes para o processo de audiodescrição da obra, segue abaixo:

**Quadro 25** – Rasuras da AD Pesquisadora – Capa e contracapa de *As cores no mundo de Lúcia* de Lúcia

LOCAL DO RECORTE	RECORTE DO LIVRO	RASURAS ANALISADAS	QUANTIDADE DE RASURAS
ROTEIRO ORIGINAL	CAPA E CONTRACAPA	PESQUISADORA	07



Fonte: Santos, Nascimento (2010).

**Excerto do roteiro<sup>85</sup>:**

Na capa, ilustração colorida. A parte inferior tem um campo em tons de verde e marrom, com pontos coloridos <em sua extensão>. À esquerda, um homem negro, usando um macacão vermelho, camisa azul com mangas dobradas na altura do cotovelo e um chapéu com borda desfiada, segura uma pequena flor na cor laranja. À sua frente, uma garotinha negra usa[ndo] um vestido branco <com nuances azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. <Ela está curvada>, cheirando uma flor [de cor] amarela. Ao alto, o título do livro “As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo, o nome do autor, Jorge Fernando dos Santos, e da ilustradora, Denise Nascimento. Centralizado na borda inferior, a logomarca da Editora Paulus. <Na c> [C]ontracapa, céu em tons de azul. Campo em diversos tons de verde e marrom com flores coloridas ao longo de sua extensão. No canto inferior direito, há uma parte do macacão vermelho do homem.

A orelha da capa, na cor azul, traz biografias resumidas do autor [, Jorge Fernando dos Santos] e da ilustradora [, Denise Nascimento]. <A orelha da contracapa traz a relação dos livros da Coleção ARTELETRA, da qual faz parte esta obra.>

<b>Rasura</b>	<b>Tipo (s)</b>	<b>Objetivo/Observação</b>
Na capa, ilustração colorida. A parte inferior tem um campo em tons de verde e marrom, com pontos coloridos <em sua extensão>.	<em sua extensão> Acréscimo	A pesquisadora incluiu esta informação para indicar a coloração do gramado, uma vez que é necessário caracterizá-lo tal como se apresenta.
À sua frente, uma garotinha negra usa[ndo] um vestido branco <com nuances azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. <Ela está curvada>, cheirando uma flor [de cor] amarela.	[...] usa[ndo] - Supressão	É importante simplificarmos a linguagem, evitando o uso de gerúndio.
	[...] vestido branco vestido branco <com nuances azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. - Acréscimo	Importante falar de cores na AD, pois carregam informações que podem significar algo no decorrer da leitura.
	<Ela está curvada> - Acréscimo	Ao descrever a posição de Lúcia, o ouvinte pode inferir que a criança realizou um movimento de curvar o corpo, pegar uma flor e, em seguida, leva-la ao nariz.
<Na c> [C]ontracapa, céu em tons de azul. Campo em diversos tons de verde e marrom com flores coloridas ao longo de sua extensão. No canto inferior direito, há uma parte do macacão vermelho do homem.	[de cor] - Supressão	Não é necessária esta informação, pois torna o texto redundante e enfadonho.
	<Na c> [C]ontracapa,[...] - Acréscimo + supressão	Ao acrescentar uma preposição, o texto deixa de ser uma mera descrição, suavizando, destarte, a linguagem do roteiro.

<sup>85</sup> A partir deste ponto, como estratégia para melhor visualização das rasuras, serão utilizadas duas cores: as de cor azul são da pesquisadora e, em violeta, são da Consultora.

A orelha da capa, na cor azul, traz biografias resumidas do autor [ , Jorge Fernando dos Santos ] e da ilustradora [ , Denise Nascimento ]. <A orelha da contracapa traz a relação dos livros da Coleção ARTELETRA, da qual faz parte esta obra.>	[ , Jorge Fernando dos Santos ] e da ilustradora [ , Denise Nascimento ]. - Supressão	Nesta rasura, a pesquisadora julgou desnecessária a repetição dos nomes do autor e da ilustradora.
	<A orelha da contracapa traz a relação dos livros da Coleção ARTELETRA, da qual faz parte esta obra.> - Acréscimo	Esta informação foi inserida pela pesquisadora, durante a revisão do roteiro original, uma vez que traz elementos da coleção da qual faz parte a obra.

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024).

**Descrição do Quadro 25:** Intitulado Rasuras da AD Pesquisadora – Capa e contracapa de *As cores no mundo de Lúcia*, o quadro apresenta, na primeira parte, uma subtabela com 4 colunas e 2 linhas com as informações: LOCAL DO RECORTE – Roteiro original; RECORTE DO LIVRO – Capa e Contracapa; RASURAS ANALISADAS – Pesquisadora; QUANTIDADE DE RASURAS – 07. Na segunda subtabela, são apresentadas as rasuras e seus tipos, objetivo e observação. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

Estas rasuras iniciais deixaram claro que a escrita do roteiro necessitaria de uma atenção maior da Consultora Violeta, que teria uma percepção da imagem dentro do que sua formação profissional e, principalmente, pessoal, exige para a revisão de um texto de AD. O mesmo recorte foi analisado por Violeta, que, por sua vez, devolveu o texto com alguns questionamentos que foram essenciais para a execução das Oficinas:

**Quadro 26** - Comparativo entre Rasuras - AD Pesquisadora x AD Consultora – Capa e contracapa de *As cores no mundo de Lúcia*

LOCAL DO RECORTE	RECORTE DO LIVRO	RASURAS ANALISADAS	QUANTIDADE DE RASURAS
APÊNDICE D CONSULTORA	CAPA E CONTRACAPA	PESQUISADORA E CONSULTORA	06

**Excerto do roteiro:**

Livro em formato retangular. Capa e contracapa em papel cartão. **!! Quantas páginas tem a obra? !!** → Trazer tipos diferentes de papel, para situar os participantes. ←

Na capa, ilustração colorida. A parte inferior tem um campo em tons de verde e marrom, com pontos coloridos **<em sua extensão>**. À esquerda, um homem negro, usando um macacão → Falar o que é um macacão ← vermelho, camisa azul com mangas dobradas na altura do cotovelo e um chapéu com borda desfiada, segura uma pequena flor na cor



laranja. À sua frente, uma garotinha negra usa[ndo] um vestido branco <com nuances> !! Por que não matizes? !! <azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. <Ela está curvada>, cheirando uma flor [de cor] amarela. Ao alto, o título do livro “As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo, o nome do autor, Jorge Fernando dos Santos, e da ilustradora, Denise Nascimento. Centralizado na borda inferior, a logomarca da Editora Paulus. <Na c> [C]ontracapa, céu em tons de azul. Campo em diversos tons de verde e marrom com flores coloridas ao longo de sua extensão. No canto inferior direito, há uma parte do macacão vermelho do homem. Na parte azul, texto na cor branca: “[...] E tal não foi sua admiração quando o mesmo jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra[...]”

A orelha da capa, !! Os participantes sabem o que é orelha de um livro? E a função? !!, na cor azul, traz biografias resumidas do autor, [Jorge Fernando dos Santos] e da ilustradora, [Denise Nascimento.] →Tentar algo diferente para “parte interna” e “contracapa”.←

Rasura	Tipo (s)	Objetivo/Observação
Livro em formato retangular. Capa e contracapa em papel cartão. !! Quantas páginas tem a obra? !! → Trazer tipos diferentes de papel, para situar os participantes. ←	!! Quantas páginas tem a obra? !! - Questionamento  → Trazer tipos diferentes de papel, para situar os participantes. ← - Sugestão	Violeta acrescenta que seria interessante incluir o número de páginas do livro, uma vez que pode ser possível, mais adiante, o público estabelecer comparações entre o volume em tinta e o volume em braille.
À esquerda, um homem negro, usando um macacão → Falar o que é um macacão ← vermelho	→ Falar o que é um macacão ← - Uso	A consultora compreendeu que o termo “macacão” poderia causar estranhamento. Violeta sugere a organização de um glossário, com vistas a oferecer ao público possibilidades interpretativas.
À sua frente, uma garotinha negra usa[ndo] um vestido branco <com nuances> !! Por que não matizes? !! <azuis, tem seus cabelos> presos por fitas.	<com nuances> !! Por que não matizes? !! - Questionamento	Para Violeta, a palavra “matizes” dá mais possibilidades de compreensão da multiplicidade de tons de azul no vestido de Lúcia.
A orelha da capa, !! Os participantes sabem o que é orelha de um livro? E a função? !!, na cor azul, traz biografias resumidas do autor, [Jorge Fernando dos	A orelha da capa, !! Os participantes sabem o que é orelha de um livro? E a função? !! - Questionamento	Violeta sugere apresentar aos participantes a composição física da obra, explicando quais as funcionalidades das orelhas de um livro.



Santos] e da ilustradora, [Denise Nascimento.] <A orelha da contracapa traz a relação dos livros da Coleção ARTELETRA, da qual faz parte esta obra.>

→Tentar algo diferente para “parte interna” e “contracapa”.← - Sugestão

Violeta considerou que tais termos poderiam confundir o público no momento da leitura, contribuindo, assim, para o glossário da obra.

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024).

**Descrição do Quadro 26:** Intitulado Comparativo entre Rasuras - AD Pesquisadora x AD Consultora – Capa e contracapa de *As cores no mundo de Lúcia*, o quadro apresenta, na primeira parte, uma subtabela com 4 colunas e 2 linhas com as informações: LOCAL DO RECORTE – Apêndice D – Consultora; RECORTE DO LIVRO – Capa e Contracapa; RASURAS ANALISADAS – Pesquisadora e Consultora; QUANTIDADE DE RASURAS – 06. Na segunda subtabela, são apresentadas as rasuras e seus tipos, objetivo e observação. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

Ao sinalizar a importância de referir o número de páginas e as orelhas da obra, trazemos aqui a necessidade de apresentar ao leitor todos os elementos físicos da obra, ainda que o mesmo seja uma pessoa com deficiência visual, o que, de acordo com o PNLL, publicado em 2018, a meta 3ª do art. 4º diz que o referido plano “[...] deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias (Brasil, 2018, *on-line*).

Esta mesma apresentação, para a Consultora, ao abordar a utilização de materiais concretos conforme indicado, proporcionou aos participantes o conhecimento da nomenclatura de alguns papéis especiais, tais como casca-de-ovo, ondulado, microndulado, *canson*, *couché*, dentre outros, até que pudéssemos chegar ao papel liso brilhante utilizado na impressão da obra. É este profissional que oferece aos roteiristas possibilidades de reescrita e elucidação de dúvidas que podem surgir durante o uso da AD pelo público receptor, além de provocar reflexões acerca de uma formação escolar equitativa com relação ao acesso à leitura de quaisquer obras.

Outras importantes intervenções surgiram durante o processo de consultoria do roteiro. Dentre elas, estão os deslocamentos de palavras ou frases e acréscimos, que, para a AD, constituem duas operações que

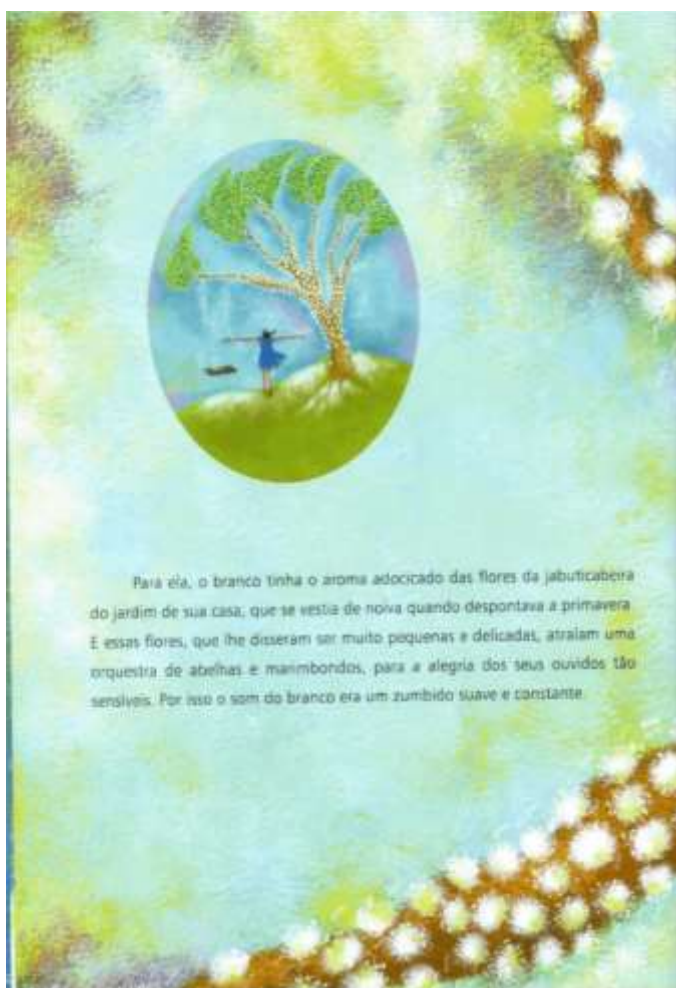
garantem à escrita uma melhor compreensão daquilo que é descrito. Conforme cita Biasi (2010),

[...] (este) é o momento de uma elaboração essencialmente concentrada no roteiro onde a narração constrói suas grandes articulações cronológicas (diegéticas), narrativas (conteúdos dos acontecimentos, disposição, personagens, descrições, dentre outras) e simbólicas (redes de símbolos, estruturas implícitas, sistemas de eco, alusões) (Biasi, 2010, p. 56).

Para deixar o roteiro da obra legível, temos, no quadro 26, rasuras que nos orientaram na escrita definitiva da audiodescrição da obra, segue:

**Quadro 27** – Rasuras da AD Consultora Violeta: Deslocamentos e acréscimos textuais – *As cores no mundo de Lúcia*

LOCAL DO RECORTE	RECORTE DO LIVRO	RASURAS ANALISADAS	QUANTIDADE DE RASURAS
APÊNDICE D CONSULTORA	Pag. 14	CONSULTORA	11



#### Excerto do roteiro:

<Página em cores suaves, tem> [P]  
 <p>pequena ilustração <de campo verde> com uma árvore [com]  
 <de> Ω folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup>  
 Ω<Lúcia, de vestido lilás,Ω<sup>2</sup> Ω está com os braços abertosΩ<sup>3</sup> e a cabeça erguida para o céu.> <sup>2</sup>Ωde Lúcia,  
 <usando> um vestido lilás,Ω<sup>2</sup>  
<sup>3</sup>Ωestá com seus braços abertos,Ω<sup>3</sup>  
 ao lado de uma [pequena] árvore com Ω<sup>1</sup>Ωfolhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup>  
 <À direita, em toda a extensão da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.>

Rasura	Tipo (s)
<p>&lt;Página em cores suaves, tem uma&gt; [P]            &lt;p&gt;equena ilustração &lt;de campo verde&gt; com            uma árvore [com] &lt;de&gt; Ω folhas e galhos            cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup>            Ω&lt;Lúcia, de vestido lilás,Ω<sup>2</sup> Ω está com os            braços abertosΩ<sup>3</sup> e a cabeça erguida para o            céu.&gt; <sup>2</sup>Ωde Lúcia, &lt;usando&gt; um vestido            lilás,Ω<sup>2</sup> <sup>3</sup>Ωestá com seus braços abertos,Ω<sup>3</sup> ao            lado de uma [pequena] árvore com Ω <sup>1</sup>Ωfolhas            e galhos cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup></p>	Acréscimo < >
	Deslocamento de parágrafo Ω Ω
	Supressão [ ]

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024)

**Descrição do Quadro 26:** Intitulado Rasuras da AD Consultora Violeta: Deslocamentos e acréscimos textuais – *As cores no mundo de Lúcia*, o quadro apresenta, na primeira parte, uma subtabela com 4 colunas e 2 linhas com as informações: LOCAL DO RECORTE – Apêndice D – Consultora; RECORTE DO LIVRO – Pág. 14; RASURAS ANALISADAS – CONSULTORA; QUANTIDADE DE RASURAS – 11. Na segunda subtabela, são apresentadas as rasuras e seus tipos. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

Observamos que Violeta interferiu bastante neste trecho, mostrando que objetividade, coesão, coerência e especificidade são importantes para AD. Estes elementos oferecem ao público informações que, ao tempo que são necessárias, oferecem possibilidades de uma construção vocabular presente nos movimentos de acréscimos concomitantes aos de deslocamento e supressão. Para além disso, são movimentos que garantem uma leitura fluida, ao contrário de um texto em que o excesso de gerúndios, frases truncadas e palavras com significações contrárias causam confusão e tornam a leitura entediante. Assim, compreendemos que “o estudo da opinião é extremamente necessário, pois os dois fenômenos não devem ser confundidos: o que o público espera é uma coisa e sua reação emocional é outra”<sup>86</sup> (Ramos, 2011, p. 45 – Livre tradução da pesquisadora).

E, comparando as escritas do mesmo trecho de obra, no quadro 27, é possível notarmos que um texto limpo, mas que guarda, em suas devidas proporções, a subjetividade inerente ao uso do recurso nesta pesquisa, favorecendo, portanto, uma melhor compreensão da imagem apresentada, segue:

<sup>86</sup> El estudio de la opinión es sumamente necesario, ya que ambos fenómenos no se han de confundir: una cosa es lo que el público espera y otra muy diferente su reacción emocional.

**Quadro 28** – Comparativo entre as rasuras dos roteiros de AD: Deslocamentos e acréscimos

Escrita Pesquisadora	Reescrita Consultora	Reescrita Final
<p>Pequena ilustração de Lúcia, usando um vestido lilás, está com seus braços abertos, ao lado de uma pequena árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.</p> <p><b>Texto:</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p><b>(15)</b> Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.</p>	<p>Página em cores suaves, tem uma pequena ilustração de campo verde com uma árvore de folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços erguidos para o céu, ao lado de uma árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.</p> <p><b>Texto:</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p><b>(15)</b> [Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.] &lt;À direita, em toda a extensão da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.&gt;</p>	<p>Página em tons suaves de verde, lilás, amarelo e azul, tem pequena ilustração de gramado com uma árvore, seus galhos estão cheios de folhas e pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu.</p> <p><b>A voz de um homem idoso.</b> <b>Texto:</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p>À direita da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.</p>

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024).

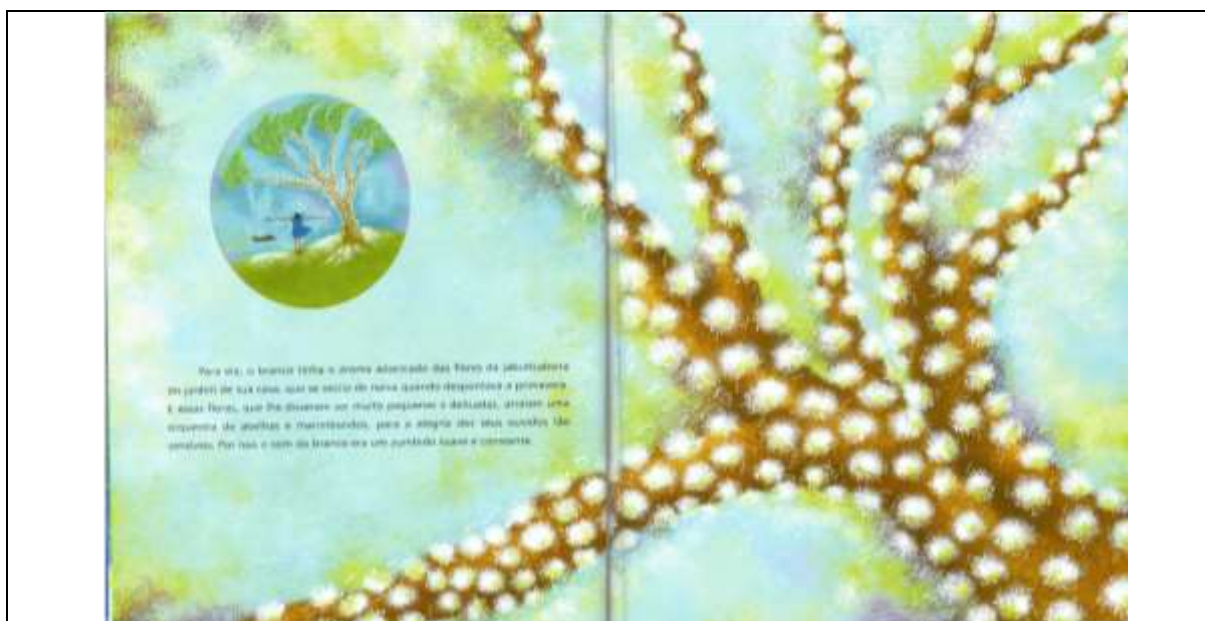
**Descrição do Quadro 28:** Intitulado Comparativo entre as rasuras dos roteiros de AD: Deslocamentos e acréscimos, o quadro apresenta, em três colunas, a Escrita Pesquisadora – Reescrita Consultora – Reescrita Final, com as operações realizadas. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

No quadro anterior, o texto passou por reescritas até encontrarmos um ponto de convergência entre texto e imagem, até mesmo para sinalizarmos que as relações entre estes dois elementos precisam ser levadas em conta na roteirização da obra e que, segundo Lima (2020, on-line),

[...] para se fazer a leitura de imagem por meio dos elementos visuais requer um conhecimento prévio dos mesmos, sendo necessário que o leitor-espectador se aproprie deles para analisar com maior expressividade a composição criada pelo artista com o propósito de transmitir ideias, sensações e sentimentos; configura-se uma leitura contextualizada, o que se teve acesso dentro e fora da imagem, seu contexto histórico e suas influências socioculturais. Isso se deve à nem sempre carregar informações das interpretações e intenções próprias do artista (Lima, 2020, on-line).

Quando nos deparamos com obras como as de Santos e Nascimento (2010) e se faz necessária a AD, precisamos realizar muitas leituras para apropriação da dinâmica da escrita. O quadro 28, abaixo, repete as informações do quadro anterior, mas precisamos inseri-lo para que haja uma melhor compreensão das informações a seguir:

**Quadro 29** – Rasuras da AD Consultora Violeta: Relações texto-imagem em livros ilustrados – *As cores no mundo de Lúcia*





Escrita Pesquisadora	Reescrita Consultora	Reescrita Final
<p>Pequena ilustração de Lúcia, usando um vestido lilás, está com seus braços abertos, ao lado de uma pequena árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.</p> <p><b>Texto:</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p><b>(15)</b> Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.</p>	<p>Página em cores suaves, tem uma pequena ilustração de campo verde com uma árvore de folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu, ao lado de uma árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.</p> <p><b>Texto:</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p><b>(15)</b> [Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.] &lt;À direita, em toda a extensão da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.&gt;</p>	<p>Página em tons suaves de verde, lilás, amarelo e azul, tem pequena ilustração de gramado com uma árvore, seus galhos estão cheios de folhas e pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu.</p> <p><b>A voz de um homem idoso.</b> Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p>À direita da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.</p>

Fonte: Autoria da pesquisadora (2024).

**Descrição do Quadro 29:** Intitulado Rasuras da AD Consultora Violeta: Relações texto-imagem em livros ilustrados – *As cores no mundo de Lúcia*, o quadro apresenta, em três colunas, a Escrita Pesquisadora – Reescrita Consultora – Reescrita Final. Fonte: Autoria da pesquisadora (2024). Fim da descrição.

Se a AD fosse feita linearmente, teríamos um texto que desconsideraria o espaço gráfico atribuído a ele, o que poderia também tornar a leitura mecânica, não oferecendo possibilidades de interpretação e elaboração de imagens mentais. Santaella e Nöth (1998) nos dizem que “na relação de relais, a atenção do observador é dirigida, evidentemente na

mesma medida, da imagem à palavra e da palavra à imagem” (Santaella; Nöth, 1998, p. 55). Ao posicionarmos o roteiro entremeado com a AD das imagens, oferecemos ao leitor possibilidades de construção imagética a partir do que lhes é conhecido anteriormente.

Sabemos que o livro não foi pensado para pessoas com deficiência visual, mas sua diagramação em associação, isto é, quando a imagem ocupa a totalidade das páginas, tornando a leitura mais dinâmica e as imagens interagindo com o texto (Linden, 2018). Esta fluidez engrandece o trabalho do roteirista e do consultor em AD, que conseguem trabalhar na produção de um conteúdo de fácil entendimento.

Outro processo entre texto e imagem existente neste recorte é o da pictorialização da palavra *zum*, para que o leitor subentenda a existência de abelhas e marimbondos, e essa repetição, ao longo da leitura, causa uma impressão mental que auxilia na leitura imagética.

Um ponto importante nas escritas é notar que, em cada leitura, surge um erro, um acréscimo ou uma eliminação a ser perfeita. Esse burilamento de ideias na audiodescrição é constante, pois estamos sempre repensando as possibilidades de elaboração do roteiro sem que ele dê uma interpretação ao público, em que Biasi (2010) nos diz:

Ao reler a obra sob uma forma diferente de sua própria escritura, o autor é com frequência levado a enxergar melhor a necessidade de certas modificações de detalhe e nesse tipo de documento muitas vezes aparecem correções autógrafas não negligenciáveis (Biasi, 2010, p. 60).

Escrever um roteiro de AD requer bastante leitura, atenção e, principalmente, sensibilidade. Ter o conhecimento teórico sobre estudo da imagem e livro ilustrado torna a escrita ainda mais atenta, de forma que é possível, hoje, afirmar que o roteiro produzido inicialmente passaria por um outro processo de reescrita, já com os conhecimentos mais aprimorados para esta proposta.

As rasuras realizadas nos rascunhos acima também mostraram a grande importância da presença de um consultor em audiodescrição durante a preparação do roteiro, sendo

[...] responsável por orientar a todas as pessoas envolvidas em um trabalho com audiodescrição, explicando tudo o que será necessário para a realização da técnica e como deverão ser atendidas as pessoas com deficiência visual e as outras pessoas que utilizam a audiodescrição, como as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo (Sá, Hubert, Nunes, ENAP, 2020, p. 11).

E, mesmo com tantas falhas e acréscimos feitos pela Consultora, tivemos interações valiosas com os participantes, conforme será descrito na subseção a seguir.

### 7.3 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS OFICINAS SEGUNDO BARDIN

Conforme visto anteriormente, todos os dados referentes aos participantes e suas interações foram categorizados de maneira a elencar os registros realizados pelos participantes durante a realização das oficinas. As categorias foram separadas em subcategorias e códigos, cada qual com sua análise, exemplos e, por fim, inferências e interpretações acerca do que foi destacado. Pelo quantitativo de dados coletados, a discussão foi imediatamente feita após a apresentação dos mesmos, com o objetivo de tornar a leitura mais fluida, além de estabelecer uma conexão para as oficinas de análise do roteiro elaborado, atividades essas que foram observadas sob o olhar da Crítica Genética.

#### 7.3.1 Categoria 1: Cores

Nesta categoria, as cores apresentadas são, em sua maioria, organizadas em tipos e frequências de uso, além das associações emocionais e sensoriais que emergiram ao longo dos diálogos. Quanto aos tipos e frequências, a cromacia verbal<sup>87</sup> é muito mais conectada às cores

---

<sup>87</sup> É uma estratégia de tradução empregada na Tradução Interartística. Ela parte da descrição (ou mesmo mostração) que envolve todo o texto literário e têm funções significativas e passíveis de serem analisadas. A partir destas primícias, este trabalho se ocupará da relação entre duas artes pelo viés da tradução da cor. (CROMACIA Verbal: Estratégia Perceptiva de Tradução da Cor na Literatura. Realização de Instituto Federal de Brasília. Coordenação de Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Mantovani. Apresentador: Prof. Dr. Dennys da Silva Reis. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2020. (110 min.), On-line, son.,



primárias e suas variações, enquanto representação de sentimentos e emoções mais intensas e conectadas a aspectos pessoais, familiares ou não.

Para iniciar, trago a fala de Lilás que, quando questionada, na Oficina 9, sobre como perceberia o amarelo bebê, responde:

*Seria a última cor que eu colocaria, mas em relação ao trabalho ele entra em alguns trechos aí, ele se encaixaria bem. Porque a parte que fala sobre criança, a parte que fala da suavidade que fala do céu, tudo que envolve a sensibilidade, ou amarelo bebê tem a ver. Tudo que é calmo, tranquilo... O mar, pode se encaixar também no amarelo quando ele tá naquela fase de calmaria (Lilás, Informação verbal, Oficina 9, 2019).*

Abordando a teoria semiótica de Peirce, neste momento, as cores para pessoas com deficiência visual têm forte significação, uma vez que evocam emoções construídas a partir de suas próprias experiências. Para Peirce, o signo que expressa emoções, sentimentos, impressões é, por excelência, o signo icônico.

Ainda sobre o amarelo referido por Lilás, é possível indicar uma certa contradição ao ressignificar a cor. A iconicidade da cor amarela para a participante passa a seguinte impressão: amarelo → cor sem graça → calma marítima.

Se considerarmos esta significação do amarelo atribuída pela pesquisa da autora, as pessoas com deficiência são tratadas de modo excludente e, ainda em pleno século XXI, vistas como seres que não contribuem com a sociedade. E, direcionando para o trecho “[...] *a parte que fala da suavidade que fala do céu, tudo que envolve a sensibilidade, ou amarelo bebê tem a ver. Tudo que é calmo, tranquilo... O mar, pode se encaixar também no amarelo quando ele tá naquela fase de calma*ria”, Lilás faz associações importantes, considerando os aspectos físico da cor (mar, céu) e emocional (calmaria, tranquilidade), mostrando que a significação das cores varia entre culturas e vivências. Na China, por exemplo, é conectada à prosperidade, riqueza e à divindade por associação ao dourado.

Muito presentes no contexto cultural, muitos consideram que as cores escuras aquecem mais no frio e o preto traz a sensação de luto e tristeza, tal como é usado nas culturas ocidentais:

*Então eu sempre gostei de cores vivas, assim... por enxergar e ainda ter a baixa visão, as cores eu sempre tive associada alguma coisa. O preto ao luto, às coisas ruins, o cinza, né? No tempo frio as pessoas vestem cores mais escuras, marrons, cinza, preto porque ela aquece melhor... (Lilás, informação verbal, Oficina 7, 2019).*

Essa fala pode ser corroborada por Guimarães (2004), que indica que as cores são capazes também de estarem imbuídas de simbolismo; ou seja, dentro desta ou daquela cultura, por convenção, podem assumir determinado simbolismo, como o caso do preto estar relacionado com o luto, conforme referido acima.

Também, convém observar que:

A binaridade branco-preto é normalmente polarizada e assimétrica, atribuindo-se o valor positivo ao branco e o valor negativo ao preto, início e fim. A luz como origem de todas as formas e o preto como fim (carvão, cinzas). O polo negativo está presente, por exemplo, quando dizemos que “a situação está preta”, ou que tivemos “um dia negro”, assim como o pólo positivo está presente quando dizemos que alguém tem “idéias claras” ou que é uma “pessoa iluminada” (Guimarães, 2004. p. 92).

Ao trazer esta binaridade, Guimarães (2004) sugere que a cor preta também pode remeter à ausência de cor. Pode significar dificuldade, temor, como em: “a situação está preta”. Assim, constantemente são feitas associações entre as cores e o que elas podem significar; são essas associações que podem ajudar as pessoas cegas congênitas a perceber as cores, à sua maneira. Amarelo, por exemplo considera o vermelho enquanto representação do elemento sangue, assim como o azul representa o mar, tal como descrito abaixo:

*Veja só, cor vermelha sair um pouquinho, porque vermelha é a cor de sangue. E o céu, quando a gente está em uma praia verdadeiramente que eu já tive um pouco de visão e quem já teve a oportunidade de ver, porque Deus me deu a oportunidade de ver o céu. O céu é um azul e muito bonito, assim no mar... (Amarelo, informação verbal, Oficina 7, 2019).*

Por fim, o mesmo Amarelo traz sua memória visual de longo prazo que, por conta do tempo de aquisição da cegueira, já confunde as lembranças que tem das cores que já viu:

*Com um ano e dois meses, mas eu já enxerguei cores assim, algumas. Por exemplo, a cor azul, azul marinho é uma cor que parece com preto e a cor, vamos dizer o amarelo assim[...] Parece mais com a cor lilás né professora? (Amarelo, informação verbal, Oficina 5, 2019).*

Guimarães (2004) explica o que ocorre com Amarelo, na medida em que, para o participante

[...] A simbologia das cores dependerá do armazenamento e a transmissão do seu conteúdo que pode, afinal, transpor períodos de tempos maiores ou ter validade por um período menor, assim como pode variar em relação ao repertório compartilhado por aqueles que participam do processo da comunicação (Guimarães, 2004, p. 87).

A forma como cada participante entende cor enquanto parte de suas vivências é totalmente válida. Não a cegueira ou a baixa visão que determina a significação das cores para cada participante, mas aquilo que entendem enquanto expressão emocional de algo que lhes agrada ou não, de algo que acrescente sensações sinestésicas em todas as vivências ao longo de suas aprendizagens dentro ou fora da instituição.

Goffman (2021) sugere que “[...] o indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas [...]” (Goffman, 2021, p. 19). Isso pode ter ocorrido com os participantes do presente estudo, que não queriam ser como outras pessoas cegas ou com baixa visão, que apenas aceitam o que lhes é oferecido. De fato, os participantes deste estudo queriam aprender sobre algo que muitos lhes diziam ser impossível, como perceber as cores.

Ao falar de cores, os participantes trouxeram, inicialmente, as cores primárias e, por fim, seus matizes, fazendo referência a algo concreto, como gelo, areia, já que esta pesquisadora construiu com o seu grupo alvo os conceitos em estudo a partir da percepção particular das cores com base em um repertório particular. A esse respeito, segundo Pereira (2011), cor:

[...] é algo que se aprende, que se constrói com base em um repertório, é, portanto, em seu sentido mais amplo, um fenômeno cultural. As reações que as cores causam às pessoas não resultam apenas da visão e sensação da cor em si, mas, principalmente da interpretação de um significado atribuído a essa cor, numa determinada situação, de acordo com as regras sociais de uma determinada cultura. Ao longo do tempo, as cores incorporaram

sentidos e valores estabelecidos nos diferentes contextos em que foram utilizadas ou pensadas, de onde se deriva sua capacidade para transmitir significados que vão além da informação imediata (Pereira, 2011, p. 13-14).

Registramos, ainda, que os participantes falaram sobre/descreveram as cores quando solicitados, nas oficinas 4 a 7 referentes ao livro de Santos (2010) e 9, na oficina sobre a compreensão da atividade e aplicação com cores, tendo como mote as indagações elaboradas pela pesquisadora

*O que é a cor para vocês? Assim, eu quero que vocês pensem no que era a cor antes das oficinas e em que ela se transformou para cada um depois das oficinas. Se passou a ter importância, se deixou de ter importância, se nunca teve importância.* (Pesquisadora, informação verbal, Oficina 1, 2019).

Esse questionamento foi realizado ao longo de toda a pesquisa, uma vez que a grande maioria do grupo de participantes era de pessoas cegas congênitas (sem memória visual de longo prazo). Associada a essa pergunta, foram feitas muitas associações emocionais relacionadas às cores, lembrando que, independentemente da cegueira ou da baixa visão,

Todo homem pode virtualmente reconhecer milhares de cores diferentes. Mas ser-lhe-ão necessárias categorias mentais para identificá-las, senão ele gira ao redor delas sem realmente conseguir caracterizá-las. A aprendizagem de novas distinções alarga o leque de reconhecimento (Le Breton, 2016, p. 109).

Essa aprendizagem requer das pessoas com deficiência um movimento contínuo de *Adaptação*, ação constante no cotidiano das pessoas com deficiência. E, em se tratando da deficiência visual, esse movimento traz percepções importantes, que devem ser levadas em conta quando se tornam perceptíveis (ou não) traços de empatia e resignação diante da deficiência, tal como relatada por Vermelha:

*A minha cor sempre quando eu enxergava um pouquinho, eu dava mais preferência e a minha cor preferida era o vermelho. Agora para mim eu não sei mais por que eu não estou enxergando nada, aí eu vi isso tudo quanto é cor agora. Mas para mim tudo tá bom e o pessoal diz assim: é Cau, você se veste mais assim de escuro, você gosta mais de cor morta, essas roupas de cor morta. E eu digo: minha filha, o que eu posso fazer? Se eu estou precisando das pessoas para falar as cores para mim* (Vermelha, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

Segundo Le Breton (2016, p. 25), essa adaptação requer que a pessoa com deficiência, “[...] a todo instante através do seu corpo,

interprete seu entorno e aja sobre ele em função das orientações interiorizadas pela educação ou pelo hábito”. Adaptar-se, para as pessoas com deficiência, é, portanto, um movimento que requer uma reflexão daquilo que já conhecem e estabelecer pontos de convergência ou divergência com novas vivências, dentro e fora da instituição na qual estudam.

A *curiosidade* foi outro ponto importante. Ao aceitarem a proposta feita pela pesquisadora, os participantes colocaram expectativas sobre como poderiam acessar as cores, sendo cegos ou baixa visão. Amarelo foi um dos que mais perguntava sobre como as pessoas videntes (ou normovisuais) percebem as cores:

*Professora, uma pessoa que verdadeiramente é vidente enxerga tudo, enxerga bem tudo normalmente. Como é, vamos dizer os olhos dessa pessoa, um exemplo assim. Eu quero dizer assim, uma pessoa vê várias luzes dentro dos olhos para a pessoa ver assim, como é?* (Amarelo, Informação verbal, Oficina 1, 2019).

Entender como os videntes enxergam as cores foi uma motivação de Amarelo e de Marrom, também que, durante a entrevista pré-oficina, afirmou:

*Agora como é que eu vou descobrir como é que eu sou com esse trabalho aí, aí vai ser em diante em como é essa personalidade. Quero só ver como eu vou conhecer as cores sem enxergar. Vai ser interessante, porque eu á enxerguei, mas não lembro como é o vermelho, só sei que parece com o sangue* (Marrom, informação verbal por entrevista, 2019).

Essa curiosidade dos participantes que, segundo Ostrower (2014, p. 9) “[...] é estabelecida a partir de múltiplos eventos que ocorrem dentro e ao redor, em que ele [o participante] configura a partir de suas experiências do viver e, assim, constitui um ou vários significados[...]”, parecia estar muito latente, principalmente com relação ao uso da audiodescrição nos mais variados contextos conforme a seguir: *Deixa eu fazer uma pergunta para você, que são cegos total. Se você ouviu aí como a professora colocou, mesmo sem audiodescrição vocês conseguem entender tudo?* (Lilás, informação verbal, Oficina 3, 2019).

*Emocional* e *Identidade* estão presentes como conceitos que se entrecruzam, mostrando que tais elementos estão presentes enquanto

representação do autoconceito e autoimagem que cada um dos participantes construiu e modifica cotidianamente.

Durante a Oficina 1, ao apertarem uma almofada de formato cilíndrico e enchimento sintético, Amarelo, Vermelha e Marrom emitiram as seguintes falas:

*Uma sensação de uma coisa assim macia, e também descontraí as pessoas como se tivessem massageando em algo. Então é uma coisa muito boa, [...]* (Amarelo, informação verbal, Oficina 1, 2019).

*Para mim o vermelho tem que ser... e eu gosto mais do vermelho, sabe? Ela é a minha cor preferida e eu sou apaixonada com vermelho. Para mim a cor vermelha é boa, e eu não tenho nada contra ao vermelho não, e o pessoal diz que é guerra e eu não acho guerra não e eu não gosto de guerra* (Vermelha, informação verbal, Oficina 1, 2019).

*[A cor q]ue atribuí essa sensação de quando eu toquei na almofada, é o verde. Porque, eu me lembro de quando eu ia para praia com a minha mãe e meu pai e eu via muito Verde assim nas plantas, (não deu para entender). Então eu atribuo o verde, eu atribuo (não deu para entender) ela chama Verde, na meditação é estar com olho fechado tentando enxergar e a imaginar a cor verde, na meditação talvez* (Marrom, informação verbal, Oficina 1, 2019).

Verificando as falas anteriores, as diferentes concepções atribuídas ao objeto 'almofada' e às cores escolhidas por cada um refletem as conexões emocionais ali realizadas, o que Ostrower (2014) explica:

As formas de percepção não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso. Ainda que talvez a lógica de seu desdobramento nos escape, sentimos perfeitamente que há um nexos. Sentimos, também, que de certo modo somos o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior (Ostrower, 2014, p. 9).

Assim, é possível inferir que cada um deles entende e compreende a importância de suas emoções, trazendo à tona aquilo que, possivelmente, está em seus níveis subconscientes. Mas, em dado momento, Vermelha faz o caminho inverso da sociedade em geral, ao não considerar o vermelho como sendo uma representação da guerra, da raiva. Ao agir assim, Vermelha busca

A visibilidade de um estigma, [que] deve ser dissociada de certas contingências do que pode ser chamado de seu “foco de percepção”. Nós, [pseudo] normais desenvolvemos concepções, fundamentadas objetivamente ou não, referente à esfera de atividade vital, que desqualificam primeiro o portador<sup>88</sup> de um determinado estigma (Goffman, 2021, p. 60).

Portanto, é possível inferir que, para ela, a significação dada às cores não deve seguir “o que os lhe proporciona bons sentimentos e prazer em usar algo que tenha esta cor, atribuindo, assim, a função ideacional da linguagem (Halliday, 1978 apud Dascal, 1978), isto é, Vermelha constrói suas representações do mundo a respeito da cor que tanto gosta e, para tanto, a linguagem

[...] atuou como recursos para a interpretação de classes de coisas (por exemplo, "outono", "crepúsculo", "pétala"); qualidades (por exemplo, "belo", "adorável", "bom"); quantidades (por exemplo, "um", "cada", "alguns"); fazeres e acontecimentos (por exemplo, "picar", "corar", "esperar"); comportamentos (por exemplo, "rir", "chorar", "beijar"); conhecer, sentir e pensar (por exemplo, "entender", "amar", "pensar"); provérbios (por exemplo, "dizer", "contar", "mostrar", "informar"); ser, ter e estar em (por exemplo, "ser", "ter", "pertencer"); e existentes (por exemplo, "aparecer", "permanecer") que impliquem certos participantes e circunstâncias incumbentes. [...] Esses recursos linguísticos ajudam os falantes a construir coisas complexas em grupos/frases (por exemplo, "um belo outono", "no brilho da luz do sol da tarde") e grupos/frases em orações (por exemplo, "Um belo outono chegou")<sup>89</sup> (Hoang, 2021, p. 10).

Marrom, um dos mais receosos com a pesquisa, falou sobre a emoção que sentiu logo após a Oficina 1:

*Eu estou assim sentindo, o sistema emocional está quente, está aquela coisa assim e eu não sei qual é a sensação professora que eu estou descrevendo, mas é uma sensação boa, quente assim o emocional está quente* (Marrom, informação verbal, Oficina 1, 2019).

<sup>88</sup> Esclarecendo que, à época em que a obra de Goffman foi escrita, o termo era comumente utilizado para referir-se às pessoas sem deficiências.

<sup>89</sup> (...) acted as resources for the construal of classes of things (e.g. “autumn”, “twilight”, “petal”); qualities (e.g. “beautiful”, “lovely”, “good”); quantities (e.g. “one”, “each”, “some”); doings and happenings (e.g. “pick”, “dye”, “wait”); behavings (e.g. “laugh”, “cry”, “kiss”); knowing, feeling, and thinking (e.g. “understand”, “love”, “think”); sayings (e.g. “say”, “tell”, “show”, “inform”); being, having and being at (e.g. “be”, “have”, “belong”); and existing (e.g. “appear”, “remain”) which imply certain participants and incumbent circumstances. [...] These language resources help speakers to construct complex things into groups/phrases (e.g. “a beautiful autumn”, “in the glow of the afternoon sunlight”), and groups/phrases into clauses (e.g. “A beautiful Autumn has come”) (Livre tradução da pesquisadora).

Essa e tantas outras falas que surgiram ao longo da investigação mostram que o conhecimento prévio das cores, por conta de experiências externas e àquelas decorrentes do convívio no ambiente institucional, foram fundamentais para que a compreensão do trabalho desenvolvido fosse rica e proveitosa para todos, uma vez que havia ainda uma expectativa gerada pelo pensamento errôneo de que eles não poderiam errar ou dar alguma resposta que não condissesse com o solicitado.

*Percepção, sensações, sentidos e sentimentos* expressos pelos participantes foram analisados de modo conjunto, uma vez que a percepção não é apenas um produto ou porções isoladas, fragmentadas, de nossos sentidos, mas um resultado de nossos estados emocionais, moldando nossa compreensão do mundo e influenciando nossas reações a ele.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) conceituaram percepção como sendo “[...] um ato mental de reconhecimento e um processo de execução de um julgamento sobre o que existe em determinado *campo da visão* (grifo da pesquisadora) (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 253). Entendemos que a *percepção* observada ao longo das oficinas, trouxeram as mais diferentes formas pelas quais os participantes interpretaram e deram *sentido* à vasta quantidade de informações recebidas, que também interagiram com as experiências cotidianas de seu entorno. Assim, as *sensações, sentidos e sentimentos*, intrincados em toda a pesquisa, envolveram a seleção, organização e interpretação de *inputs* sensoriais. Os mesmos autores (2020), ao abordarem as diferentes formas de percebermos o mundo, afirmam que

O mundo não se apresenta a nós para simplesmente o vermos, por isso nossas mentes constroem sentido visual do mundo através do que chamamos de imagem perceptual; mas também podemos imaginar coisas que, no momento, não somos capazes de ver, usando, para isso, nossa imaginação. [...] As pessoas que não enxergam fazem a mesma coisa através do que ouvem e sentem (Kalantzis, Cope; Pinheiro, 2020, p 248).



Se pensarmos em pessoas com visão e as compararmos com pessoas cegas ou com baixa visão, o que as difere, dentro da nossa atual circunstância social, é a visão. A forma como construímos o que vemos perpassa pela visão e impulsos elétricos cerebrais estimulados pelos impulsos elétricos existentes no nervo óptico. Dessa forma, constituímos as imagens perceptuais, que “[...] envolvem um encontro direto, material e corporal com significados no mundo, em que a luz passa através da córnea e da lente (vítreo), projetando uma imagem invertida na retina na parte de trás do olho (Kalantzis, Cope; Pinheiro, 2020, p 250).

Durante a realização da Oficina 6, a leitura do roteiro proposta para a lâmina dupla abaixo apresentada (Santos, 2010) suscitou um forte debate entre os participantes presentes naquele momento:

**Imagem 59** – Páginas 6-7 de *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Santos; Nascimento (2010, p. 6-7).

**Descrição da Imagem 59:** Intitulada Páginas 6-7 de *As cores no mundo de Lúcia*, a ilustração dupla apresenta, em um campo aberto de tons arenosos, à direita e em primeiro plano, uma garotinha de pele negra, cabelos pretos trançados e enfeitados por fitas brancas transparentes, vestido lilás esvoaçando, brinca em um balanço. Seus longos braços estão esticados e suas mãos seguram as cordas do brinquedo. As pernas estão erguidas e os pés estão descalços. Na margem superior direita da página, brinquedos de um parque de diversões: da direita para a esquerda, uma roda gigante, um chapéu

mexicano e um carrossel. À esquerda, um campo verde com três árvores. Um senhor tira foto de um casal. Próximos a eles, uma máquina de lambe-lambe e fios com alguns monóculos coloridos. Ao centro, um balão em forma de coração está solto ao vento. Abaixo, o texto: Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus. Fonte: Santos; Nascimento (2010, p. 6-7). Fim da descrição.

**Pesquisadora:** *Na margem inferior numeração da página 6. Na margem superior da página um homem segurando balões coloridos está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante. Em destaque, Lúcia com vestido lilás e descalça brinca em um balanço. Seus cabelos cacheados enfeitados com uma fita branca voam.*

**Lilás:** *Ela está em um parque...*

**Pesquisadora:** *Isso...*

**Azul:** *Se divertindo.*

**Lilás:** *Se divertindo. O homem...*

**Azul:** *O homem deve ser um segurança, ou pai dela...*

**Lilás:** *Ele está só observando?*

**Pesquisadora:** *Ele está segurando os balões.*

**Marrom:** *Segurando os balões.*

**Azul:** *Um mero observador.*

**Lilás:** *É. Pode estar vendendo balões...*

**Marrom:** *Os balões, é...*

**Lilás:** *E ela está brincando, né? Ela está no balanço ali...*

**Azul:** *Tá na dela.*

**Pesquisadora:** *Sim.*

**Lilás:** *Na dela, feliz porque criança no parque fica feliz mesmo.*

**Marrom:** *É.*

**Verde:** *Aí está mais para uma temporada de férias, assim do parque, do pé descalço, tudo a vontade...*

**Lilás:** *Num domingo à tarde...*

**Verde:** *Também.*

**Lilás:** *Faltou assim colocar, tipo...*

**Marrom:** *Se está de dia, se tem sol...*

**Lilás:** *É, um domingo...*

**Azul:** *Um domingo à tarde, um final de tarde, né?*

**Verde:** *Um tempinho bom... (Pesquisadora e Participantes, Informações verbais, Oficina 6, 2019).*

Entende-se que a percepção, neste trecho da oficina, não foi um processo passivo, e sim, uma operação ativa e dinâmica que filtra e refina os dados coletados por nossos sentidos para criar uma representação significativa de nosso ambiente. As sensações ora apresentadas foram profundamente influenciadas pelas experiências, crenças e expectativas passadas e presentes, o que pôde levar cada participante a interpretações subjetivas e individualizadas dos mesmos estímulos. Além disso, cada

sentido teve seu alcance e capacidades únicas, permitindo-os detectar tipos específicos de informação relacionados às cores.

### 7.3.2 Categoria 2: Recursos linguísticos/ Figuras de linguagem

Nesta categoria, percepções, sentimentos, emoções e cores foram abordados com vistas a compreender as formas de expressão desses elementos, considerando recursos linguísticos como *metáforas*, *símiles* e *sinestesia*, também trabalhadas e organizadas em tipos e frequências de uso, além das associações emocionais e sensoriais realizadas ao longo dos diálogos.

Para iniciar, numa abordagem realizada para falar de suas personalidades, Verde, Lilás e Vermelha utilizam-se de metáforas ontológicas:

**Lilás:** *Eu me conheço, estou uma pessoa calma, mas eu sou aquela pessoa que quando me aborrece eu perco a razão em pouco tempo.*

**Vermelha:** *Não pisa nos meus calos... (não deu para entender o resto). Aí alguém diz assim: é calma, é quietinha[...] Aí painho diz: É, pisa nos calos dela. É quietinha quando não pisa nos calos dela, pisou no calo dela...*

**Verde:** *Saiu do salto em...*

**Lilás:** *Eu me acho tolerante... tolerante, tolerante... mas quando aquela última gota cai no balde[...] Aquela última gota enche o balde e sai de baixo.*

**Vermelha:** *É por isso que eu falo que eu faço de tudo para não[...] Mas quando estoura... (Verde, Lilás e Vermelha, Informações verbais, Oficina 1, 2019).*

As colocações acima nos permitem pensar que os três participantes, ao comentarem sobre o quanto são pacientes, utilizam-se da metáfora do copo vazio (calma), copo cheio (limiar de paciência) e copo transbordando (falta de paciência). Ainda não havia uma construção teórica a respeito do que poderia ser metáfora, evidenciando-se, neste recorte, que fazer metáfora é brincar com os sentidos e, por que não dizer, é trazer novas impressões, outras significações para as palavras, objetivando conectá-las ao momento em que surgem (Imanishi, 2021). É um recurso linguístico que está infiltrado na vida cotidiana, provando que a linguagem é naturalmente

metafórica, ao estabelecer novos limites e possibilidades para a construção de sentido.

Ainda na Oficina 1, observamos o uso de metáforas gustativas e olfativas associadas a sentimentos como raiva, zanga, irritação:

**Lilás:** *De prazer, coisas gostosas... nosso cérebro reage. E pra você Verde, chegou aqui então aqui meio azedo em?*

**Vermelha:** *Chegou aqui com fedor de galinha morta.*

**Lilás:** *O menino chegou aqui azedo.*

**Vermelha:** *Chegou aqui e disse que ia morrer...*

**Lilás:** *Que estava igual a pimenta.* (Lilás e Vermelha, Informações verbais, Oficina 1, 2019).

Mais adiante, Azul, durante a Oficina 4, comparou Amarelo a um urso, mas não a um urso qualquer:

**Azul:** *O Amarelo é um cara assim de estatura mediana, não é grande e nem pequeno.*

**Pesquisadora:** *Como que bicho? Por exemplo?*

**Azul:** *O urso.*

**Rosa:** *O urso?*

**Vermelha:** *Oxente! Isso é bem[...]*

**Pesquisadora:** *A...*

**Rosa:** *O urso tem atitudes enormes?*

**Amarelo:** *Ele está no direito dele de pensar no que ele quiser.*

**Vermelha:** *Sim, vá.*

**Amarelo:** *Vá o urso, vá.*

**Azul:** *Mas não é aqueles ursos, aquela coisa tipo... Ele é tipo Zé Colmeia!*

**Todos:** *Risos.*

**Rosa:** *Aí gastou!*

**Todos:** *Risos.*

**Azul:** *Zé Colmeia, ele é um urso assim, ele gosta muito de hibernar e gosta de fazer o bem assim, que ele tem uma menina lá parece que é uma paquerinha dele lá, namorada. E fica...*

**Pesquisadora:** *A Ursula.*

**Azul:** *Outro dia ele tava(sic) passando isso na Rede Brasil que eu vi. Outro dia ele tava (sic) dentro do carro e estava passeando com ela, né? Faz tudo para agradar quem ele ama, e bem assim é Amarelo. Um sujeito boa praça, sabe?*

**Amarelo:** *O... Obrigado! Obrigado!* (Pesquisadora e Participantes, Informações verbais, Oficina 4, 2019).

Ao falar de Amarelo, Azul o compara a um personagem de desenho animado, mostrando a maneira como referenciou o comportamento amigável e cuidadoso de seu colega perante as pessoas que ama. Lembrando que Azul tem cegueira congênita, é importante ressaltar que sua construção metafórica foi construída com base na audiodescrição do personagem Zé Colmeia, associada à sua compreensão auditiva daquele

episódio específico. Essa metáfora ontológica (Zé Colmeia → sinônimo abstrato para pessoa amigável, amorosa) proporcionou a Azul uma possibilidade para referir-se às qualidades de Amarelo, a partir da interação entre dois mundos.

As metáforas, de um modo geral, foram usadas muito com a intenção de retratar algumas emoções e espelhar sentimentos que, àquela época, estavam aflorados por conta de questões particulares. Vejamos um recorte:

**Pesquisadora:** *Alguém pode me explicar com as próprias palavras? Não precisa ser todo mundo.*

**Verde: Rosa!**

**Rosa:** *Eu mesma perdi o foco de tudo meu filho. Essa criatura futucou a minha ferida que ainda está abertíssima aqui.*

**Azul:** *Rancou.*

**Rosa:** *Rancou, rancou...Rancou como diz (não deu para entender a palavra).*

**Azul:** *Eu vou, eu vou... Metáfora, você vai ou eu vou?*

**Verde:** *Não, pode ir.*

**Azul:** *Metáfora é fazer uma comparação, como de alguma coisa com alguma coisa sempre usar um... um é...*

**Rosa:** *Uma palavra que intercala?*

**Azul:** *Uma palavra que intercala, uma palavra intercalante.*

**Pesquisadora:** *Entendi.*

**Azul:** *Por exemplo, o que você usou para si mesma, Pesquisadora.*

**Pesquisadora:** *Hum.*

**Azul:** *Que você é...*

**Pesquisadora:** *Que eu sou uma pinscher de tão nervosa.*

**Azul:** *É isso que eu to falando, mas não foi a outra que ... uma poodle de tão ansiosa.*

**Pesquisadora:** *De tão ansiosa, isso!*

**Azul:** *Valeu Pesquisadora, valeu a deixa.*

**Pesquisadora:** *E símile?*

**Rosa:** *É um parecido?*

**Pesquisadora:** *É um parecido, mas utiliza se o que?*

**Rosa:** *Uma palavra intermediária, como...*

**Pesquisadora:** *Isso[...]*

**Rosa:** *Se me pedisse para me autodescrever eu acho que seria uma fênix. Porque na mesma hora que eu lá embaixo eu estou lá em cima.*

**Pesquisadora:** *Não! Eu sou uma fênix porque no tempo que eu estou lá embaixo eu estou lá em cima. Isso é uma metáfora ou um símile?*

**Rosa:** *Aí eu não! Eu agora não consigo mais...*

**Pesquisadora:** *Você teve a palavra intermediária?*

**Rosa:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Então[...]*

**Rosa:** *Porque eu não vou ter o como, não é isso?*

**Pesquisadora:** *Isso.*

**Amarelo:** *é um símile é?*

**Pesquisadora:** *Essa é uma metáfora.*

**Azul:** *Metáfora.*

**Verde:** *Metáfora.*

**Pesquisadora:** *Porque se ela dissesse “eu sou como” uma fênix, aí você teria a símile.*

**Verde:** *Como... aí tem os intermediários...*

**Pesquisadora:** *Eu sou similar...*

**Azul:** *É algo similar... (Pesquisadora e Participantes, Informações verbais, Oficina 4, 2019).*

Ao se representar como uma fênix, Rosa traz uma metáfora conceitual na qual traz uma simbologia da mitologia grega (Sofrimento, dificuldades → morte/cinzas), em que sempre renasce das cinzas depois de superar cada dificuldade nos aspectos pessoal e acadêmico (Superação, aprendizados, vitórias → renascimento/Fênix), trazendo o aprendizado obtido nas dificuldades para agregar aos novos conhecimentos obtidos na nova jornada.

Na mesma oficina, Verde traz uma metáfora gustativa enquanto significado do sabor azedo/doce do morango relacionado às boas e más lembranças de um relacionamento:

**Verde:** *professora, agora a minha parte esse silêncio aí todo mundo. Olha, o morango me recorda duas coisas, aquela situação que eu contei para senhora, você lembra?*

**Pesquisadora:** *Sim, eu lembro.*

**Verde:** *Essa pessoa adorava e toda vez que ele ia no mercado, se não comprasse o morango, podia comprar tudo, mas se não comprasse o morango...*

**Pesquisadora:** *Dava problema.*

**Verde:** *Então assim, me recordo dos momentos, que até do azedo mesmo, porque terminou azedo mesmo... Então é uma recordação e uma lembrança que não é tão boa, mas que também não é tão ruim. (Pesquisadora e Verde, Informações verbais, Oficina 4, 2019).*

As oficinas acima citadas trazem, de forma ampla, o que eles compreendem enquanto metáfora. Não foram exigidos conceitos mais acadêmicos a respeito, o essencial é que eles pudessem trazer suas percepções a respeito do que conhecem e de que forma isso pôde ser ampliado a partir das atividades de pesquisa. Mas, durante a realização da Oficina 9, surgiram várias outras metáforas associadas às experiências sensoriais relacionadas às cores. Uma delas é quando Verde, para falar de situações ruins, refere-se à cor preta como sendo amarga ou azeda:

**Verde:** [...]. Eu acho assim, que é a sensação que a gente passa na vida que tem o azedo, tem preto, tem amargo, então o limão para mim ele sozinho sem os outros componentes é a situação da vida que a gente passa. A gente passa muitas coisas azedas e muito azedo como eu estou passando agora. Então não é tão boa, mas também... (Verde, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

Durante a pesquisa com as plaquinhas de cores, Verde trouxe o seguinte:

**Verde:** Professora, rapidinho! O meu está incompleto aqui.

**Pesquisadora:** Por quê? Porque Verde, deixa Verde falar agora, Laranja...

**Verde:** O meu tá incompleto aqui.

**Pesquisadora:** Está escrito o quê?

**Verde:** C, r, u é o que?

**Pesquisadora:** Quer cor é essa?

**Lilás:** Cru?

**Pesquisadora:** É.

**Lilás:** C, r, u.

**Pesquisadora:** C, r, u, cru.

**Verde:** Porque o dos outros tá café, flor...

**Lilás:** É pra você falar sobre isso aí.

**Pesquisadora:** É o que você acha que pode ser a cor cru, a que te remete.

**Verde:** Deixa eu falar primeiro. A cor cru eu acho, no caso da carne crua ela é da cor de sangue, no caso vermelho. Então todas as coisas cruas, a batata crua quando você tira a casca dela ela é branca, não é isso? Tem algumas rosas, mas a maioria são brancas. O chuchu também cru...

**Pesquisadora:** Mas pare e pense, indo nessa sua lógica o ovo.

**Verde:** O ovo cru...

**Pesquisadora:** Qual a cor dele, você sabe?

**Verde:** A clara é branca, a gema é amarelo.

**Pesquisadora:** Mas você sabia que existe uma raça de galinha na Indonésia que tudo é preto?

**Verde:** Sim.

**Pesquisadora:** A galinha é total e completamente preta, os órgãos dessa galinha são pretos, os ossos são pretos, os ovos são pretos inclusive a gema e a clara, tudo, tudo, tudo. Então como é que você pode deduzir, como você pode dizer que o cru é de uma única cor?

**Verde:** Não, o cru são cores variadas como eu acabei de falar, são cores variadas. Tem o vermelho, tem o branco, tem o preto como a senhora acabou de citar aí. Então o feijão cozido ele é que cor?

**Pesquisadora:** Depende do feijão. Se for feijão preto, preto.

**Verde:** Continua preto, um preto claro, mas é um preto mas com a cor de como dizer a minha avó, de burro correndo. Eu nunca vi um burro correndo.

**Pesquisadora:** Cor de burro quando foge.

**Lilás:** Ele fica meio acinzentada.

**Verde:** É isso, então eu associo[...] A minha avó dizia isso lá em Goiânia. (Pesquisadora e Participantes, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

Observamos que a cor cru, neste contexto, remete a diversas outras cores. Para Verde, pode representar um pedaço de carne crua, uma batata descascada, a clara de ovo. Pode “ter cores variadas”, de acordo com as associações feitas por ele. Assim, entendemos o quanto a metáfora está imbricada com o dia a dia da pessoa com deficiência visual. O fato de conhecer ou não a cor cru não o torna mais ou menos diferente, mas sim, proporciona uma construção que desvela para os ouvintes o quanto todos sós somos constituídos como seres de atitudes e pensamentos metafóricos (Lakoff; Johnson, 2002). Ou seja, metaforicamente falando, cru pode denotar aquilo que não é cozido, frito ou assado; aquilo que está em seu estado natural. Nas Artes e Arquitetura, cru pode significar um marrom muito claro ou, como dito pelos participantes que consomem café, “[...] aquele café com bastante leite [...]”.

Para Vermelha (Oficina 9), a cor café lhe traz à memória bons momentos, tal como adentrar no CAP pela manhã: *“Tipo assim, tá aqui também com vocês para mim uma coisa boa, tá aqui aprendendo mais ainda, para mim é coisa boa e só de entrar aqui no colégio para mim é coisa boa, entendeu?”*.

Mais adiante, Verde fala do amarelo-limão enquanto representação de emoções:

**Pesquisadora:** Hum... qual é a cor?

**Verde:** Amarelo limão.

**Pesquisadora:** Certo.

**Verde:** O amarelo limão, o limão quando está amarelo, quando ele tá maduro ele é amarelo, né? Nem sempre ele é verde.

**Verde:** Então, mesmo limão quando ele tá amarelo e no caso quando ele tá maduro, ele não é doce, ele é azedo. Para ele ficar doce tem que se comportar com outra substância que no caso é o açúcar e entre outras coisas para poder se tornar comestível no caso. Então, às vezes na vida da gente às vezes a gente tem fases amarelas, fases pretas e tem fases azul e verde (Verde, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

É possível inferir que Verde considera cores compostas como sendo um espelho do que pode ser efêmero, passível de mudanças tanto positivas quanto negativas, que pode mudar ou não de acordo com as situações vivenciadas.



Antes de falar do símile, trago a significação da cor azul-do-mar para Laranja o que, para todos ali presentes, um momento muito delicado da vida dele:

**Laranja:** *Rapaz... cor água do mar... rapaz eu vou associar a minha vida.*

**Pesquisadora:** *Associe.*

**Laranja:** *A minha vida eu ando passando por um processo de conflitos interiores muito grande. Assim desde 2015 esses conflitos têm me atormentado e em 2017 principalmente depois que o meu irmão veio a falecer, esses conflitos interiores inclusive de fé, de tudo, de dúvidas me atingiram com mais... e hoje eu tento para minha vida tomar algumas decisões, eu não sei às vezes em qual caminho eu vou, às vezes não, eu não sei por quais caminhos eu vou trilhar. Porque assim, todos nós na vida temos uma missão, mas hoje eu estou vivendo e não estou atribuindo isso apenas ao falecimento do meu irmão, não, mas porque isso já vem de um pouco antes e apenas se acentuou. Mas hoje eu não sei assim, eu faço coisas que eu não sei exatamente se é para eu fazer ou não. Se alguém me perguntar, "Laranja, você tem ideia de qual é o propósito de Deus na sua vida, hoje?", eu não sei. Eu estou andando, eu estou andando, andando, andando e às vezes a sensação que eu tenho é que eu não estou chegando a lugar nenhum. (Laranja, Informação verbal, Oficina 9, 2019).*

Nesse ponto, Laranja traz a cor como representação do movimento marítimo, em que sua vida, segundo ele, está nesse movimento de ir (maré vazante), levando o que pode ser ruim e vindo, trazendo (maré cheia) outros aprendizados, outras experiências.

Foi possível constatar, até este ponto, que o uso de metáforas e seus subtipos funcionou como forma de aproximação entre conceitos notadamente visuais e a representação mental e sensorial que cada um dos participantes faz de si e dos demais ali presentes.

Outro aspecto presente na materialidade em análise é que o mapeamento metafórico ora apresentado indica também que os participantes procuraram estabelecer interações a partir de suas percepções sensoriais que, enriquecidas pelas informações fora do ambiente de pesquisa, tornou possível “[...] – no sentido mais restrito e poético do termo – a melhor ilustração para a tese de que os termos da linguagem, isto é, os significantes em si, não significam nada, mas apenas adquirem significação pelo uso que deles fazem os sujeitos falantes” (Simanke, 2003, p. 294).

Concomitante ao uso de metáforas, os participantes trouxeram os símiles e a sinestesia partir de comparações entre cores e determinados aspectos pessoais. Os dois recursos surgem entrelaçados nas falas dos participantes, o que pode denotar a necessidade de estabelecer comparações a partir daquilo que eles podem apreender através dos sentidos remanescentes, conforme trecho a seguir, em que se questionou sobre o que seria a cor ‘azul-gelo’:

**Pesquisadora:** Mas a avaliação é azul gelo, azul em si é uma cor, mas azul-gelo é um tom do azul.

**Lilás:** Eu tô errada professora? Quando eu digo que ele parece sem graça...

**Pesquisadora:** Não, não... ele é sem graça. Eu amo azul, mas ele é sem graça.

**Lilás:** É bem nessas corezinhas aí, que não é muito Lilás não.

**Laranja:** Lilás tá falando da cor aí fria, gelo coisa e tal. O Neilton, quando você vai na geladeira e pega uma pedra de gelo, o que você sente nas suas mãos?

**Amarelo:** Rapaz, eu sinto dormente tudo dormente assim, minha mão fica dormente.

**Vermelha:** Fica gelado.

**Amarelo:** Fica gelado, e se demorar muito, as vezes dói, como se fosse...

**Todos conversando juntos.**

**Laranja:** Mas é o que estão dizendo, quem enxergou mais está dizendo o quê? O que é algo sem graça, que algo frio. Então meu filho, você pode fazer essa associação, mas o gelo é tipo de uma pedra de gelo que a gente pega na mão e que se demorar muito a mão fica dormente e vai ficar sem graça. (Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

Amarelo (Informação Verbal, Oficina 9, 2019) traz a significação de sua cor favorita a partir da visão médica, quando afirma que “[...] Amarelo é como se fosse assim uma pessoa doente, pálida...”. Ou quando ele fala da cor azul: “Por exemplo, a cor azul, azul marinho é uma cor que parece com preto e a cor, vamos dizer o amarelo assim [...]”.

Nesse próximo trecho, Lilás fala da associação emocional da bebida ‘vinho’ com a cor uva:

**Lilás:** E aí eu gosto de uva, a uva tem duas cores: ela tem a verde e tem a vinho. Eu gosto do vinho, a cor do vinho, eu gosto do sabor do vinho. E a verde eu gosto da cor verde, a cor verde tem um verde musgo que é aquele verde forte, aquele verde escuro e que lembra mata. O pessoal usa muito como verde exército, né? (Lilás, Informação Verbal, Oficina 9, 2019).

Resgatando Lakoff; Johnson (2002), eles nos explicam que essa acentuação da experiência sensorial provocada pela cor vinho evocou em Lilás sensações agradáveis, que a remetem a situações anteriores em que a alegria era presente, transmitindo, então, a intensidade daquele sentimento.

Em um depoimento realizado na Oficina 9, Verde fala da a cor 'marrom', vivenciada na Oficina 1, em que todos pisaram em folhas secas, lhe causou algumas reflexões:

**Verde:** Como eu falei a senhora, a sensação é como se eu tivesse andando sobre rochas, Como se eu tivesse andando sobre trilhas onde tem muitas folhas, onde tem várias coisas de vários tipos. Então, quando se juntam elas se transformam nisso daí e a sensação é como se tivesse furando não muito, mas é como se fosse a sensação de você andar em uma trilha nisto daí ou sobre rochas. Incomoda, mas ao mesmo tempo não incomoda, é uma sensação boa, na alma (Verde, Informação verbal, Oficina 9, 2019).

Os recursos linguísticos presentes nas falas dos participantes constituíram, portanto, ferramentas importantes para a expressão de sentimentos e emoções vivenciadas no cotidiano de cada um. Falar de cores em contextos comparativos, a partir das placas com as cores, deu maior autonomia para que eles falassem sobre o que sentiam/vivenciam, de modo que realizaram suas inferências de acordo com o que trouxeram enquanto conhecimento de mundo. Suas metáforas e símiles foram construídas sem o suporte acadêmico, deixando que cada um apresentasse sua compreensão do que seria cada recurso de acordo com o que compreenderam da explicação fornecida pela pesquisadora.

### **7.3.3 Categoria 3: Audiodescrição**

Esta categoria pretendeu abordar aspectos e possibilidades de audiodescrição que, possivelmente, fazem referência aos recursos e serviços de tecnologia assistiva para acessibilizar elementos visuais, além de identificar prováveis reorganizações de seus conhecimentos prévios a partir da leitura de um roteiro de AD de uma obra paradidática ilustrada, cuja temática refere-se a cores e deficiência visual.

Trazer o recurso enquanto estratégia de coleta de dados foi necessário, para compreender, inicialmente, o quanto o uso da linguagem acadêmica poderia ser funcional ou não, se considerarmos a escolaridade da maioria do grupo. Perpassando esta análise, serão observadas possíveis interferências das relações entre texto e imagem, conforme apresentado em seção anterior, que podem ter surgido ao longo da produção inicial do roteiro e posterior leitura realizada pelos participantes. Passamos, por fim, para a verificação do uso da linguagem direcionada à construção de um roteiro de AD que, posteriormente, passaria a ser parte de um audiolivro.

Antes de passarmos para a análise efetiva da categoria estabelecida, é importante explicar que foi necessário trazer o recurso de maneira prática para os participantes, pois, conforme sinalizado na seção anterior, muitos não conheciam ou sequer usavam, mesmo sabendo da existência. Na Oficina 3, foram exibidos trechos de dois filmes, um drama (Titanic<sup>90, 91</sup>) e dois terror (O Projeto da Bruxa de Blair<sup>92</sup>, e Fenômenos Paranormais<sup>93</sup>). Titanic foi exibido, inicialmente, sem audiodescrição, de modo que os participantes pudessem identificar os sons ali apresentados, tais como os instrumentos musicais durante o naufrágio, o navio chocando-se contra o *iceberg*, ou quaisquer outros sons que remetessem às cenas de tensão da obra.

---

<sup>90</sup> Titanic com audiodescrição. Canal Cine Blind – A Audiodescrição causando emoção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=InKMoxNAsIQ&t=12s>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>91</sup> Titanic sem audiodescrição. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nho6DvrJII0&pp=ygUYdGI0YW5pYyBhdWRpb2Rlc2NyacOnw6Nv> Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>92</sup> O Projeto da Bruxa de Blair. Audiodescrição Audiofilmes - YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-f0jeOaRIQ>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>93</sup> Sem audiodescrição. Disponível em: <https://youtu.be/bHyLCaYK68k?si=yeQHmb6VcSEAnR6k>. Acesso em: 01 ago. 2019.

A partir de 01:40:09 da versão original de Titanic, no trecho em que o navio se choca contra um grande *iceberg*, os participantes comentam o seguinte:

**Pesquisadora:** *Mas, vocês poderiam me dizer o que se passa nessa cena?*

**Rosa:** *É, tem muita gente desesperada, como se tivesse morrendo...*

**Vermelha:** *É.*

**Amarelo:** *Exato, afogando.*

**Marrom:** *E esse filme ele está legendado não é isso?*

**Vermelha:** *Tá, um barulho de água.*

**Marrom:** *Tá legendado e não está traduzido, está todo em inglês.*

**Pesquisadora:** *Hum[...] Mas o que vocês perceberam, favorecem a construção da imagem em específico do filme?*

**Rosa:** *Sim!*

**Vermelha:** *Sim.*

**Amarelo:** *Sim.*

**Verde:** *É uma situação desesperadora aí.*

**Marrom:** *Desesperadora.*

**Marrom:** *O que se passa nessa cena?*

**Amarelo:** *Eu vou dizer.*

**Lilás:** *É como se o navio tivesse afundando e todo mundo procurando se salvar.*

**Antônio:** *E morrendo e procurando se salvar.*

**Rosa:** *Vida real isso aí.*

**Lilás:** *E no desespero, é muita gente tentando se salvar e o desespero é total e então está todo mundo em pânico.*

**Vermelha:** *É.*

**Rosa:** *Todo mundo tentando se salvar.*

**Amarelo:** *E é um pânico que só, “véio”... aí.*

**Lilás:** *Está em um pânico só.*

**Verde:** *E a zoada que tem que o navio bateu no iceberg.*

(Participantes e Pesquisadora, Informações verbais, Oficina 3, 2019).

Foi feita a exibição deste filme em específico por ele ter uma carga sonora associada à imagética muito forte, o que poderia proporcionar um maior uso da imaginação de cada um dos participantes. E, referindo Koehler (2017, p. 97), “A grande questão não está no que se vê, mas na forma como se processa esse ver”. Esse “ver” a partir do “ouvir” constitui a essência da AD.

Neste ponto, outra discussão sobre o que escutaram se inicia, justamente sobre o uso da imaginação a partir da audiodescrição, na criação de uma estrutura imagética que correspondesse ao áudio:

**Pesquisadora:** *Mas vocês, assim, com o que que vocês ouviram de audiodescrição? Porque esse canal, ele só coloca audiodescrição e não tem filme (a imagem), mas somente o áudio original. Então, é um cinema que realmente é às cegas aqui. Então o que é essencialmente vocês vão ter que trabalhar para assistir esse filme?*

**Lilás:** *A imagem.*

**Pesquisadora:** *A imagem. Mas de que maneira?*

**Lilás:** *A imagem na nossa mente.*

**Amarelo:** *Na nossa mente.*

**Rosa:** *Na nossa mente que já tem visto ou então imaginado.*

**Pesquisadora:** *Pois é.*

**Lilás:** *Mas aí você vai descrever o navio, e ele está descrevendo o navio do jeito que ele é, falando da âncora, falando da cor, falando da luz que tem no...*

**Verde:** *Primeiro ele falou dos passageiros...*

**Lilás:** *Farol...*

**Rosa:** *Falou das pessoas com o chapeuzinho.*

**Lilás:** *Descreveu as senhoras como elas estavam vestidas, ele descreve tudo detalhadamente.*

**Rosa:** *agora eu acho que para a gente que já viu um dia, fica bem mais fácil entender a descrição de quem nunca viu na vida. É isso.*

**Pesquisadora:** *Hum...*

**Rosa:** *Eu já assisti esse filme.*

**Pesquisadora:** *Então, no caso de Vermelha...*

**Azul:** *Qual foi a sua colocação aí?*

**Rosa:** *quem nunca viu nada na vida que já nasceu cego, vai entender a descrição, vai saber o que realmente é um navio pelo que o autor está falando. E a gente que já viu um dia na vida, já tem a noção mais ou menos do que é da imagem.*

**Azul:** *É porque, Você está certa porque vocês já viram. Quando vocês não precisam tanto da audiodescrição, porque vocês já viram.*

**Rosa:** *E vocês precisam.*

**Azul:** *E para quem nunca viu é mais novidade.*

**Rosa:** *Mas tem detalhes que quem já viu passa despercebido.*

**Azul:** *E na audiodescrição, sai tudo.*

**Rosa:** *E na audiodescrição, vai pipinando tudo.*

(Participantes e Pesquisadora, Informações verbais, Oficina 3, 2019).

O foco desta discussão está na fala de Azul, que comenta sobre a não necessidade do recurso por parte das pessoas com baixa visão, o caso de Rosa e Lilás. Ao afirmar que a AD traz detalhes que até mesmo aqueles que enxergam/enxergaram, Rosa corrobora o que Koehler (2017) diz sobre o quanto o recurso é enriquecedor para quaisquer públicos que a acessem:

A AD, portanto, perpassa a supervalorização do sentido da visão - priorizada como se fosse a única forma de perceber e/ou ler o mundo - e resgata os demais sentidos, pois o ato de olhar o mundo não envolve apenas a visão, mas também todo um repertório de experiências individuais e coletivas. Ela atua como mediadora na confluência entre pessoas com deficiência e cultura imagética, e possui em todas as estruturas profundas as marcas de alteridade, na medida em que cada audiodescrição é construída pela interlocução com a enunciação de outrem (em especial da pessoa

com deficiência visual), e só pode existir a partir desse encadeamento de relações. Ou seja, a AD é construída **com** e **para** o outro (grifos da autora) (Koehler, 2017, p. 95).

De certa forma, é compreensível a fala de Azul, por desconhecer que pessoas com baixa visão também faz parte do público primário da AD. Claro que, ao longo da pesquisa, esse fato foi esclarecido, além de explicar que o recurso é extensivo às pessoas com deficiência intelectual, disléxicas, pessoas com TEA, dentre outros grupos que necessitem acessar a imagem de modo satisfatório. Neste ponto, devemos lembrar que a baixa visão é carregada de estigmas, por conta da pseudoinvisibilidade da deficiência. Enxergar pouco não significa continuar enxergando; é necessário avaliar o *quanto* e a *qualidade* do que se vê.

Audiodescrever um filme ou um livro não deve ser uma atividade mecânica, ou que deva ser feita apenas para obedecer a resoluções ou decretos. Deve ser uma proposta de inclusão que promova a equidade dentro de uma sociedade que, infelizmente, ainda é excludente e capacitista<sup>94</sup>. A regulamentação que temos para o uso da AD em espaços culturais e escolares, formais e não formais, é muito baseada nas existentes nos Estados Unidos e Europa (a depender de quem audiodescrever no Brasil) (Mianes, 2016).

---

<sup>94</sup> Termo originário do vocábulo americano *ableism*, e diz respeito à concepção de que somente o corpo “perfeito” é considerado “normal” e que os outros corpos, em virtude das suas particularidades, são classificados como deficientes. Estudos indicam que o termo, associado ao movimento pelos direitos das pessoas com deficiência e dos movimentos feministas, ganhou notoriedade nos Estados Unidos nas décadas de 1970 e 1980. Esta expressão está intimamente relacionada à ideia da obrigação de se ter um corpo válido, ao estabelecer uma dicotomia hierárquica entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência e um sistema de opressão. LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023: e93040. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/93040/53986/365900>. Acesso em: 28 jan. 2024).

Azul, numa crítica àqueles que não respeitam a legislação existente para a acessibilidade audiovisual, afirma:

*Não é interessante para eles [os produtores] fazer a descrição. Agora, sabe, e digo mais, se fosse tudo audiodescrito, as emissoras de televisão iam perder audiência instantaneamente, porque o que tem de coisa horrível e feia[...]* (Azul, Informação verbal, Oficina 3, 2019).

Azul trouxe um ponto crucial: apesar de termos uma rica legislação para a acessibilidade audiovisual, ainda sofremos com a falta de compromisso dos produtores, que deixam a acessibilidade como último ponto a ser organizado. Muitas audiodescrições são feitas sem a presença de um consultor, ou mesmo são feitas por pessoas que não têm uma qualificação específica para exercer tal atividade, conforme aponta Edgard Jacques, consultor em audiodescrição da TicTag Comunicação e Educação Acessíveis (on-line, 2019):

Também faz parte do trabalho do consultor, apontar equívocos gramaticais. Pois, em geral, isso pode provocar problemas no entendimento da AD. Além disso, o consultor também deve apontar cacofonias e rimas. Todos são elementos que, provavelmente, afastarão a pessoa do objetivo principal: ou seja, desfrutar daquilo que outra pessoa idealizou (TicTag, on line, 2019).

Nas oficinas referentes ao uso da AD, muito foi dito sobre o direito de pessoas com deficiência visual à acessibilidade informacional, comunicacional e, principalmente, atitudinal. Lilás, ao compreender a real importância do recurso, ressalta que *“[...] é importante a presença de um consultor em AD que tenha deficiência visual, para que ele descreva com segurança e que saiba o que está fazendo para passar para outras pessoas”* (Lilás, Informação verbal, Oficina 3, 2019).

Já no final da Oficina 3, a construção imagética dos participantes com base na percepção auditiva, desejada para a continuidade da pesquisa, foi consolidada, conforme sequência a seguir, após a exibição do Projeto da Bruxa de Blair, trecho entre 34:10 e 38:49:



**Pesquisadora:** E aí?

**Rosa:** Que onda!

**Todos:** Risos.

**Vermelha:** Comendo folha seca.

**Rosa:** Eu percebi que ele estava andando no córrego e que tem muitas folhas secas.

**Marrom:** É.

**Lilás:** Que eles estão perdidos.

**Marrom:** Está realmente acontecendo alguma coisa.

**Amarelo:** Esse Mike está fora de série.

**Vermelha:** Ele está deitado, com uma folha seca na mão e depois ele comeu a folha seca.

**Risos.**

**Lilás:** Ela estava gravando todos os momentos, tudo o que está acontecendo na floresta.

**Verde:** Aquela parte que ela se embananou com os troncos das árvores na água, não sei o que. Está no rio?

**Marrom:** Foi o cabelo.

**Pesquisadora:** Agora assim, pensem nas cores que a gente viu e na sensação que a gente viu na primeira oficina. Que cores vocês associariam, que sons que vocês associariam e não pensando no que vocês ouviram, mas no que vocês sentiram.

**Vermelha:** Eu senti, uma cor assim... A água, aquela cor azul do Rio.

**Verde:** Eu senti uma sensação de uma água suja.

**Vermelha:** Uma água bem fria.

**Verde:** Uma água suja, uma água verde.

**Vermelha:** Não, eu senti uma água limpa.

**Verde:** porque se tem tronco de árvore, então a água ela não é totalmente limpa.

**Pesquisadora:** E sendo um filme de terror, como pode ser a água?

**Todos:** Preta.

**Pesquisadora:** Hum... como pode ser o ambiente?

**Amarelo:** Um ambiente horrível, viu "véio".

**Marrom:** Um ambiente assim...

**Vermelha:** Esquisito.

**Verde:** Um ambiente assombroso.

**Amarelo:** Assombroso, é como se fosse uma coisa de assombração.

**Todos falando juntos.**

**Rosa:** Parece um lugar cheio de piranha, que qualquer coisinha sai comendo tudo.

**Amarelo:** Como se fosse tudo atribulado.

**Marrom:** É.

**Rosa:** É piranha...

**Lilás:** Ali a qualquer momento eles podem ser atacados por alguém, por uma coisa...

**Todos falando juntos.**

**Verde:** Um animal selvagem, quando ele ficou gritando da perna... ele ficou com pânico, como se tivesse com um animal selvagem ali.

**Pesquisadora:** Aham.

**Rosa:** Eu acho que que foi piranha mordendo os outros.

**Azul:** Pesquisadora!

**Pesquisadora:** Diga, Azul.

**Azul:** Essa, esse som dessa água parece mais o som daquelas águas que ficam no córrego.

**Pesquisadora:** Hum...

**Azul:** E eu não tive na primeira reunião, eu não vi na primeira.

**Pesquisadora:** *Mas é tranquilo, pode dizer.*

**Azul:** *E eu imagino que seja um lugar que tenha mato, um pouco de grama também...*

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 3, 2019).

Trazer a AD enquanto recurso de tecnologia assistiva é entender que a acessibilidade é importante em todos os espaços. Observamos no diálogo acima uma pequena amostra do quanto esta TA<sup>95</sup> é essencial para a compreensão de imagens de quaisquer tipos, além de situar no tempo e espaço os sons captados pela audição, especificamente falando de pessoas cegas ou com baixa visão. Recursos e serviços de tecnologia assistiva devem ser prerrogativa para aprovação de projetos que intentem utilizar verbas públicas para execução. E, apenas trazer a TA sem sequer experienciar a construção com o público participante, apenas considerando a fala de consultores, como é o caso da AD, não traz a essência do que realmente é uma proposta de recurso a partir da oferta de um serviço organizado para justamente atender às pessoas com deficiência.

E, entendendo que TA é “[...] todo o arsenal de recursos, serviços, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais, promovendo vida independente e inclusão humana” (Bersch; Tonolli, 2006), trouxemos a proposta de acessibilizar o livro de Santos e Nascimento (2010) a partir de oficinas multissensoriais, conforme descrito anteriormente.

Relembrando que a multissensorialidade envolve, no caso das pessoas com deficiência visual, os sentidos remanescentes, as oficinas tiveram como ponto de partida a significação que cada cor apresentada tem para cada participante, isto é, como cada participante constrói seu conceito sobre determinada cor a partir de suas experiências dentro e fora do CAP

---

<sup>95</sup> Sigla para Tecnologia Assistiva. É escrito no singular TA, por se tratar de uma área do conhecimento.

A multiplicidade de combinações sensoriais experimentadas ao longo das oficinas proporcionou a todos os participantes que, ainda no início da investigação, puderam falar um pouco sobre a experiência multissensorial, ponto da Oficina de sensibilização:

**Pesquisadora:** *Vocês falam da deficiência se sentirem à vontade, por exemplo, o Verde falou que se sentiu à vontade para, e então fala também dentro do aspecto da deficiência se quiser.*

**Lilás:** *Mas respondendo a parte da deficiência, para mim que tem baixa visão, foi bom também para eu poder trabalhar os outros sentidos, hoje eu já também trabalho com os pés e eu nem sabia se podia, hoje se cai alguma coisa no chão eu já apalpo com os pés, entendeu? Tem algumas coisas que eu já faço, e às vezes eu pego alguma coisa do chão com os pés, então a gente vê que pode utilizar também esses movimentos com os pés e foi uma coisa simples para quem enxerga, para quem tem uma visão total. Mas para nós que somos total da deficiência parcial, faz muita diferença. E o paladar também né? Porque a gente tem o paladar mais aguçado, olfato mais aguçado, a audição[...] e tanto que ontem eu até falei com meu cunhado, que vinha lá na frente da rua e ele gritou para mim: Fulana! E eu respondi para ele: Oi! E aí ele ficou, e quando ele foi chegando, ele disse: você tem ouvido bom né? E aí eu disse: graças a Deus! Quando ele tira uma coisa ele amplifica outra e aí a gente vai descobrindo outros sentidos.*

**Pesquisadora:** *Isso!*

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 3, 2019).

Neste ponto da oficina, ficou nítido que este trabalho inicial proporcionaria importantes interações dos participantes entre si e com eles mesmos. Essa combinação multissensorial nos forneceu “[...] uma estimativa mais precisa de algo no espaço, como um objeto, em comparação com a percepção unissensorial, em que a percepção que experimentamos de um sentido fornece informações complementares à percepção derivada de outro sentido” (Lloyd-Esenkaya *et al.*, 2020, p. 5).

Essa multissensorialidade veio também na Oficina 2, quando, ao ler o texto que apresenta a menina Lúcia, surgiram perguntas que, para os participantes, seriam importantes para a compreensão da leitura em sua totalidade, conforme segue:

*Lúcia é uma variação de Luzia do grego Loukia, feminino de Lúcio do latim Lucius, que significa luminoso e iluminado. Derivado de lux, luz e abreviatura de prima Lúcia natos, nascido com a primeira luz ou nascido.com amanhã. Santa Lúcia virgem siciliana foi martirizado pelos romanos tendo os olhos arrancados, por essa razão é a padroeira dos cegos e protetora dos olhos, nomes derivados Luci, Lucélia, Luciana, Lucídio, Lucila, Lucina, Lucinda e Lucineia. Essa*

*informação foi retirado do Livro dos Nomes, de Regina Obata (2002) (Santos, 2010, p. 4-5).*

**Azul:** *Uma coisa que me chamou atenção, foi a introdução que do nome dela, quer ver [...] A senhora, vai voltar aí.*

**Pesquisadora:** *Já voltei: Lúcia, de Luzia do grego Loukia, feminino de Lúcio do latim Lucius, que significa luminoso e iluminado. Derivado de lux, luz.*

**Azul:** *Rapaz, que negócio muito [...]*

**Verde:** *Agora esse Loukia aí, é Italiano.*

**Pesquisadora:** *É grego.*

**Pesquisadora:** *Então você tem um nome que gera tantos outros, certo? Então, por exemplo Julia<sup>96</sup>, poderia gerar o nome de Juliana, Julieta[...] Paulo, pode ser com Paulina, como a professora Dias que aposentou, ou Edvaltina para Edvonete, como eu conheço uma. Cada um desses nomes tem uma significação ou, a depender, é uma junção dos nomes dos pais.*

*(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 2, 2019).*

A audiodescrição desta lâmina, associada à leitura do texto, trouxe à tona uma oportunidade de falar um pouco sobre a origem dos nomes, para que eles pudessem compreender as escolhas feitas pelo autor ao criar a obra e seus personagens. Prosseguindo com a leitura, eles compreendem que a menina Lúcia pode ser uma criança cega:

*Talvez pelo fato de para um extremo ao outro na escala dos sabores, o branco também fosse a mistura de todas as cores variando de temperatura. Se às vezes era morno como a fina areia da praia ensolarada, na qual Lúcia caminhava descalço durante as férias, ou fervente feito leite que acabaram de sair do fogão, havia ocasiões que era tão frio como um picolé de coco ou um sorvete de baunilha. (Santos, 2010, p. 12-13).*

**Lilás:** *Mas, aí ela já tinha perdido a visão?*

**Amarelo:** *Já tinha perdido a visão.*

**Vermelha:** *Já.*

**Lilás:** *Nessa leitura.*

**Pesquisadora:** *O que te fez pensar que ela perdeu a visão?*

**Lilás:** *Pela definição das cores, ela associando aos paladares, as [...] O branco, ela associou a areia da praia, associou ao leite fervendo e me chamou atenção porque ela já não enxergava, e ela já estava aprendendo.*

**Pesquisadora:** *Hum.*

---

<sup>96</sup> Na pesquisa, utilizei os nomes dos participantes. Aqui, foram trocados por outros exemplos.

Nessa mesma linha de raciocínio do autor, Verde ficou na dúvida e questionou se tais associações poderiam ser feitas por uma criança cega, conforme segue:

Para ela, o branco tinha um aroma adocicado das flores da jabuticabeira, do jardim da sua casa que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores lhe disseram que seriam muito pequenas e delicadas, atraíram uma grande orquestra de abelhas e marimbondos para alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante. (Santos, 2010, p. 14-15).

**Verde:** *O que mais me chamou atenção foi na hora que ela falou sobre o zumbido das abelhas e marimbondos, então deu para a impressão de que a gente que ela já não tivesse mais vendo, e só ouvindo e para ver as coisas ela tinha que tocar, só que ela não podia pegar abelha, por ser abelha e picar e esses negócios assim. Agora pela idade dela eu acho que ela não é deficiente ainda não, com 6 anos. Eu acho que não era ainda não.*

**Vermelha:** *Oxi, pode ser sim. Por que não?*

**Verde:** *Eu fiquei com seis.*

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 2, 2019).

Verde alegou que a criança chegou a enxergar, o que lhe dava possibilidades de ter construído alguns conceitos referentes às cores, a partir de comparações cotidianas. Ao utilizarmos a AD aliada às oficinas, foi possível constatar que as imagens e conceitos dos participantes se dá a partir da livre associação de suas experiências sensoriais interrelacionadas com os diferentes usos da linguagem das pessoas com quem interagem dentro e fora do ambiente de estudo (Batista, 2005).

Um outro destaque a ser apresentado é o uso da AD por parte da participante Rosa, quando utiliza metáforas para explicar a diferença entre calvo e careca, para seus colegas de pesquisa:

**Pesquisadora:** *Não, não... entendam. Porque eu perguntei do calvo, não sei se vocês sabem, mas existe a diferença entre calvo e careca.*

**Verde:** *Existe?*

**Rosa:** *Calvo é aquele que tem cabelo aqui na lateral e no meio é careca, careca.*

**Rosa:** *O calvo pode ser careca, o calvo é o mesmo careca. Porque você fala calvo e às vezes as pessoas não assimila o que é o calvo... Careca, aeroporto de mosquito..*

**Verde:** *No caso é careca. O melhor que cai aí é o careca.*

**Rosa:** *É a careca.*

**Vermelha:** *Eu achei que calvo era careca.*

**Rosa:** *Não.*

**Pesquisadora:** Calvo, ele tem aquela cabeleira ainda assim na lateral.

**Rosa:** Na lateral.

**Vermelha:** Na lateral aqui assim, né?

**Pesquisadora:** Isso, nessa lateral aqui, Vermelha.

**Rosa:** E só fica o meio que é o aeroporto de mosquito.

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 7, 2019).

Rosa busca utilizar advérbios para mostrar onde ficam os ralos cabelos de uma pessoa calva. A linguagem na AD pede que sejamos mais específicos, principalmente no uso de palavras pouco direcionais, tal como aqui, ali, acolá, tal como são os advérbios de modo. No quadro 10, anteriormente apresentado, um dos usos da linguagem simples na AD pede objetividade na escrita de um roteiro, mas, neste caso, Rosa, por ser baixa visão, recorre à sua visualidade para melhor exemplificar o que seria a calvície e uma metáfora para enriquecer sua fala. As classes de palavras comuns usadas na audiodescrição incluem adjetivos, advérbios, verbos e substantivos. Essas classes de palavras devem ser usadas de forma cautelosa, eficaz e objetiva para transmitir informações visuais de forma concisa e vívida. Adjetivos e advérbios podem fornecer detalhes descritivos, enquanto verbos e substantivos cuidadosamente escolhidos podem criar uma imagem clara e sugestiva para o público (Mazur, 2022). Os advérbios, portanto, foram importantes para que Vermelha compreendesse essa distinção, mas usando sua corporeidade para afirmar sua compreensão, conforme explica Batista (2005):

[...] o tato constitui um sistema sensorial que tem determinadas características e que permite captar diferentes propriedades dos objetos, tais como temperatura, textura, forma e relações espaciais. Essa captação tem caráter sequencial e funciona a curta distância, correspondendo ao alcance da mão. Ao mesmo tempo, difere da visão, que permite a obtenção de informação simultânea e à distância (Batista, 2005, p. 13).

Assim, os participantes utilizaram adjetivos e advérbios com muita frequência, para falar de si e dos elementos que lhes causam algum tipo de dúvida ou mesmo para referir-se a algum elemento visual que tenha, no repertório linguístico de cada um, sinônimos direcionados especificamente ao toque, o que poderia contrariar os princípios instituídos pelo uso da linguagem simples.

Neste momento, surgiu uma possibilidade de unir a AD com movimentos corporais que pudessem esclarecer dúvidas sobre a significação de determinados gestos representados nas ilustrações:

**Imagem 60** - Recorte da imagem da página 5 de *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Adaptado de Santos; Nascimento (2010, p. 5).

**Descrição da Imagem 60:** Intitulada Recorte da imagem da página 5 de *As cores no mundo de Lúcia*, a imagem apresenta um homem negro calvo, grisalho, com camisa laranja, calça azul e tênis, que está com os dedos entrelaçados próximos ao coração. À sua frente, uma menina negra, de cabelos trançados, de vestido lilás e sapatos brancos, segura em sua mão esquerda um balão vermelho no formato de um coração. O braço direito está erguido tocando o balão. Um círculo destaca as mãos entrelaçadas que, a partir de uma linha reta ascendente, indica um outro círculo maior, mostrando a posição dos dedos. Fonte: Adaptado de Santos; Nascimento (2010, p. 5). Fim da descrição.

**Pesquisadora:** *Página 5. Página na cor verde. Ilustração de um homem negro com os dedos entrelaçados próximos ao peito. Como vocês fariam esse gesto? De entrelaçar os dedos próximos ao peito.*

**Rosa:** *Entrelaçar os dedos e colocava no dedo, é? Agora tem que ser deitado.*

**Pesquisadora:** *Isso.*

**Azul:** *Agora tem que ser assim.*

**Amarelo:** *Assim, professora? (Ele encaixa, pelas falanges, os dedos dobrados).*

**Rosa:** *Deitado?*

**Vermelha:** *Grudado?*

**Pesquisadora:** *Entrelaça os dedos.*

**Azul:** Assim ó. (Azul faz o movimento corretamente, mas sem demonstrar, de maneira tátil, para seus colegas).

**Pesquisadora:** Isso.

**Azul:** Assim.

**Pesquisadora:** Certíssimo.

**Verde:** É.

**Lilás:** Como se tivesse uma mão em cima da outra, Neilton.

**Vermelha:** Assim?

**Lilás:** Uma mão por cima da outra, um dedo dentro do outro.

**Verde:** Um dedo dentro do outro assim.

**Azul:** Tem assim também ó.

**Pesquisadora:** Isso. É essa... não a outra, essa, essa Azul. Isso mesmo.

**Amarelo:** Aqui do jeito que eu tô aqui professora?

**Pesquisadora:** Sim, esse mesmo.

**Amarelo:** Esse mesmo.

**Verde:** Entrelaçado é assim professora, que eu saiba. (Verde faz o movimento corretamente, além de permitir que Vermelha e Amarelo toquem em suas mãos para que compreendam o movimento).

**Pesquisadora:** Pronto, é isso mesmo. Quando você entrelaça, você está cruzando os dedos e colocando o dedo dentro do outro.

**Verde:** Isso.

**Pesquisadora:** Pronto.

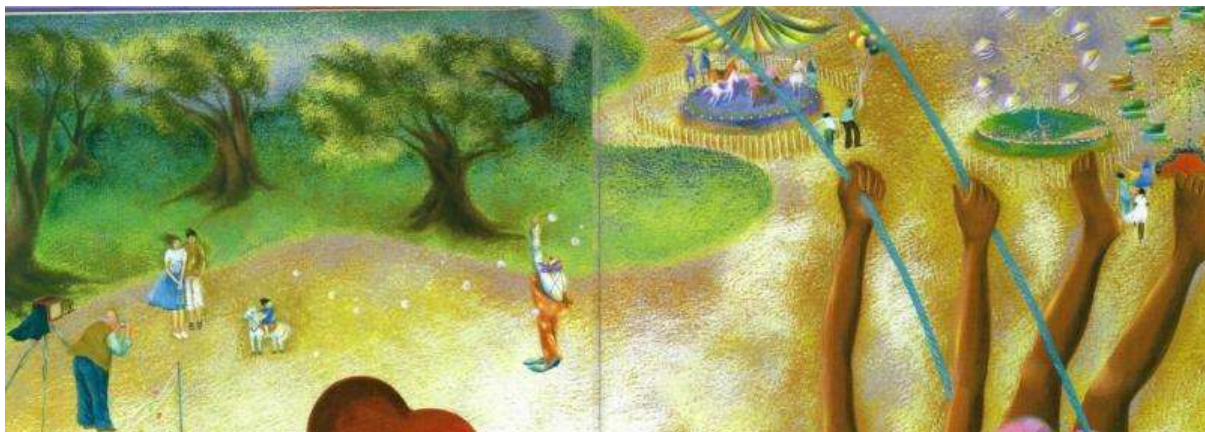
(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 7, 2019).

Ainda sobre esse excerto, os participantes, para confirmar ou reafirmar qual seria o movimento de mãos entrelaçadas, usaram pronomes demonstrativos com bastante frequência, trazendo para a pesquisa outra questão controversa sobre o uso dessas palavras. No geral, ao trabalhar com pessoas com deficiência visual, buscamos evitar advérbios de lugar, como ali, aqui, acolá, tal como também se evita os pronomes demonstrativos, tais como esse, aquele, conforme citados ao longo da pesquisa. E, sobre este recorte, é importante refletir sobre a relevância de se conhecer o público que irá acessar tal recurso.

Audiodescrever o *onde*, sem trazer o ambiente situado quanto ao dia da semana, horário, o espaço em que o parque está, foi um ponto de discussão levantado, pois os participantes consideraram necessário para que pudessem criar uma contextualização das ações, durante o processo construtivo da imagem ali apresentada, conforme segue:



**Imagem 61** – Recorte da ilustração das páginas 6-7 de *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Adaptado de Santos; Nascimento (2010, p. 6-7)

**Descrição da imagem 61:** Intitulada Recorte da ilustração dupla do livro *As cores no mundo de Lúcia*, de Jorge Fernando dos Santos e ilustrado por Denise Nascimento, a imagem apresenta, em um campo aberto de tons arenosos, à direita e em primeiro plano, uma garotinha de pele negra, cabelos pretos trançados e enfeitados por fitas brancas transparentes, vestido lilás esvoaçando, brinca em um balanço. Seus longos braços estão esticados e suas mãos seguram as cordas do brinquedo. As pernas estão erguidas e os pés estão descalços. Na margem superior direita da página, brinquedos de um parque de diversões: da direita para a esquerda, uma roda gigante, um chapéu mexicano e um carrossel. À esquerda, um campo verde com três árvores. Um senhor tira foto de um casal. Próximos a eles, uma máquina de lambe-lambe e fios com alguns monóculos coloridos. Fonte: Santos; Nascimento (2010, p. 6-7). Fim da descrição.

**Pesquisadora:** (texto do livro) Certa vez conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial e chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus.

*Na margem inferior numeração da página 6. Sete. Na margem superior da página, um homem segurando balões coloridos está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante e em destaque Lúcia com vestido lilás e descalça brinca em um balanço. Seus cabelos cacheados enfeitados com uma fita branca voam.*

**Lilás:** Ela está em um parque.

**Pesquisadora:** Isso.

**Lilás:** Se divertindo. O homem?

**Azul:** O homem deve ser uma espécie de segurança, pai dela...

**Lilás:** Ele está só observando?

**Pesquisadora:** Ele está segurando os balões.

**Azul:** Ou um mero observador...

**Lilás:** É, pode estar vendendo os balões...

**Lilás:** E ela está brincando no balanço ali...

**Verde:** Tá mais pra como se fosse uma temporada de férias. Assim, num parque, descalça...

**Lilás:** Em um domingo a tarde...

**Verde:** Também.

**Lilás:** Faltou assim de colocar tipo...

**Marrom:** *Se é de dia, de sol...*

**Lilás:** *É... um domingo...*

**Azul:** *Domingo à tarde, final de tarde, né?*

**Verde:** *Porque na natureza né também...*

**Marrom:** *Curtindo a natureza...*

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 7, 2019).

No recorte acima, os participantes discutem de que modo o ambiente poderia ser constituído, de acordo com suas experiências cotidianas; isto é, para eles, um parque é ambiente para se desfrutar as tardes de domingo, com campos verdes e pessoas passeando com suas famílias ou companheiros.

Ainda sobre o excerto da Oficina 7, quem poderia ser o homem com os balões ou como estaria o dia, tudo isso foi elaborado pelos participantes a partir da utilização de suas próprias metáforas e símiles. Desse modo, foram criadas descrições vívidas e imaginativas, o que deve facilitar a compreensão do público, sem tornar o texto distrativo ou ambíguo (Mazur, 2022).

O fato é que a AD precisa trazer informações sobre a composição da imagem. Contudo, ocorre que o que pode ser importante para o audiodescritor e consultor, talvez não tenha tanta significação para a construção de sentidos para o público receptor. Mas, essa construção do real, a partir da interação dos participantes com a imagem audiodescrita e através do uso das palavras, faz parte do processo de construção de sentido para cada um dos participantes, como se pode observar a seguir:

**Pesquisadora:** *[Sobre a página 6], o que vocês perceberam da descrição que está sendo feita de cada página?*

**Rosa:** *As cores, primeiro tá as cores aí, cada página tem uma cor.*

**Lilás:** *As cores...*

**Vermelha:** *É.*

**Verde:** *Eu acho que na criatividade dessas altura aí, ela trabalhou muito bem porque cada página ela classificou com um colorido diferente. Que era para dar a ideia mesmo para a pessoa com deficiência mesmo.*

**Vermelha:** *Ponto de referência.*

**Lilás:** *Diferenciar também o texto.*

**Rosa:** *E depois ainda vem o texto, descrevendo mais ou menos a imagem que está acima do texto.*

**Verde:** *E cada um tem a sua definição de cores e um colorido diferente aí que eu achei.*

(Participantes e Pesquisadora, Informação verbal, Oficina 57, 2019).

Segundo Montoya (2005, p. 144), esse processo construtivo “[...] implica também que os novos conhecimentos ultrapassem as novidades adquiridas anteriormente, reconstruindo-as”. Assim, constituiu-se um processo em que o novo aprendizado não pressupôs o descarte do anterior, mas sim, um prolongamento das estruturas anteriores a partir de uma reconstrução.

Esta seção, portanto, apresentou os dados obtidos na pesquisa sobre a percepção e compreensão de cores por pessoas com deficiência visual, explorando como elas constroem seus conceitos de cores e como a audiodescrição (AD) pode auxiliar nesse processo. A pesquisa utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e a Crítica Genética para analisar dados de oficinas multissensoriais e a elaboração de roteiros de audiodescrição para o livro "As Cores no Mundo de Lúcia". Esta abordagem metodológica ofereceu uma perspectiva abrangente, permitindo a análise tanto das percepções dos participantes quanto do processo de criação do roteiro de audiodescrição.

A pesquisa envolveu a análise de um corpus de mais de 480 páginas de dados, incluindo entrevistas e transcrições de oficinas. O *software* ATLAS.ti 23 foi utilizado para codificar e categorizar os dados em três categorias principais:

1. **Cores:** Explorando os tipos de cores, frequência de uso e associações emocionais e sensoriais feitas pelos participantes.
2. **Recursos Linguísticos/Figuras de Linguagem:** Analisando o uso de metáforas, símiles e sinestesia para descrever cores e emoções.
3. **Audiodescrição:** Investigando como a AD facilita o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais e como a leitura de um livro com audiodescrição pode reorganizar seus conhecimentos.

A análise revelou que as cores primárias e suas variações eram mais frequentemente associadas a sentimentos intensos e experiências pessoais. Os participantes utilizaram metáforas, símiles e sinestesia para expressar

suas percepções e emoções relacionadas às cores, demonstrando a importância da linguagem figurada na construção de significado. A pesquisa buscou valorizar a experiência individual dos participantes com deficiência visual, buscando entender como eles constroem seus conceitos de cor e como a AD pode influenciar essa construção.

A audiodescrição foi utilizada como uma ferramenta para auxiliar na compreensão de elementos visuais, e a pesquisa explorou como a AD pode ser utilizada para tornar livros ilustrados acessíveis a pessoas com deficiência visual. A discussão abordou a importância da inclusão e da acessibilidade em espaços culturais e educacionais, destacando o papel da audiodescrição na promoção da equidade. Por fim, o estudo contribuiu para o campo da audiodescrição ao analisar a importância da linguagem e do uso de recursos linguísticos que lidam explicitamente com a subjetividade, tal como as metáforas, a símile e a sinestesia, na descrição para PCDVs, oferecendo insights para a criação de roteiros mais eficazes.

Em resumo, a seção apresentou uma pesquisa abrangente sobre a percepção de cores por pessoas com deficiência visual, explorando o papel da linguagem, da experiência sensorial e da audiodescrição na construção de significado e na promoção da inclusão, levantando questões importantes sobre a acessibilidade para PCDVs e destacando a necessidade de recursos como a audiodescrição e a importância da participação de pessoas com deficiência visual na criação desses recursos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, PRODUTOS E PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO

---

Falar de cores a pessoas com deficiência visual é um desafio, principalmente estando tal temática em nível de investigação no contexto acadêmico. Sempre nos é exigida flexibilidade e criatividade quanto ao uso dos materiais a serem utilizados e, em especial, no que diz respeito às escolhas literárias que servirão de discussão para se desenvolver os trabalhos propostos de forma leve, lúdica e prazerosa.

Ao longo desta tese, explorei a complexa relação entre cores, deficiência visual e audiodescrição, buscando compreender como as pessoas cegas ou com baixa visão constroem suas representações de cores e como a audiodescrição pode auxiliar nesse processo. A pesquisa se desdobrou em várias seções, cada uma abordando aspectos específicos dessa relação.

Mas, para que pudesse realizar esta investigação com a profundidade que merecia, foi necessário o estabelecimento de perguntas que proporcionassem a organização de objetivos que pudessem produzir dados suficientes para responde-las, quais sejam:

A pesquisa buscou responder a perguntas como:

1. **Quais os significados iniciais do conceito de cor para pessoas cegas ou com baixa visão?** Pretendeu-se investigar as associações e compreensões prévias que os participantes têm sobre cores, mesmo sem experiência visual direta.
2. **Que associações linguísticas, emocionais e sensoriais podem ocorrer a partir do contato com as cores?** Exploramos como as cores podem evocar diferentes emoções e sensações em pessoas com

deficiência visual, e como essas associações podem ser expressas por meio da linguagem e de outros sentidos.

3. **Que tipos de recursos linguísticos podem ser utilizados para falar de cores com uma pessoa com deficiência visual?** Este objetivo investiga as ferramentas linguísticas, como metáforas, símiles e sinestesia, que podem ser usadas para comunicar conceitos de cores de forma eficaz para pessoas com deficiência visual.
4. **Como a audiodescrição favorece o contato de pessoas com deficiência visual com elementos visuais?** Analisamos ferramentas linguísticas, como a audiodescrição, pode ser utilizada para tornar as informações visuais, como as ilustrações em livros, acessíveis a pessoas com deficiência visual, permitindo que elas participem plenamente da experiência de leitura.
5. **Como a leitura de "As Cores no Mundo de Lúcia" pode reorganizar os conhecimentos de mundo sobre cores em pessoas com deficiência visual?** Examinamos como a leitura de um livro ilustrado com audiodescrição pode influenciar e expandir a compreensão das cores em pessoas com deficiência visual, enriquecendo seus conhecimentos e experiências sensoriais.

Ao abordar essas questões, a pesquisa pretendeu não apenas contribuir para a compreensão da percepção das cores por pessoas com deficiência visual, mas também desenvolver ferramentas e estratégias para tornar a informação e a cultura mais acessíveis a esse público. A pesquisa destaca, linha a linha, a importância da inclusão e da audiodescrição como ferramenta para promover a igualdade de acesso à informação e à cultura, defendendo a ideia de que todos, independentemente de suas habilidades visuais, devem ter a oportunidade de experimentar e interpretar o mundo das cores de maneira significativa.

A presente pesquisa teve como objetivo geral *compreender os meios pelos quais a pessoa com deficiência visual constrói sua representação das cores*. Ambicioso e relevante, a proposta estabelecida buscou compreender como as PCDVs constroem suas representações de cores, um tema complexo e pouco explorado na literatura. A pesquisa se concentra em como a audiodescrição (AD), uma ferramenta de acessibilidade que traduz elementos visuais em informações sonoras, pode influenciar essa construção. A autora reconhece que a percepção de cores não é apenas visual, mas também multissensorial, envolvendo outros sentidos como tato, olfato e audição.

Essa compreensão exigiu extenso respaldo teórico que, em sua grande maioria, está sendo publicado em língua estrangeira, pois os textos produzidos no Brasil pouco abordam a referida temática a partir do recurso da audiodescrição, exceto pela tese de Flávia Mayer, posteriormente, lançada pela Editora da UFMG, conforme já mencionado. Precisamos compreender que todo e qualquer elemento imagético pode e deve ser acessibilizado às pessoas com deficiência visual, pois afinal, os sentidos remanescentes estão presentes para atuarem em conjunto e, assim, estimularem a criatividade e imaginação do público-alvo.

Os *objetivos específicos* foram delineados e se relacionaram diretamente com o objetivo geral:

1. **Descrever as possíveis significações das cores para PCDVs:** Este objetivo buscou entender como as cores são percebidas e compreendidas por pessoas com deficiência visual, considerando suas experiências e associações multissensoriais. Foi possível reconhecer que as cores podem ter significados diferentes para PCDVs, dependendo de suas vivências e contextos culturais.
2. **Identificar os recursos linguísticos utilizados para falar de cores com PCDVs:** Este objetivo pretendeu analisar a linguagem utilizada na audiodescrição para descrever cores, investigando o uso de metáforas, símiles e sinestesia como ferramentas para transmitir

informações visuais de forma acessível e significativa, o que foi realizado a contento pelos participantes.

3. **Demonstrar que a AD favorece o contato de PCDVs com elementos visuais:** Este objetivo buscou comprovar a eficácia da AD em tornar o conteúdo visual acessível a PCDVs, permitindo que elas se engajem e compreendam elementos visuais presentes em diferentes mídias, como livros ilustrados.
4. **Verificar as associações linguísticas, emocionais e sensoriais de PCDVs em relação às cores:** Este objetivo buscou analisar as diferentes formas como as cores são associadas a emoções, sentimentos e experiências sensoriais por PCDVs. Percebemos que a percepção de cores não é apenas cognitiva, mas também emocional e subjetiva.
5. **Propor a possibilidade de PCDVs reorganizarem seus conhecimentos sobre cores a partir da leitura de "As Cores no Mundo de Lúcia":** Neste objetivo avaliamos o impacto da leitura de um livro infantil ilustrado com audiodescrição na compreensão e representação das cores por PCDVs. Ao explorarmos as cores de forma multissensorial, foi possível enriquecer o conhecimento e a experiência de PCDVs em relação às cores.

Portanto, quanto aos objetivos específicos, foram contemplados de acordo com o que era esperado. Isto é, os participantes trouxeram seus conhecimentos prévios sobre o mundo que os cerca e tais dados contribuíram para que pudessem associar com materiais concretos produzidos e escolhidos pela pesquisadora para que, cada um à sua maneira, pudesse perceber as cores.

Os objetivos da pesquisa foram complexos e ambiciosos, reconheço, buscando não apenas descrever como as pessoas com deficiência visual entendem as cores, mas também explorar como a audiodescrição pode ser uma ferramenta para expandir essa compreensão. O objetivo geral foi entender como a representação das cores em audiodescrições,



especialmente em livros ilustrados, poderia influenciar a experiência multissensorial das pessoas com deficiência visual.

Na seção que tratei da legislação brasileira sobre inclusão, leitura e acessibilidade, apresento um panorama da legislação existente no país, incluindo leis, decretos e notas técnicas. Destaco a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) como um marco importante no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito ao acesso à informação e comunicação em formatos acessíveis. No entanto, aponto para as lacunas e desafios na implementação dessas leis e políticas públicas. Ela observa que, apesar da existência de uma legislação abrangente, ainda há uma carência de ações pedagógicas efetivas que viabilizem a aplicação da legislação na prática. Observamos a Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE, que propõe orientações para a descrição de imagens em material digital acessível, mas que está desatualizado e não reflete os avanços no campo da audiodescrição.

É necessário um maior investimento em formação de profissionais para a produção de materiais acessíveis, como audiolivros e livros em braille. Além disso, é imprescindível a participação das pessoas com deficiência visual na elaboração de políticas públicas e na criação de materiais acessíveis, a fim de garantir que suas necessidades e perspectivas sejam consideradas, contribuindo para a discussão sobre a legislação brasileira ao analisar criticamente a implementação das leis e políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

Na seção sobre as teorias das cores, busquei compreender a complexidade desse campo interdisciplinar, que investiga como os seres humanos percebem, compreendem e utilizam as cores. Mergulhei nas contribuições de estudiosos como Newton, que em sua obra *Opticks* (1704) demonstrou a natureza composta da luz branca e a refração das cores em um prisma, e Goethe, que em sua *Doutrina das Cores* (1810 [2016]) explorou as cores como fenômenos da percepção humana, com aspectos físicos, químicos e psicológicos.

A partir das pesquisas de Newton e Goëthe, identifiquei duas perspectivas principais na teoria das cores: a concepção física, que envolve a luz e a percepção visual, e a concepção da cor como fenômeno da mente humana. Dada a natureza da minha pesquisa, que envolve a percepção das cores por deficientes visuais, direcionei meu foco para os estudos que incidem sobre os fenômenos da representação e percepção das cores, reconhecendo a subjetividade inerente a esse processo.

Investiguei os princípios fundamentais da teoria das cores, como o modelo RGB (vermelho, verde e azul) e a teoria tricromática da visão, que explicam como as cores são percebidas e combinadas. Explorei a roda de cores como uma ferramenta essencial para artistas e designers, permitindo a compreensão das relações cromáticas e sua aplicação criativa.

Ao aprofundar meus estudos, deparei-me com a teoria inovadora de Edwin H. Land, que em "The Retinex Theory of Color Vision" (1977) propôs que a percepção das cores não se limita às características da luz, mas também à forma como o cérebro interpreta as informações sensoriais. Essa teoria me levou a questionar a natureza da percepção das cores e a considerar a importância da interpretação individual.

A semiótica peirceana, o estudo dos signos, também se mostrou essencial para minha pesquisa. Através da semiótica peirceana, com seus três componentes básicos (representante, objeto e interpretante), pude analisar como as cores são simbolizadas e interpretadas em diferentes línguas e culturas. As cores, como signos, podem evocar emoções e significados que vão além de suas propriedades físicas, e a semiótica me proporcionou ferramentas para investigar essa dimensão simbólica

A multissensorialidade, a ideia de que a percepção das cores não é apenas visual, mas envolve outros sentidos como tato e olfato, também se revelou relevante para minha pesquisa. A abordagem multissensorial me permitiu explorar como as cores podem ser associadas a experiências sensoriais além da visão, o que é particularmente importante ao considerar a percepção de cores por pessoas com deficiência visual

Ao analisar as cores sob a ótica da multimodalidade de Gunther Kress e Theo van Leeuwen, pude entender como as cores funcionam como signos visuais que transmitem significados em contextos culturais e sociais específicos. As cores podem denotar pessoas, lugares e coisas, além de evocar associações emocionais e simbólicas. Essa perspectiva ampliou minha compreensão da função social das cores e como elas moldam nossas interações e percepções

Em suma, a exploração das teorias das cores, semiótica, multimodalidade e multissensorialidade me proporcionou um arcabouço teórico abrangente para investigar a percepção das cores por pessoas com deficiência visual. Essas teorias me permitiram entender as cores como fenômenos complexos, que envolvem não apenas a física da luz, mas também a psicologia da visão, a semiótica, a cultura e a experiência sensorial individual. Essa compreensão aprofundada será fundamental para analisar os dados da minha pesquisa e desenvolver estratégias para tornar as cores mais acessíveis e significativas para pessoas com deficiência visual.

Na seção sobre audiodescrição, apresentei o recurso e seus aportes teóricos, desde a Europa e os Estados Unidos até o Brasil, onde a AD se encontra nos Estudos de Tradução e na Tecnologia Assistiva. As produções acadêmicas, especialmente na Região Nordeste, perpassam por uma equipe de elaboração e legislação que rege as atividades do audiodescritor no Brasil, destacando-se a grande produção acadêmica realizada no Nordeste e, mais especificamente, na UFBA.

A subseção sobre os materiais, como cartilhas, manuais, apostilas e guias, buscou adequar o processo de roteirização ao leitor/estudioso da área, tanto no Brasil quanto no exterior. Apresento uma possibilidade de uma audiodescrição para livros ilustrados, demonstrando a versatilidade e adaptabilidade da AD como meio de fornecer acesso igualitário ao conteúdo visual em várias mídias, buscando um equilíbrio entre texto e imagem e permitindo espaço para interpretação pessoal do público com deficiência visual.

A AD de livros ilustrados, vertente com pouca ou nenhuma pesquisa publicada, envolve a narração de elementos visuais presentes nas ilustrações, permitindo que os leitores compreendam totalmente o conteúdo e o contexto do livro. As técnicas e princípios usados na audiodescrição, como fornecer descrições concisas e claras, enfatizar detalhes importantes e manter um equilíbrio entre descrição e permitir espaço para interpretação pessoal, também se aplicam à AD de livros ilustrados. Ao incorporar o recurso na leitura de livros ilustrados, as pessoas com deficiência visual podem experimentar a riqueza e a profundidade da narrativa visual, aprimorando sua experiência de leitura e promovendo a inclusão na literatura.

O material que cotejei sobre este tópico não contemplou a especificidade apresentada nos livros ilustrados, tais como: tipo de ilustração; ou detalhamento da composição da página (simples ou dupla); ou ainda possíveis relações entre texto e imagem. Pensar na acessibilidade dessas publicações exige uma leitura multissemiótica atenta, que considere todos os aspectos linguísticos e imagéticos ali apresentados.

Ao abordar e analisar as relações entre texto e imagem em livros ilustrados, utilizei a semiótica como ferramenta para entender como esses elementos interagem e constroem significado. Para mim, texto e imagem não são entidades separadas, mas sim, intrinsecamente conectadas dentro de um sistema semiótico. As imagens representam o visual, enquanto a linguagem descreve impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mas também acústicas, olfativas, térmicas e táteis. Essa combinação de elementos cria uma camada de significação que vai além da soma de seus significados individuais.

Em minha pesquisa, explorei a tipologia proposta por Nikolajeva e Scott (2011) para classificar livros ilustrados com base nas interações entre texto e imagem. Constatei que a classificação em "livro com imagem," "livro ilustrado" e "livro-imagem" é útil para entender o propósito e o modo como a linguagem verbal e visual são utilizadas em cada obra.

Ao examinar as relações entre texto e imagem, identifiquei três tipos principais: redundância, colaboração e contradição. A redundância ocorre quando a imagem não adiciona nada de novo ao texto, enquanto a colaboração acontece quando texto e imagem se complementam, enriquecendo a narrativa. Já a contradição surge quando a imagem contradiz o texto, gerando tensão e novas interpretações.

Além disso, a análise da primazia do texto ou da imagem, conforme proposto por Linden (2018), foi fundamental para entender como a ordem de apresentação desses elementos influencia a leitura. A primazia do texto ocorre quando ele é lido antes da imagem e conduz a narrativa, enquanto a primazia da imagem acontece quando ela domina o espaço e o significado da obra. Em alguns casos, pode haver uma alternância entre texto e imagem, exigindo que o leitor os combine para construir o sentido da obra.

A semiótica me proporcionou um olhar mais atento para as relações entre texto e imagem em livros ilustrados, revelando a complexidade e a riqueza da comunicação visual. Ao analisar as diferentes tipologias e interações, pude entender como esses elementos se complementam, se contradizem ou se reforçam mutuamente, criando uma experiência de leitura única para cada leitor. Essa compreensão é essencial para a produção de audiodescrições eficazes, que levem em conta a dinâmica entre texto e imagem, proporcionando uma experiência de leitura mais completa e inclusiva para pessoas com deficiência visual.

A pesquisa realizada para este trabalho enfrentou diversos desafios, especialmente devido à natureza complexa do tema e à necessidade de criar um ambiente de pesquisa inclusivo e acolhedor para os participantes com deficiência visual. A metodologia da coleta de dados da pesquisa, baseada em oficinas multissensoriais, muito contribuiu para incrementar as dinâmicas das atividades propostas, que envolvessem interações interpessoais, as quais ocorreram com o devido respeito e cuidado às opiniões do outro, sem conflitos ou barreiras.

Um dos principais desafios foi a elaboração de um roteiro de audiodescrição que fosse ao mesmo tempo preciso, claro e evocativo para o público com deficiência visual. A revisão do roteiro pela consultora em audiodescrição e os testes de recepção com os participantes foram cruciais para aprimorar a qualidade da descrição e garantir a sua eficácia na transmissão da experiência sensorial das cores. No entanto, a subjetividade inerente à linguagem e à percepção individual das cores representou um desafio constante na busca por uma descrição objetiva e universalmente compreensível.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada entre julho e outubro de 2019, aproveitando os horários em que os alunos não estavam em seus atendimentos regulares, como durante as reuniões de coordenação pedagógica e os ensaios do coral e da percussão. No total, foram realizadas nove oficinas multissensoriais, cada uma com duração de quatro horas, totalizando 36 horas de coleta de dados.

A escolha da biblioteca como local das oficinas visou oferecer um ambiente acolhedor, silencioso e acessível, propício para a participação dos alunos. A biblioteca, com seu amplo espaço, boa iluminação e acervo de obras em tinta e braille, proporcionou um ambiente de aprendizado confortável e estimulante. E, ao elaborar esta pesquisa, buscamos também contribuir de forma significativa para o fortalecimento de políticas públicas de fomento à leitura e acessibilidade cultural, mais especificamente, para a inclusão de livros ilustrados na aprendizagem, considerando que oportunizam um contato importante com imagens e a respectiva audiodescrição das mesmas.

A utilização de oficinas multissensoriais como estratégia de coleta de dados também apresentou desafios, como a necessidade de adaptar as atividades para diferentes níveis de deficiência visual e garantir a participação ativa de todos os participantes. Durante as oficinas, os participantes foram incentivados a expressar suas percepções, sentimentos e emoções relacionados às cores, utilizando seus sentidos remanescentes e explorando a linguagem figurada. A heterogeneidade do grupo, com

diferentes graus de deficiência visual e experiências de vida, enriqueceu a pesquisa, mas também exigiu flexibilidade e adaptação na condução das oficinas. A coleta de dados incluiu gravações em vídeo e áudio, que foram posteriormente transcritas e analisadas utilizando o *software* ATLAS.ti 23, o que permitiu uma análise aprofundada das informações coletadas e a identificação de padrões e temas relevantes para a pesquisa.

Um ponto crucial nesta coleta foi a utilização da audiodescrição (AD) como ferramenta para permitir que os participantes, cegos ou com baixa visão, acessassem as imagens do livro "As Cores no Mundo de Lúcia". Essa abordagem multissensorial, combinando a leitura do texto com a descrição das imagens, enriqueceu a experiência dos participantes e possibilitou a exploração dos conceitos de cores, metáforas, símiles e sinestesia de forma mais completa. A coleta de dados, com *corpus* de mais de 480 páginas de entrevistas e transcrições de oficinas, foi gerenciada a partir do *software* ATLAS.ti 23, que me permitiu codificar e categorizar as informações em três categorias principais: Cores, Recursos Linguísticos/Figuras de Linguagem e Audiodescrição.

No geral, a coleta de dados foi um processo rico e colaborativo, que valorizou a experiência e o conhecimento dos participantes com deficiência visual. As oficinas multissensoriais, o uso da audiodescrição e a análise cuidadosa dos dados coletados contribuíram significativamente para a compreensão de como as pessoas com deficiência visual constroem suas representações das cores e como a linguagem e a experiência sensorial desempenham um papel fundamental nesse processo.

O referencial teórico metodológico desenhado para análise dos dados, envolvendo diferentes linhas, sobretudo a Crítica Genética e a Análise de Conteúdo, tornaram a interpretação dos resultados mais dinâmica, ao conseguirem elencar, cada uma com suas características, buscando analisar tanto as percepções dos participantes quanto o processo de criação do roteiro de audiodescrição para o livro "As Cores no Mundo de Lúcia", .tanto as informações relativas à elaboração do roteiro, quanto os desejos, as ideias e perspectivas dos participantes.

Já na primeira análise, a partir da Crítica Genética, ao se observar as rasuras e operações genéticas registradas, nos foi possível afirmar que um roteiro de AD difere muito daquele da peça radiofônica, também apresentada ao longo da pesquisa. Cada um guarda suas proporções de acordo com os objetivos pretendidos, sem, contudo, um anular a importância do outro. A utilização da Crítica Genética me permitiu analisar as rasuras e revisões feitas no roteiro de audiodescrição, revelando o processo de construção da narrativa e a importância da colaboração entre o audiodescritor e o consultor com deficiência visual.

Na segunda parte, a teoria de Bardin serviu para elencar categorias, subcategorias e códigos que organizariam cores e recursos linguísticos, que foram úteis para focalizar a audiodescrição sob a ótica dos participantes.

Na primeira categoria, **Cores**, explorei os tipos de cores mencionados, a frequência com que foram usadas e as associações emocionais e sensoriais que os participantes fizeram. As cores primárias e suas variações foram mais associadas a sentimentos intensos e experiências pessoais, e a linguagem figurada, como metáforas e símiles, desempenhou um papel crucial na expressão dessas percepções.

A segunda categoria, **Recursos Linguísticos/Figuras de Linguagem**, focou no uso de metáforas, símiles e sinestesia para descrever cores e emoções. Os participantes utilizaram esses recursos para construir significados e expressar suas experiências sensoriais de maneira rica e criativa, mesmo sem ter a experiência visual das cores.

Na terceira categoria, **Audiodescrição**, investiguei como a audiodescrição facilita o acesso de pessoas com deficiência visual a elementos visuais e como a leitura de um livro com audiodescrição pode reorganizar seus conhecimentos. A análise revelou a importância da linguagem clara e objetiva na audiodescrição, além da necessidade de considerar o contexto cultural e as experiências individuais dos participantes.



As oficinas multissensoriais proporcionaram um espaço de aprendizado e troca de experiências, onde os participantes puderam explorar suas percepções sensoriais e construir seus próprios significados em relação às cores. Abordar estudos sobre livro ilustrado e relações texto-imagem também foi relevante, uma vez que essas leituras proporcionaram a visualização de parâmetros para audiodescrever os referidos textos, que fogem daqueles já existentes e precisam ser documentados pela literatura especializada.

Uma situação que ocorreu e gostaríamos de pontuar é que, por uma questão de tempo e, também financeira, a produção do audiolivro com roteiro revisado pelos participantes não pode ser concluída como se esperava. Mas já foi feita a gravação do referido roteiro pelas vozes de dois importantes colaboradores, tendo o material sido editado para disponibilização do mesmo para o público interessado ainda no primeiro semestre de 2024 em plataformas de *streaming*, tais como, *Spotify* e *Deezer*, assim possibilitando que pessoas com e sem deficiência possam usufruir deste importante produto de pesquisa.

Não devemos esquecer que, acima de tudo, é essencial a retomada das políticas de incentivo à leitura e da necessidade de amplo acesso aos livros para todos os indivíduos. Esperamos que a proposta desta tese seja um incentivo aos eixos estratégicos referentes à leitura e à acessibilidade aos livros ilustrados, que podem ser audiodescritos. O nosso desejo, portanto, é que mais obras em Braille e meios digitais com audiodescrição de qualidade sejam oferecidas gratuitamente.

Os espaços formais e não-formais de leitura também precisam ser estimulados, pois sem eles, não nos é possível desenvolver na população o gosto pela leitura, que deve contar com a implementação de recursos tecnológicos. Em uma instituição que atende pessoas com deficiência visual, é inadmissível que as ações de estímulo à leitura sejam restritas a oficinas quinzenais, com duas horas de duração, como ocorre, com frequência, em muitos desses centros de ensino. Em se tratando do Braille, esta periodicidade não estimula a aprendizagem do sistema, tornando um tanto

desestimulante para quem realmente quer aprender a ler utilizando essa linguagem.

Como futuros estudos, esperamos trazer a metodologia da Análise de Entrevista – Manzini, enquanto braço da pesquisa em Educação Especial e Metodologia de anamnese de pessoas com Deficiência Visual. Reforçamos que estudos como este, que possam contar, ao mesmo tempo, com as bases referenciais da Crítica genética e da Análise de Conteúdo, possivelmente otimizarão o tempo demandado na coleta e análise dos dados e tratamento dos mesmos. Pensando em prosseguir com um Pós-Doutorado, a ideia é continuar com os estudos de utilização da audiodescrição em livros ilustrados, dessa vez, envolvendo a tradução das obras em estilo *pop-up* de uma autora/ilustradora espanhola. Duas delas, de uma mesma autora, já estão em fase de negociação, apenas aguardando a finalização deste Doutorado. Tais obras são livros tridimensionais interativos, que apresentam ilustrações que saltam das páginas quando os referidos livros são abertos. Eles são conhecidos por sua capacidade de surpreender e encantar leitores de todas as idades e permitem uma ampliação de materiais multissensoriais, além de proporcionarem ao leitor uma nova experiência, ao manipular um formato de livro totalmente diferente daqueles que costumam ser disponibilizados.

Vivenciar experiências novas, juntamente com um grupo de colaboradores composto por 09 pessoas, foi colocar à prova uma capacidade cognitiva tanto minha, enquanto pesquisadora e docente, quanto deles, enquanto alunos de uma instituição que, frequentemente, estão sendo alfabetizados apenas no Sistema Braille. Pudemos concluir, ao trabalhar com tal grupo, que se um ou mais estudantes tem apenas o Ensino Fundamental não é desculpa para considerá-lo/s analfabeto/s, ou pessoas que não seriam capazes de participar de uma pesquisa dessa importância, pois o que ficou comprovado foi justamente o inverso. E qual seria o sentido desta palavra para quem assim os julga? É essencial pensarmos em todas as contribuições que cada um desses alunos pode trazer para nossa reelaboração pedagógica, quer individual, ou coletivamente falando.

O que pude perceber, ao estar trabalhando na área da Deficiência visual há muitos anos foi que semelhante ação tem me proporcionado as melhores experiências, tais como aprender matemática com essas pessoas, conhecer a audiodescrição e utilizá-la com elas, o que me levou a ler o mundo sob novas e mais amplas perspectivas. Uma delas foi compreender que cada um tem seu tempo de aprendizagem. Se as falas deles, ao longo do texto, soam confusas, alguma razão tem, algum sentido faz, levando-nos a todo tipo de reflexões e ações. Conviver com esses estudantes tem sido de uma riqueza indescritível, de modo que me sinto privilegiada por chegar aos 24 anos a serviço da educação de pessoas cegas ou com baixa visão, de qualquer idade e nível social, de qualquer credo, raça, gênero ou orientação sexual.

Toda a escrita da tese me proporcionou conhecimentos que jamais pensei em ter um dia. Lembro bem que, uma vez, uma professora com deficiência visual afirmou que seria impossível ao cego congênito conhecer a cor e suas nuances. Mas agora acredito piamente que isso não é verdade. Ele constrói sua significação, ele interage com o mundo na mesma medida em que ocorre o inverso. Assim, acredito que não posso negar a esse público o direito de procurar conhecer todos os aspectos da vida, sejam eles visuais ou não. Foi muito gratificante e encorajador a forma como cada um se colocou antes, durante e mesmo depois (muito depois) das oficinas realizadas. Cada um trouxe uma construção nova sobre o que é cor e a forma como este estudo lhe causou algum impacto. Para citar alguns testemunhos, Verde quer participar de todas as pesquisas que ocorrerem no CAP; segundo ele, isso é aprender mais sobre coisas diferentes. Lilás, baixa visão, entende que descrever o pouco que ela percebe do mundo faz toda a diferença para quem nada vê.

Vygotsky afirmou que "(...) a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!)." E foram estas capacidades que emergiram criativamente, sendo consolidadas por cada aluno, através de cada material apresentado.

Palavras, gestos, ações registradas e guardadas com muito carinho e respeito por mim constituíram um rico material de estudos sobre a natureza da deficiência e as múltiplas possibilidades pedagógicas que surgiram durante a pesquisa e que podem ainda vir a eclodir após a apresentação desta investigação.

É interessante comentar que os participantes, ao serem nomeados com suas cores favoritas, sugeriram que gostariam de ser chamados e reconhecidos por suas contribuições. Creem que, dessa maneira, podem ajudar seus pares a terem mais interesse em conhecer seus direitos, assim desenvolvendo um espírito crítico e reflexivo sobre o mundo que os cerca. Fica, então, a sugestão para um próximo trabalho de pesquisa, que será desenvolvido a partir de todas as experiências e ganhos aqui conquistados.

Agora, eu, como pesquisadora que deu voz a este trabalho, assume o papel de professora orgulhosa do que faz e para quem faz, cada vez mais estimulada a estudar e aprofundar seus Estudos sobre Deficiência, como meio de compreensão das dimensões política, social e pedagógica da ausência da visão. Em sala de aula, as experiências são diferenciadas, quase restritas às dificuldades dos estudantes na escola regular, mas nada me impede agora de inovar ainda mais em minhas aulas, daqui para frente.

Com relação ao roteiro de audiodescrição produzido para esta pesquisa, tenho consciência de que ele surgiu como resultado das experiências aqui mencionadas, principalmente das oficinas, as quais mostraram que um audiodescritor não deve estar preso às formalidades exigidas pela formatação de um roteiro padrão, mas que a flexibilidade deve ser um elemento importante em que cada contexto dita suas próprias regras de adaptação caso a caso.

Destaco também que a extensão dos roteiros ora disponibilizados nos Apêndices tem caráter investigatório, com a consciência de que foi necessário trazer *ipsis litteris* as contribuições dos participantes durante as oficinas. Percebi que cada um, assim como cada participante, tem sua peculiaridade, sua forma de se comunicar com o leitor, de emocionar àquele

que está disposto a se abrir à escuta do outro e se desprender de formalidades impostas ou de leis rígidas.

Compreendi que preciso me despir dessas formalidades para lecionar e, assim, (re)elaborar minha docência a partir de tudo o que vi e ouvi, ao longo de tantos anos de trabalho, como também, da presente pesquisa de doutorado. Reitero que a rica experiência que tive com os 09 participantes e colaboradores desta tese me trouxe uma bagagem emocional e acadêmica, que jamais pensei ter. Penso ser importante, então, manter a mente aberta para compreender o tempo e o modo de aprendizagem de cada um; essa atitude é relevante não somente para mim, mas também para aqueles que convivem conosco, quer sejam familiares, professores, colegas ou funcionários.

Dois momentos das oficinas quero ainda ressaltar aqui. O primeiro, quando, cada um à sua maneira, explicou significados de coisas como galo índio e galo gôgo, durante a fase da escolha dos efeitos sonoros do roteiro. Ter aprendido com eles algo tão próprio de quem tem ou teve a vivência do interior me fez compreender que nem sempre a cidade pode oferecer tamanho conhecimento. Neste momento, percebi a necessidade de, sempre ao elaborar um roteiro de AD, estruturar um glossário que possa dirimir possíveis dúvidas linguísticas, tal como ocorreu com a denominação de uma espécie de ave, o galo índio. Importante que esse glossário também conte com contribuições do público receptor do recurso, citando aqui a explicação que os participantes deram sobre o que seria um galo gôgo, e que confesso, não conhecia, até aquele momento.

Além disso, trazer recursos linguísticos que, grosso modo, referem-se às experimentações visuais juntamente com outras sensações, como no caso da sinestesia, abriu possibilidades pedagógicas de cada um compreender a multiplicidade de materiais que podem ser utilizados em atividades transdisciplinares, como as que usei, ao longo da pesquisa.

Construir um trabalho deste porte, pensando em como ofertar as cores para pessoas com deficiência visual foi, por um curto tempo, alimentada enquanto proposta de uma pesquisa que não havia uma

perspectiva tão imediata de aplicação. Mas o sonho foi se tornando possível, foi se tornando realidade e, com ele, muitos questionamentos, dúvidas e incertezas vieram junto, já que tudo ocorreu em meu próprio ambiente de trabalho. Este foi, portanto, um rico espaço de experimentação, tal como ocorreu em minha pesquisa de Mestrado, em que estudei os desafios e as perspectivas da compreensão leitora de estudantes com deficiência visual a partir da leitura de artigos de opinião.

Considero que o ponto final desta pesquisa é apenas uma vírgula. Futuramente, outros estudos virão como desdobramentos possíveis da temática aqui proposta. Serão outros olhares para novos horizontes acadêmicos e pessoais. Serão novas perspectivas pessoais, novas trilhas a serem percorridas, sempre lembrando que

*... o fim de uma tese não significa o fim. Apenas viremos a página, transformemos o ponto em vírgula e comecemos um novo caminhar (autor desconhecido).*

---

## REFERÊNCIAS

---

**Accessometer.** MAP – Media Accessibility Platform. Disponível em: <https://mapaccess.uab.cat/index.php/>.

ALBERS, Josef. **Interaction of Color.** Yale University Press, 1963. Disponível em: <https://lookingatlooking.files.wordpress.com/2011/01/albersinteractionofcolor.pdf>. Acesso em 10 de set. 2023.

ALMEIDA, Ana Carolina Correia; MOREIRA, Maria das Graças. **Introdução à audiodescrição em sala de aula.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Claudia de V. S.; LOBATO, Wolney. **Caderno de Oficinas Pedagógicas de apoio ao Professor:** Temas de Geociências para o Ensino médio. Disponível em: [http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20170302113041.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170302113041.pdf). Acesso em: 06 ago. 2019.

ALMEIDA, M. C. Significados culturais das cores em diferentes sociedades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, 2015, p. 123-136. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs>. Acesso em 10 de set. 2023.

AMEDI, A. *et al.* Early 'visual' cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. **Nature Neuroscience**, 6(7), 2003, p. 758-766. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12808458/>. Acesso em 10 de out. 2023.

ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. **O jogo das imagens no universo da criação de Elizabeth Bishop.** São Paulo: Annablume, 1999.

**Apostila.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apostila/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. *In:* MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (orgs.). **Audiodescrição** – Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 94.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. Tradução Audiovisual Acessível (TAVA): audiodescrição, janela de LIBRAS e legendagem para surdos e ensurdecidos. **Trab. linguist. apl.**, vol. 56, n. 2, Campinas, May/Aug. 2017, p. 305-315. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000200001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000200001). Acesso em: 13 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. **Norma Técnica ABNT NBR 16452**: Acessibilidade na Comunicação - Audiodescrição. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%20-%20Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

AUGUSTIN, Ingrid Renata Lopes. **Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/644/Dissertacao%20Ingrid%20Renata%20Lopes%20Augustin.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enf.** Artigo de Revisão 18(4):[09 telas] jul-ago 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BARBOSA, Milka Alves Correia. **Material da disciplina OSM** - Curso de Sistema de Informação - 2010.1. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/176156>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 007-015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/G5wCgJwHtvYt8ts6jpR9cJB/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BEAUCHAMP, M. S. See me, hear me, touch me: Multisensory integration in lateral occipital-temporal cortex. **Current Opinion in Neurobiology**, 18(2), 2008, p. 156-162.

BERLIN, Brent; KAY, Paul. **Basic Color Terms: Their Universality and Evolution**. University of California Press, 1969.



BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BIASI, Pierre-Marc. A crítica genética. *In*: BERGEZ, Daniel (org.). **Métodos críticos para a análise genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-44. (Coleção Leitura e Crítica).

BISOL, Cláudia A.; PEGORINI, Nicole N.; VALENTINI, Carla B. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernodepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; FURTADO, Odair. O sujeito e a coletividade. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; FURTADO, Odair. **Psicologia Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 65-76.

BRAGA, Juliane Cristina et al. Desafios para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. **Desafie** - Workshop de Desafios da Computação aplicada à educação. p. 90-99. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/desafie/article/view/2779>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.522**, de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm).

BRASIL. **Decreto nº 519**, de 13 de maio de 1992, institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-519-13-maio-1992-343158-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Legislação sobre livro e leitura**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013 (Série legislação, n. 103).

BRASIL. **Lei nº 10.753**, de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm). Acesso em: 09 Mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília-DF, 2018, 3ª ed., 95p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. MEC/SECADI/DPEE. Nota Técnica nº 50015, 10 de dezembro de 2015. Dispõe sobre Orientações para definição do formato do livro digital acessível no Âmbito do Edital do PNLD/2018. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. **A consolidação da Inclusão escolar no Brasil** – 2003 a 2016. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Nota Técnica nº 21**. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: [https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca](https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca).

BRASIL. Ministério das Telecomunicações. Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL. **Resolução nº 667**, de 30 de maio de 2016, que aprova o Regulamento Geral de Acessibilidade em Serviços de Telecomunicações de interesse coletivo. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2016/905-resolucao-n-667>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRETAS, Maria Luiza. **Chico Moleque, um sonho de liberdade**. São Paulo: Cênone Editorial, 2016.

BROWN, J. L. The Power of Color in Marketing. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 24, n. 3, 2016, p. 224-230. Disponível em <https://www.tandfonline.com/toc/mmtp20/current>. Acesso em 10 de set. 2023.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerai, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 jan. 2024.

CAMPEN, Cretien van. **The Hidden Sense**: synesthesia in art and science. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**: Textos críticos e manifestos - 1950-1960. 2. ed. São Paulo: Editora Duas Cores, 1975.

CAPARICA, Victor Hugo C. **A Audiodescrição de Histórias em Quadrinhos**: perspectivas semióticas. 2019. 141 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183140/caparica\\_vh\\_c\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183140/caparica_vh_c_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y). Acesso em: 08 jan. 2021.

CARNEIRO, Bárbara Cristina dos Santos. **Recriando o roteiro de audiodescrição para a pessoa com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, Salvador, 2020. Disponível em: [http://ppglic.letas.ufba.br/sites/ppglic.letas.ufba.br/files/tese\\_barbara\\_cristina\\_2020.pdf](http://ppglic.letas.ufba.br/sites/ppglic.letas.ufba.br/files/tese_barbara_cristina_2020.pdf). Acesso em: 18 jan. 2022.

CARNEIRO, Bárbara Cristina dos Santos. **Repensando o roteiro de audiodescrição para o público com deficiência intelectual.**

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27228/1/Vers%C3%A3o%20final\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Ficha\\_folha%20de%20aprov.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27228/1/Vers%C3%A3o%20final_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ficha_folha%20de%20aprov.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

CARPES, Daiana Stockey; SOSTER, Demétrio de Azeredo. **Manual de Audiodescrição para produtos jornalísticos laboratoriais impressos.**

Disponível em: [http://editoracatarse.com.br/site/wp-content/uploads/2016/11/Manual\\_de\\_audiodescri%C3%A7%C3%A3o\\_para\\_produtos\\_jornal%C3%ADsticos\\_laboratoriais\\_impressos-1.pdf](http://editoracatarse.com.br/site/wp-content/uploads/2016/11/Manual_de_audiodescri%C3%A7%C3%A3o_para_produtos_jornal%C3%ADsticos_laboratoriais_impressos-1.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

**CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em:

<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/downloads.jsf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CENTRO Estatal de Autonomía Personal e Ayudas Técnicas - CEAPAT.

**Cómo elaborar textos de fácil lectura.** Delegación de Albacete.

Albacete, 2007. Disponível em:

[http://www.ceapat.es/ceapat\\_01/centro\\_documental/publicaciones/informacion\\_publicacion/index.htm?id=678](http://www.ceapat.es/ceapat_01/centro_documental/publicaciones/informacion_publicacion/index.htm?id=678) Acesso em: 30 jun. 2023.

CEREJA, William R; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens.** (9º ano). São Paulo: Editora Saraiva, 9ª edição reformulada, 2015.

CHAUME, Frederic. **Cine y traducción.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2004.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.**

Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSTA, Guilherme Mendes Cahú . **Geração de interdependência entre texto e imagem através de suas relações no livro infantil ilustrado.**

2021. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42456>. Acesso em: 06 mai. 2024.

COSTA, Guilherme Mendes Cahú; COUTINHO, Solange Galvão. Utilização da Categorização de Linden e da Estratégia Inferencial de Leitura para o Estudo das Relações Texto-Imagem em Livros Infantis Ilustrados sob o Olhar do Design da Informação", p. 50-59. **Anais do I Seminário de Pesquisa PPGDesign** ,São Paulo: Blucher, 2021. Disponível em:

<https://www.proceedings.blucher.com.br/download-pdf/362/36830>.

Acesso em: 06 mai. 2024.

COSTA, Larissa Magalhães. **Audiodescrição em filmes**: história, discussão, conceituação e pesquisa de recepção. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012057\\_2014\\_cap\\_2.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012057_2014_cap_2.pdf). Acesso em: 20 mai. 2018.

CRAIG, G. Tactile perception in blind braille readers: a psychophysical study of Braille dot patterns. **Perception**, 42(8), 2013, p. 893-904.

CYTOWIC, Richard E. **Synesthesia** - A Union of the senses. London: MIT Press, 2002.

DAVIDSON, A. Visual Communication: A Powerful Tool in Advertising. **International Journal of Business and Social Science**, v. 10, n. 3, 2019, p. 119-127. Disponível em <https://www.ijbssnet.com/>. Acesso em 10 de set. 2023.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Audiovisual Translation today. A question of accessibility for all. **Translation Today**, n. 4, 2005, p. 3-5.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. **Trans**: Revista de Traductología, n. 11, 2007, p. 45-59.

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

**Diferença entre Guia e Manual**. <https://pt.natapa.org/difference-between-manual-and-guide-417>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**: Um Estudo de Conceitos de Poluição e Tabu. Editora Perspectiva, 1966. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861113/mod\\_resource/content/1/pureza-e-perigo-mary-douglas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861113/mod_resource/content/1/pureza-e-perigo-mary-douglas.pdf). Acesso em 10 de set. 2023.

DOWNE-WAMBOLDT, Barbara. **Content analysis**: method, applications, and issues. *Health Care Women Int.* 1992 Jul-Sep;13(3):313-21. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1399871/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ECO, Umberto. **The Role of the Reader**: Explorations in the Semiotics of Texts. Indiana University Press, 1979.

FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista Pinto. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. Ver., ampl. e atual. Salvador: Ed. JusPodvm, 2016.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FINZI, A.; GAROFALO, M.; POLLINI, L. A new technology for perception of colours by blind people. **Journal of Enabling Technologies**, 10(1), 2016, p. 27-39.

FRANCO, Eliana P. C. **Audiodescrição** (2010). Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/definicoes>. Acesso em 01 nov. 2020.

FRANCO, Eliana P. C. Audiodescrição e deficiência intelectual: Um estudo sobre o papel do usuário. **Inventário**, 2018, n. 21, p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/27458>. ISBN 1679-1347. Acesso em 08 nov. 2020.

FRAZIER, Gregory. **The autobiography of Miss Jane Pittman**: An all-audio adaptation of the teleplay for the blind and visually handicapped. Disponível em: <https://adp.acb.org/docs/Gregory%20Frazier%20thesis.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FRYER, Louise. **An introduction to Audio Description**. Londres, UK: Routledge, 2016.

FURTADO, Cristina Moreira *et al.* **Um olhar sobre a retinose pigmentar um olhar sobre a retinose pigmentar**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283505695\\_UM\\_OLHAR\\_SOBRE\\_A\\_RETINOSE\\_PIGMENTAR](https://www.researchgate.net/publication/283505695_UM_OLHAR_SOBRE_A_RETINOSE_PIGMENTAR). Acesso em: 25 nov. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELDER, B. de; BORST, A. W. de; WATSON, R. The perception of emotion in body expressions. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, 6(2), 2015, p. 149-158. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26263069/>. Acesso em 10 de out. 2023.



GIORDANI, Anney Tojeiro; PIRES, Priscila A. Borges Ferreira. **Normas editoriais & orientação aos autores**: cartilhas. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/editora-docs/livraria/16770-editora-uenp-normas-editoriais-orientacao-aos-autores-cartilhas/file>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GIORDANI, Anney Tojeiro; PIRES, Priscila A. Borges Ferreira. **Normas editoriais & orientação aos autores**: manuais. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/editora-docs/livraria/17112-editora-uenp-normas-editoriais-orientacao-aos-autores-manuais/file>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GIUDICE, N. A.; LEGGE, G. E.; TURANO, K. A. Mobility, perceived self-efficacy, and economic productivity in adults with low vision. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 107(4), 2013, p. 273-285.

GÓES, Sirlene Ribeiro. **Legendando Raccoon & Crawfish**: proposta de estudo do processo criativo de uma legendagem fílmica e de edição genética. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27655>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

GUIMARÃES, Fabiana. **A menina da renda vermelha**. Ilustrações de Veruschka Guerra. São Paulo: Paulus, 2014.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2004.

HALLIDAY, M. As bases funcionais da linguagem. *In*: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da Linguística**, vol. 1 p. 125-16. (Série Linguagem, comunicação e sociedade). São Paulo: Global Universitária, 1978.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Ed. Olhares, 2013.

HOANG, Van van. "Metafunctions of language" in systemic functional linguistics: A framework for the interpretation of meaning of text in social context. Oct. 2021. **VNU Journal of Foreign Studies**, v. 37, n. (4), p. 1-25. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356216722\\_METAFUNCTIONS\\_OF\\_LANGUAGE\\_IN\\_SYSTEMIC\\_FUNCTIONAL\\_LINGUISTICS\\_A\\_FRAMEWORK\\_FOR\\_THE\\_INTERPRETATION\\_OF\\_MEANING\\_OF\\_TEXT\\_IN\\_SOCIAL\\_CONTEXT](https://www.researchgate.net/publication/356216722_METAFUNCTIONS_OF_LANGUAGE_IN_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_LINGUISTICS_A_FRAMEWORK_FOR_THE_INTERPRETATION_OF_MEANING_OF_TEXT_IN_SOCIAL_CONTEXT). Acesso em: 24 nov. 2023.

HOWES, David. **The varieties of sensory experiences**: A sourcebok in the Anthropology of the senses. Toronto: University of Toronto Press, 1991.

[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf).

Acesso em: 01 mai. 2022.

HOWES, David. **The Senses**: A Comprehensive Reference. Edited with Constance Classen. Wiley-Blackwell, 2011.

IMANISHI, Helena Amstalden. Metáfora e significação: a construção de sentidos em análise. **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. XXIV n.3 setembro/dezembro 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/agora/a/qn6jrHKrnQqbCnwGjCFTLwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. edição. São Paulo: Cultrix, 2010.

JONES, R. Color in Architectural Design. **Color Research and Application**, v. 42, n. 5, 2017, p. 624-636. Disponível em

<https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15206378>. Acesso em 10 de set. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KAY, Paul; MAFFI, Luisa. Color Appearance and the Emergence and Evolution of Basic Color Lexicons. **American Anthropologist**, 101(4), 1999, p. 743-760. Disponível em

<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1999.101.4.74>. Acesso em 10 de set. 2023.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em:

[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6844/1/tese\\_11673\\_TESE%20%28ANDRESSA%29.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6844/1/tese_11673_TESE%20%28ANDRESSA%29.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 3. ed. London: Routledge, 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. Bloomsbury Academic, 2001.



KUPERS, R.; PTITO, M. Compensatory plasticity and cross-modal reorganization \*following early visual deprivation. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, 41, 2014, p. 36-52. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23954750/>. Acesso em 10 de out. 2023.

LA TAILLE, Yves de. Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e Liberdade. *In*: GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; ZICKER, Fábio. **Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e sociais na Saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 268 - 279.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LAND, Edwin H. **The Retinex Theory of Color Vision**. San Francisco, California: W. H. Freeman and Company, 1977. Disponível em [https://www.cnbc.cmu.edu/~tai/cp\\_papers/E.Land\\_Retinex\\_Theory\\_ScientificAmerican.pdf](https://www.cnbc.cmu.edu/~tai/cp_papers/E.Land_Retinex_Theory_ScientificAmerican.pdf). Acesso em 10 de set. 2023.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEACH, E. R. **Cultura e Comunicação: A Lógica pela Qual as Pessoas Comuns Orientam as Suas Ações**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

LEDERMAN, S. J.; KLATZKY, R. L. Hand movements: A window into haptic object recognition. **Cognitive Psychology**, 19(3), 1987, p. 342-368. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028587900089>. Acesso em 10 de out. 2023.

LIMA, Francisco José 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, p. 01-32, 2011. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/92/144>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LIMA, Rafael Correia. **Leitura de imagem: vamos ler um pouco mais?** Rio de Janeiro, RJ: Caminhos Editora, 2020. [recurso eletrônico]

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

LLOYD-ESENKAYA, Tayfun; LLOYD-ESENKAYA, Vanessa; O'NEILL, Eamonn; PROULX, Michael J. Multisensory inclusive design with sensory Substitution. **Cognitive Research: Principles and Implications**, 2020, n. 5, v. 37. Disponível em:

<https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-020-00240-7>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOOMIS, J. M. (2000). Tactile pattern perception. **Perception**, 29(8), 2000, p. 931-935. Disponível em

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7019848/>. Acesso em 10 de out. 2023.

MARI, Hugo. Sinestesia e metáforas. **Scripta**, 2014, v. 18, n. 34, p. 257-282. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2014v18n34p257/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MARMOR, G. S.; ZELLNER, D. A.; HAYHOE, M. M. How people with visual impairments use tactile skills to explore map symbols. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 110(5), 2016, p. 297-308.

MARTÍN, Antonio Vázquez. **Audiodescripción: norma y experiencia**. Granada, Espanha: Ediciones Tragacanto, 2019 (Colección Manuales, 3).

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords.). **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

MARTINS, Eliana. **A vizinha antipática que sabia Matemática**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MARTINS, Roberto de Andrade; SILVA, Cibelle Celestino. As pesquisas de Newton sobre a luz: Uma visão histórica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 4, 2015, p. 4202-4234. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/JY8NCgHBqPp3XDBxwgJMSt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de set. 2023.

MAYER, Flávia Affonso. **A importância das coisas que não existem: construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

MAZUR, Iwona. Linguistic and textual aspects of audio Description. *In: TAYLOR, Christopher; PEREGO, Elisa (eds.). The Routledge Handbook of Audio Description*. London: Taylor & Francis Group, 2022.

McGONIGLE, Frances. **Audio Description and Semiotics: The translations of films for Visually-Impaired Audiences.** Centre for Translation Studies School of English and Languages Faculty of Arts and Human Sciences. Guildford, England: University of Surrey, 2013.

Disponível em:

[https://openresearch.surrey.ac.uk/view/pdfCoverPage?instCode=44SUR\\_I NST&filePid=13140269630002346&download=true](https://openresearch.surrey.ac.uk/view/pdfCoverPage?instCode=44SUR_I NST&filePid=13140269630002346&download=true). Acesso em: 13 ago. 2020.

MEDEIROS NETA, Olivia; GUTIERRE, Liliane. O ensino de Matemática no pensamento de Comênius, Pestalozzi e Montessori. **Educar em Revista.** 36. 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/343845823\\_O\\_ensino\\_de\\_Mate matica\\_no\\_pensamento\\_de\\_Comenius\\_Pestalozzi\\_e\\_Montessori? tp=eyJj b250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Il9kaXJlY3QiLCJwYXVjIjoX2RpcmVjdCJ 9fQ](https://www.researchgate.net/publication/343845823_O_ensino_de_Mate matica_no_pensamento_de_Comenius_Pestalozzi_e_Montessori? tp=eyJj b250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Il9kaXJlY3QiLCJwYXVjIjoX2RpcmVjdCJ 9fQ). Acesso em: 18 jun. 2021.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **Livro Acessível e Informática Acessível.** Brasília: MEC/SEESP, 2010. 45 p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83. Disponível em: <http://www.brasilmulticultural.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MERABET, L. B.; PASCUAL-LEONE, A. Neural reorganization following sensory loss: The opportunity of change. **Nature Reviews Neuroscience**, 11(1), 2010, p. 44-52. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3898172/>. Acesso em 10 de out. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **The Primacy of Perception: And Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History, and Politics.** Northwestern University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIANES, Felipe Leão. **Audiodescrição como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem.** 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FELIPE-LE%C3%83O-MIANES.pdf). Acesso em: 13 dez. 2023.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget**: Imagem mental e construção do conhecimento. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: Abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (orgs.). **Audiodescrição** – Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Lindiane. **A Audiodescrição como tecnologia em livro didático**: Um guia de orientação aos professores da Educação Básica. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/LINDIANE-FARIA-DO-NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

NATAPA. **Diferença entre manual e guia**. 2021. Disponível em: <https://pt.natapa.org/difference-between-manual-and-guide-417>. Acesso em 12 jun. 2021.

NAVES, Sylvia Bahiense *et al.* (orgs.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia-para-Producoes-Audiovisuais-Acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NEVES, Josélia. **Imagens que se ouvem** – Guia de Audiodescrição. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322975503\\_Neves\\_Joselia\\_2011\\_Imagens\\_que\\_se\\_Ouvem\\_Guia\\_de\\_Audiodescricao\\_Lisboa\\_Leiria\\_Instituto\\_Nacional\\_de\\_Reabilitacao\\_e\\_Instituto\\_Politecnico\\_de\\_Leiria\\_ISBN\\_978-989-8051-20-2/link/5a7a630545851541ce5e7da6/download](https://www.researchgate.net/publication/322975503_Neves_Joselia_2011_Imagens_que_se_Ouvem_Guia_de_Audiodescricao_Lisboa_Leiria_Instituto_Nacional_de_Reabilitacao_e_Instituto_Politecnico_de_Leiria_ISBN_978-989-8051-20-2/link/5a7a630545851541ce5e7da6/download). Acesso em: 23 nov. 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: Palavras e Imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

**Normas técnicas**: você sabe o que é e para que servem? Disponível em: <http://www.abnt.org.br/imprensa/releases/5698-normas-tecnicas-voce-sabe-o-que-e-e-para-que-servem>. Acesso em: 19 dez. 2020.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YKv7sx5Zp6557RQvrBQ66gp/?format=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

OBATA, Regina. **O livro dos nomes**. São Paulo: Nobel, 2002.

OLIVEIRA, Dayane Rocha de. **Genética Textual**: um estudo acerca das rasuras em manuscritos de alunos recém-alfabetizados, seus tipos e funções. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7783>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, Georgia Tath Lima de. **Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88032>. Acesso em: 22 jul. 2022.

OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). **E foi assim que Eu e a Escuridão ficamos amigas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

OLIVEIRA, Talita Maria dos Santos *et al.* **Guia de Introdução à Audiodescrição Didática para Docentes**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/700372/2/Guia%20de%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tica%20para%20Docentes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

O'MODHRIN, S. A multimodal approach to sensory substitution. *In*: LOOMIS, A. M. *et al.* **Sensory substitution and augmentation**. CRC Press, 2013, p. 151-171.

OSTROWER, Fagya. **Criatividade e processos de criação**. 30<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACIELLO, M.; RIZZO, A.; ZELEZNIK, R. Haptic devices for people with visual impairments: A survey. **IEEE Transactions on Haptics**, 11(3), 2018, p. 460-476. Disponível em <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/RecentIssue.jsp?punumber=4543165>. Acesso em 10 de out. 2023.

PANTOJA, Monique Costa. **Interação entre texto e imagem por meio do livro físico**. 2018. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Biblioteconomia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/550/1/TCC\\_InteracaoTextoImagem.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/550/1/TCC_InteracaoTextoImagem.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.

PARADIS, Carita; ECG-OLOFSSON, Mats. Describing sensory experience: the genre of wine reviews. **Metaphor & Symbol**, 2013, v. 28, n. 1, p. 22-40. Disponível em: [https://www.academia.edu/2862614/Describing\\_sensory\\_experience](https://www.academia.edu/2862614/Describing_sensory_experience). Acesso em: 19 nov. 2022.

PAULINO, Vanessa Cristina; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Mediação pedagógica para o aluno com cegueira**: possibilidades do coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PAVIANI, N. Ma S.; FONTANA, N. Ma. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**, 10a. ed., Ed. Léo Christiano. São Paulo: Senac São Paulo 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERDIGÃO, Luciana Tavares; LIMA, Neuza Rejane Wille. **Vendo com outros olhos** – A Audiodescrição na educação à distância. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429946>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PEREIRA, Carla Patrícia de Araújo. **A cor como espelho da sociedade e da cultura**: um estudo do sistema cromático do design de embalagens de alimentos. 2011. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Design e Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-19082013-111907/publico/carlapereira.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PEREIRA, Durval Vieira. **A Semiótica Peirceana como teoria capaz de integrar Abordagens teóricas da Ciência da Informação**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25958/Tese%20Durval.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2022.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise do texto visual**: A construção da imagem. São Paulo, Contexto, 2018.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.



**POR QUE** Deus permite que algumas crianças nascem com deficiência?

Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=RDD6gv\\_XepQ&ab\\_channel=VilmarLuisRasch](https://www.youtube.com/watch?v=RDD6gv_XepQ&ab_channel=VilmarLuisRasch). Acesso em: 12 jul. 2023.

POZZOBON, Graciela; POZZOBON, Lara. **Audiodescrição**. Disponível em: <http://audiodescricao.com.br/ad/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, Marina. **El impacto emocional de la audiodescripción**. 2013. 337 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctorado en Traducción e Interpretación, Departamento de Traducción y Interpretación, Universidade de Murcia, Murcia, Espanha, 2013. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124169/TMRC.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RICCIARDI, L. *et al.* The effect of visual experience on the development of functional architecture in hMT+. **Cerebral Cortex**, 25(6), 2014, p. 1595-1606. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17372275/>. Acesso em 10 de out. 2023.

RODRIGUES, F. Gangues urbanas e cores: um estudo sobre a representação das gangues em São Paulo. *In: Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 75, 2008, p. 85-106. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ln/>. Acesso em 10 de set. 2023.

SÁ, Luana Rodrigues da Silva; HUBERT, Lídia; NUNES, Jader de Sousa. ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. **Introdução à Audiodescrição** - Módulo I. Disponível em:

[https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod\\_1\\_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf).

Acesso em: 04 jun. 2020.

SAENZ, M.; KOCH, C.; ERNST, M. O. Perceptual fading between and within sensory modalities. **Experimental Brain Research**, 186(2), 2008, p. 339-348.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado** – A arte da narrativa visual. Tradução de Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SALLES, Cecília de Almeida. **Crítica Genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008 (Série Trilhas).

SALLES, Cecília Almeida. **Processos de criação em grupo**: Diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia, NÖTH, Winfried. **Imagem** – Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

SANTOS, Clara Isabel Delgado; CERRATO, Ángela Vigará. **Decálogo de apoio a la Lectura Fácil**. IMSERSO, 2007, Madrid. Disponível em: [https://blogceapat.imserso.es/documents/20123/363855/decalogo\\_apoyo\\_lfacil.pdf](https://blogceapat.imserso.es/documents/20123/363855/decalogo_apoyo_lfacil.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.

SANTOS, Jorge Fernando dos. **As cores no mundo de Lúcia**. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Paulus Editora, 2010 (Col. ArteLetra).

SATHIAN, K. Tactile sensing in humans. *In*: SRINIVASAN, M. A.; BENSMAIA, S. J. **Tactile Sensing and Display**: Haptic Feedback for Minimally Invasive Surgery and Robotics. CRC Press, 2016, p. 9-25.

SATHIAN, K. The brain's power to learn and adapt. **Scientific American**, 282(3), 2000, p. 77-81. Disponível em <https://www.scientificamerican.com/>. Acesso em 10 de out. 2023.

SCHEER, Claudia. **Apostila Audiodescrição**. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2022/03/02-Apostila-de-Audiodescricao.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA JR., Luiz Alberto. O *software* Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência**: preconceito e experiência. *Rev. Bras. Educ.*, v. 11, n. 33, 2006, p. 424-561. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMwSsRczTyhHHfLfQ3Csj/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Manoela Cristina Correa Carvalho da. **Introdução à Audiodescrição de imagens estáticas**. Slides de curso, 2020.



SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Para além do visível:** princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2019.

Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29344/1/silvamanoela.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. Cartilha. **ENDICI** – Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em:

<https://labeurb.unicamp.br/endici/index.php/?r=verbete%2Fview&id=49>.

Acesso em: 16 jan. 2022.

SILVA, R. R. A influência das cores na psicologia humana. **Revista**

**Brasileira de Psicologia**, v. 9, n. 2, 2010, p. 253-267. Disponível em

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revbraspsicol>. Acesso em 10 de set. 2023.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina. **Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital:** uma proposta de parâmetros à luz da

gramática do design visual. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29669/1/Tese%20Deise%20M%c3%b4nica%20Medina%20Silveira.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SILVEIRA, Luciana Martha. **Introdução à teoria da cor**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. Disponível em

<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1582/4/teoriacor.pdf>. Acesso em 10 de set. 2023.

SIMANKE, Richard Theisen. A letra e o sentido do ‘retorno a Freud’ de Lacan: a teoria como metáfora. *In*: SAFATLE, Vladimir (Org.). **Um limite**

**tenso:** Lacan entre a filosofia e a psicanálise. São Paulo, SP:

EDUNESP, 2003. p. 277-303.

SMITH, A. The Role of Color in Product Design. **Journal of Engineering Design**, v. 23, n. 6, 2012, p. 457-470. Disponível em

<https://www.tandfonline.com/toc/cjen20/23/6?nav=toCList>. Acesso em 10 de set. 2023.

SNYDER, Joel. **Construindo imagens com palavras:** Manual de treinamento abrangente e guia sobre a história e aplicações da áudio-descrição. Tradução de Andrea Garbelotti. Recife, PE: Ed. UFPE, 2017.

SNYDER, Joel. **The visual made verbal:** A comprehensive training manual and guide to the history and applications of Audio Description. Indianapolis, USA: Dog Ear Publishing, 2014.

SOLSO, Robert L. **Cognition and the Visual Arts**. Londres: A Bradford Book, 1994. Disponível em <https://homepages.hass.rpi.edu/ruiz/AdvancedDigitalImagingSpring2014/ReadingsADI/Solso%20Context%20Cognition%20Art.pdf>. Acesso em 10 de set. 2023.

SPENCE, Charles. Multisensory Packaging Design: Color, Shape, Texture, and Sound. *In*: BURGESS, Peter. **Integrating the Packaging and Product Experience in Food and Beverages: A Road-Map to Consumer Satisfaction**. London: Woodhead Publishing, 2016. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780081003565000012>. Acesso em 10 de set. 2023.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26590>. Acesso em: 03 maio 2018.

**Tutorial**. Disponível em: <https://conceito.de/tutorial>. Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE Estadual do Ceará. CPACesso/Acessibilidade visual. **Conversando sobre Audiodescrição Didática (ADd)**: Tutorial para apresentação de slides e preparação de aulas acessíveis para alunos com deficiência visual. Disponível em: <http://www.uece.br/naai/wp-content/uploads/sites/102/2022/02/CONVERSANDO-SOBRE-AUDIODESCRI%C3%87%C3%83O-DID%C3%81TICA-ADdvers%C3%A3ofinal.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VAN LEEUWEN, Theo. A Social Semiotic Theory of Synesthesia? - A Discussion Paper. **HERMES** - Journal of Language and Communication in Business, 2016, n. 55, p. 105–119. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/24292/21291>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 (Caderno EDIPUCRS, 11).

WELLS, H. G. **A guerra dos mundos**. ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra (org.); Traduzido por pesquisadores do Grupo de Pesquisa Tradução, Processo de Criação e Mídias Sonoras, coordenado por Sílvia Maria Guerra Anastácio. - Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25349>. Acesso em: 21 ago. 2019.

WINAWER, Jonathan et al. Russian Blues Reveal Effects of Language on Color Discrimination. **Proceedings** of the National Academy of Sciences, 104(19), 2007, p. 7780-7785. Disponível em <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0701644104>. Acesso em 10 de set. 2023.

XAVIER, Márcia de Jesus; BRAGA JR., Francisco Vader. **Prática de ensino VI: educação especial e inclusão**. Mossoró: Ed. UFERSA, 2013.

XILOGRAVURA. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14335/xilogravura>. Acesso em: 20 de junho de 2023. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [e-book]. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALBEASCOA, Patrick. The nature of the audiovisual text and its parameters. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge (ed.). The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 21-37.

ZABROCKA, Monika. Speaking metaphors in audio description for children: processing meaning through visual and aural stimuli. **Cultura, Lenguaje Y Representación**, 2011, n. 22, p. 153-169. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/3957>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ZEHETMEYER, Tania Regina de Oliveira; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado; NUNES, Elton Vergara. **Guia prático: produção de audiodescrição didática**. Disponível em: [http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/939/GUIA\\_TANIA\\_V2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/939/GUIA_TANIA_V2.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 jul. 2022.

ZEKI, S. *et al.* The effect of practice in pattern recognition and associative learning in the case of color. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 100(20), 2003, p. 12398-12403. Disponível em <https://www.pnas.org/>. Acesso em 10 de out. 2023.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de Entrevista Pré-Oficina

<b>1 Nome completo</b>	<b>2 Data de nascimento</b>	<b>3 Sexo</b>	<b>4 Qual o tipo da sua deficiência visual?</b>	<b>5 Caso sua deficiência tenha sido ADQUIRIDA, há quanto tempo ocorreu?</b>
<b>Violeta</b>	01/03/1963	Feminino	Cegueira Adquirida	há mais de 15 anos
<b>Verde</b>	21/01/1972	Masculino	Cegueira congênita	há mais de 15 anos
<b>Vermelha</b>	19/02/1966	Feminino	Cegueira congênita	há mais de 15 anos
<b>Amarelo</b>	07/06/1970	Masculino	Cegueira congênita	há mais de 15 anos
<b>Lilás</b>	14/07/1964	Feminino	Baixa visão adquirida	há mais de 15 anos
<b>Azul</b>	25/11/1978	Masculino	Cegueira congênita	há mais de 15 anos
<b>Rosa</b>	15/04//1978	Feminino	Baixa visão congênita	há mais de 15 anos
<b>Laranja</b>	13/05/1989	Masculino	Cegueira congênita	há mais de 15 anos
<b>Marrom</b>	13/06/1984	Masculino	Cegueira adquirida	há mais de 15 anos

<b>1 Nome completo</b>	<b>6 Você tem alguma deficiência, além da visual?</b>	<b>7 Qual o seu grau de escolaridade?</b>	<b>8 Qual a sua profissão ou ocupação?</b>	<b>9 Há quanto tempo frequenta a instituição?</b>	<b>10 Você lê?</b>
<b>Violeta</b>	Não	Ensino superior	Pedagoga e Consultora em Audiodescrição	Não frequento	Sim
<b>Verde</b>	Não	Ensino fundamental	Estudante	entre 05 e 15 anos	Sim
<b>Vermelha</b>	Não	Ensino fundamental	Estudante	entre 01 e 05 anos	Sim
<b>Amarelo</b>	Não	Ensino fundamental	Estudante	entre 01 e 05 anos	Não
<b>Lilás</b>	Não	Ensino médio	Aposentada	entre 05 e 15 anos	Sim
<b>Azul</b>	Não	Ensino médio	Estudante	entre 01 e 05 anos	Sim
<b>Rosa</b>	Não	Ensino médio	Estudante Pedagogia e Consultora em Audiodescrição	entre 05 e 15 anos	Sim
<b>Laranja</b>	Não	Ensino médio	Estudante	entre 05 e 15 anos	Sim
<b>Marrom</b>	Não	Ensino fundamental	Estudante	entre 05 e 15 anos	Sim

<b>1 Nome completo</b>	<b>11 Que recursos utiliza para ler?</b>	<b>12 Qual a sua frequência de leitura?</b>	<b>13 Quantos livros já leu desde a deficiência?</b>	<b>14 Que tipo de leitura prefere?</b>
<b>Violeta</b>	Braille, leitor de tela (celular, tablet)	Entre 03 a 05 livros por ano	Mais de 15	Livros espíritas, obras sobre audiodescrição
<b>Verde</b>	Braille	Leio todos os dias, sem horário definido	15	Acadêmicos, Infantil
<b>Vermelha</b>	Braille	Em casa e na aula de Braille	0	Romance
<b>Amarelo</b>	Braille	Sem frequência	1	Romance
<b>Lilás</b>	Fonte ampliada	04 dias por semana	0	Romance, Comédia
<b>Azul</b>	Braille	Sem frequência	02 ou 03	Sem preferência
<b>Rosa</b>	Fonte ampliada, Leitor de tela (celular, tablet)	Entre 03 a 05 livros por ano	Mais de 15	Acadêmicos, Infantil
<b>Laranja</b>	Braille	Em casa e na aula de Braille	02 ou 03	Romance, Comédia
<b>Marrom</b>	Braille	Em casa e na aula de Braille	02 ou 03	Romance, Comédia

<b>1 Nome completo</b>	<b>15 Onde você mais lê?</b>	<b>16 Qual o seu conhecimento sobre audiodescrição?</b>	<b>17 Como é a sua relação com as cores?</b>	<b>18 Como é a cor para você? É algo que não faz diferença, ou faz?</b>
<b>Violeta</b>	Em casa	Costumo ler/assistir produtos com audiodescrição	Conheço as cores e distingo-as com facilidade	Faz diferença
<b>Verde</b>	Na instituição	Nunca li/assisti nada com audiodescrição, mas já ouvi falar no recurso	Conheço as cores e distingo-as com facilidade	Faz diferença
<b>Vermelha</b>	Em casa, na instituição	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Lembro pouco das cores	Faz diferença
<b>Amarelo</b>	Na instituição	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Lembro pouco das cores	Faz diferença
<b>Lilás</b>	Em casa	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Conheço as cores, mas tenho dificuldade de distingui-las	Faz diferença
<b>Azul</b>	Pelo computador	Costumo ler/assistir produtos com audiodescrição	Não sei como elas são	Faz diferença
<b>Rosa</b>	Em casa, na Faculdade	Costumo ler/assistir produtos com audiodescrição	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Faz diferença
<b>Laranja</b>	Na instituição	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Conheço as cores, mas tenho dificuldade de distingui-las	Faz diferença
<b>Marrom</b>	Na instituição	Assisti/li a poucas coisas com audiodescrição	Lembro pouco das cores	Faz diferença



1 Nome completo	19 Alguma coisa passa na sua cabeça, em termos de experiência sensorial, relacionada com as cores?	20 O que você espera desse trabalho?	21 Você gostaria que seu nome fosse divulgado nos resultados parciais/finais dessa pesquisa?	22 Você acha isso importante?
Violeta	Sim	Que seja proveitoso e enriquecedor no contexto da audiodescrição	Sim	Sim
Verde	Sim	Adquirir mais conhecimentos	Sim	Sim
Vermelha	Não	Espero boa recompensa, que seja tudo perfeito, que seja uma coisa muito boa	Sim	Sim
Amarelo	Não	Vai ser bom. Para mim, vai ser bom	Sim	Sim
Lilás	Talvez	Que seja bom para a professora e que enriqueça o nosso conhecimento, principalmente os baixa visão	Sim	Sim
Azul	Não	Que ele seja exitoso para todos nós	Sim	Sim
Rosa	Não	Que me enriqueça sobre o uso do recurso	Sim	Sim
Laranja	Não	Adquirir mais conhecimentos	Sim	Sim
Marrom	Não	Aprender como é possível conhecer as cores	Sim	Sim

**APÊNDICE B** - Livro de códigos aplicados – Análise de conteúdo

<b>CÓDIGO/OFICINA</b>	<b>OFICINA 1</b>	<b>OFICINA 2</b>	<b>OFICINA 3</b>	<b>OFICINA 4</b>	<b>OFICINA 5</b>	<b>OFICINA 6</b>	<b>OFICINA 7</b>	<b>OFICINA 8</b>	<b>OFICINA 9</b>	<b>Totais</b>
<b>ADAPTAÇÃO</b>	0	2	1	1	0	0	0	1	2	7
<b>AUDIODESCRIÇÃO</b>	0	3	7	0	1	57	15	20	4	107
<b>COMPARAÇÃO</b>	0	3	1	10	3	2	2	2	8	31
<b>CORES</b>	2	1	0	0	3	8	4	2	17	37
<b>CURIOSIDADE</b>	3	8	2	0	6	0	1	2	6	28
<b>DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	3	4	4	1	4	0	0	0	3	19
<b>EMOCIONAL</b>	9	14	3	3	6	0	4	4	17	60
<b>IDENTIDADE</b>	2	1	1	0	0	0	1	7	4	16
<b>METÁFORAS</b>	0	0	0	6	5	1	1	1	5	19
<b>OUTRAS FIGURAS</b>	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
<b>PARTICIPANTES E PESQUISADORA</b>	141	73	72	165	76	216	89	134	249	1215
<b>PERCEPÇÃO</b>	8	11	4	2	10	6	7	10	9	67
<b>SENSAÇÕES</b>	3	14	8	1	0	5	2	5	4	42
<b>SENTIDOS</b>	34	6	0	1	2	0	0	3	5	51
<b>SENTIMENTOS</b>	19	0	0	0	0	0	0	0	5	24
<b>SÍMILE</b>	0	0	0	3	1	0	0	0	0	4
<b>SINESTESIA</b>	1	1	0	2	3	0	0	0	0	7
<b>Totais</b>	225	141	103	196	120	296	126	191	338	1736

Fonte: Autoria da pesquisadora (2023).

Legenda:

**Amarelo:** Códigos presentes em todas as oficinas.

**Verde:** Exceto uma oficina não tem um código.

**Vermelho:** Exceto quatro oficinas não têm um código.

**Roxo:** Quatro oficinas têm um código.

**Azul:** Exceto duas oficinas não têm códigos.

**Rosa:** Exceto três oficinas não tem códigos.

**Verde:** Apenas duas oficinas têm códigos.

**APÊNDICE C** - Roteiro Original de *As cores no mundo de Lúcia* – Adriana**Escrita realizada em 04/04/2019.**

Livro em formato retangular. Capa e contracapa em papel cartão. Na capa, ilustração colorida. A parte inferior tem um campo em tons de verde e marrom, com pontos coloridos <em sua extensão>. À esquerda, um homem negro, usando um macacão vermelho, camisa azul com mangas dobradas na altura do cotovelo e um chapéu com borda desfiada, segura uma pequena flor na cor laranja. À sua frente, uma garotinha negra usa[ndo] um vestido branco <com nuances azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. <Ela está curvada>, cheirando uma flor [de cor] amarela. Ao alto, o título do livro “As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo, o nome do autor, Jorge Fernando dos Santos, e da ilustradora, Denise Nascimento. Centralizado na borda inferior, a logomarca da Editora Paulus. <Na c> [C]ontracapa, céu em tons de azul. Campo em diversos tons de verde e marrom com flores coloridas ao longo de sua extensão. No canto inferior direito, há uma parte do macacão vermelho do homem. Na parte azul, texto na cor branca: “... E tal não foi sua admiração quando o mesmo jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra...”

A orelha da capa, na cor azul, traz biografias resumidas do autor [, Jorge Fernando dos Santos] e da ilustradora [, Denise Nascimento]. <A orelha da contracapa traz a relação dos livros da Coleção ARTELETRA, da qual faz parte esta obra.>

**Escrita realizada em 08/04/2019.****(1)**

**Frente:** Folha marrom, em papel brilhante, traz no alto o título do livro [“As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo], o nome do autor [, Jorge Fernando dos Santos,] e o da ilustradora, [Denise Nascimento].

**(2)**

Folha, na cor rosa, traz [os elementos] <informações> da publicação. São Paulo: Ed. Paulus, 2010. Coleção Arteletra.

**(3)**

Folha na cor rosa, traz ao alto, em letras marrons, o título da obra, o nome do autor e o da ilustradora. Ao centro, ilustração apresenta uma menina negra com cabelos trançados, usando um vestido lilás e sapatos brancos. Ela está na ponta dos pés com os braços erguidos tentando alcançar um balão [no formato de um coração e de cor vermelha] <vermelho em forma de coração.> À sua frente, um homem usando boné, camisa branca e calça [de] <em> cor escura está agachado, segurando com as mãos balões [de] <em> diversas cores. Na borda inferior e centralizada, logo da Editora Paulus.

**(4)**

Folha na cor verde, apresenta a ilustração de um senhor calvo, usando camisa verde e colete marrom <que olha à esquerda>. [Ele] olha à esquerda de uma antiga máquina de fotografar.

**Escrita realizada em 09/04/2019.**

{!! A partir daqui, poderei ainda usar a questão frente/verso da folha? !!}

**(5)**

Folha na cor verde. <Ilustração de u>m homem negro usando camisa laranja, calça azul e tênis, está com os dedos entrelaçados próximos ao coração. À sua frente, uma menina negra, de cabelos trançados, usando vestido lilás e sapatos brancos, segura em sua mão esquerda um balão vermelho no formato de um coração. Seu braço direito está erguido tocando o balão. Na borda inferior da página, lâmpadas {!! (não são lâmpadas, mas não lembro o nome desse aparelho. Sei que ele tem uma imagem dentro) !!} coloridas presas por fios.

**Texto:**

Lúcia, variação de Luzia (do grego *Loukia*), é feminino de Lúcio, do latim *Lucius*: “luminoso, iluminado”, derivado de *lux*, “luz”; abreviatura de *prima luce natus*, “nascido com a primeira luz” ou “nascido com a manhã”. Santa Lúcia, virgem siciliana, foi martirizada pelos romanos tendo os olhos arrancados. Por essa razão é a padroeira dos cegos e protetora dos olhos. Nomes derivados: Luce, Lucélia, Lúcia, Lucília, Lucila, Lucina, Lucinda, Lucineia. (O livro dos nomes, de Regina Obata, Círculo do Livro).

**Escrita realizada em 10/04/2019.****(6)**

Ao alto, campo verde com três árvores. Em um [a área aberta] <campo aberto>, há um senhor de camisa verde, colete marrom e calça azul. Ele está entre uma <antiga> máquina fotográfica [antiga] e um suporte com fios e <lâmpadas> [luzes] coloridas <espalhadas> pelo chão. À sua frente, um casal {!! parece posar (?) !!} para uma foto. Uma criança está montada em um pequeno cavalo <branco.> Um palhaço, com o braço esquerdo erguido, faz bolhas de sabão. No centro da página, <um coração vermelho em forma de coração>.

**Texto:**

Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus.

**(7)**

Lúcia está com um vestido lilás. Seus cabelos trançados voam enquanto brinca em um balanço. Ao fundo, um homem segurando balões coloridos está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante.

**(8)**

Pequena ilustração de Lúcia, usando um macacão branco, brinca em um balanço numa pequena árvore. Ao fundo da ilustração, um campo verde com flores coloridas.

**Texto:**

Lúcia gostava de música e se distraía ouvindo o canto dos pássaros. Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da esquina. E conhecia as cores como ninguém. Conhecia não só no sentido de admirá-las, como todo mundo faz quando contempla o arco-íris ou tem nas mãos uma caixa de lápis de cor, mas gostava de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas.

**(9)**

Lúcia, usando um macacão branco e blusa laranja decorada com bonequinhos coloridos tem seu cabelo cacheado dançando ao vento. Ela está sentada em um campo verde cheio de pequenas flores coloridas. Ela segura uma flor lilás e um beija-flor paira à sua frente.

**(10)**

Ilustração de uma janela amarela, na qual voam, num fundo azul, pequenos tsurus brancos presos por fios.

**Texto:**

Lúcia se encantava principalmente com o branco. Ao mesmo tempo em que era seco e dobradiço feito papel, ou macio que nem o algodão, o branco lhe parecia quebradiço como um pedaço de giz. E ela sentia o gosto dessa cor sem muita precisão. Um sabor que variava da acidez do sal de cozinha à doçura quase enjoativa da bala Delícia que seu pai comprava no sinal de trânsito, quando voltava do trabalho.

**(11)**

Ilustração. Em um fundo azul, mãos negras seguram tsurus brancos presos a fios. Um grande tsuru se destaca entre os dedos.

**(12)**

Um castelo com algumas torres está construído na areia. Há um desenho de uma garotinha em cima de uma prancha de surfe, usando duas grandes tranças no cabelo, bermuda e coroa. Um balde vermelho com uma pazinha está perto do castelo.

**Texto:**

Talvez pelo fato de ir de um extremo ao outro na escala dos sabores, o branco fosse também a mistura de todas as cores, variando de temperatura. Se às vezes era morno como a fina areia da praia ensolarada na qual Lúcia caminhava descalça durante as férias, ou fervente feito o leite que acabara de sair do fogão. Havia ocasiões em que era tão frio quanto um picolé de coco ou um sorvete de baunilha.



**(13)**

Na areia, um homem negro, usando bermuda em tons de azul e verde, fotografa Lúcia que usa um maiô laranja, e uma mulher que usa um maiô preto e branco, uma canga verde amarrada à cintura e segura um chapéu com a mão direita.

**(14)**

Pequena ilustração de Lúcia, usando um vestido lilás, está com seus braços abertos, ao lado de uma pequena árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.

**Texto:**

Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.

**(15)**

Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.

**(16)**

Folha de cor verde escuro, tem ao alto flores coloridas enfeitando trechos de uma canção infantil "Pirulito que bate bate/Pirulito que já bateu..."

**Texto:**

Outra cor cujas qualidades Lúcia sabia de cor era o verde. Podia ser carnudo e levemente aveludado igual à folha de musgo, ou liso e envernizado como as outras folhas que suas mãos costumavam tocar enquanto brincava no jardim. E foi numa dessas folhas que a menina descobriu o quanto o verde pode também queimar feito brasa, ao tocar a lagarta que se disfarça de folha até se fechar num casulo para um dia se transformar em borboleta. Por causa dessa descoberta, ela chorou aos berros.

**(17)**

Uma grande folha verde tem em seu contorno trechos de uma canção infantil “Pirulito que bate bate/Pirulito que já bateu...” Há, na outra folha, uma lagarta verde. Entre as folhas, uma boneca negra e sorridente com vestido branco e fitinhas prendendo seus cabelos.

**(18)**

Folha verde. Na margem inferior, as palavras “muitas felicidades”.

**Texto:**

Mais tarde Lúcia aprendeu por conta própria que o cheiro e o gosto do verde podem variar da hortelã da pasta de dentes ao limão galego, que sua mãe batia com açúcar e gelo para fazer a melhor limonada do mundo. Essa magia transformava o verde na cor mais refrescante de todas, principalmente nos dias mais quentes do verão. E verde era também seu vestido preferido, todo feito de cambraia com cintura e golas de seda, presente da avó materna no seu aniversário de seis anos. Portanto, o som do verde se assemelhava à melodia do "Parabéns pra você".

**(19)**

Uma mulher negra, com vestido azul abraça Lúcia, que usa um vestido verde e sapatos brancos e está na ponta dos pés.

**(20)**

Atrás de um morro, há parte do telhado aparente de uma casa. Uma galinha preta e seus pintinhos ciscam num campo verde.

**Texto:**

Um dia Lúcia descobriu que verde era também a cor da laranja antes de ficar laranja. E, como o próprio nome já diz, essa era a cor madura da fruta cítrica mais suculenta de todas. O caldo, por sinal, devia ser alaranjado, embora muitas vezes possa ter outra cor aos olhos distraídos dos adultos. A menina também gostava de laranjada e apreciava o doce de laranja que só a avó paterna.

**(21)**

Lúcia, usando uma camiseta listrada, bota vermelha e um short lilás, está sentada em um banco azul. Está com o braço esquerdo esticado em direção a uma laranjeira. À sua frente, um senhor usando boné, camisa branca, calça e botas marrons [está] descasca [ndo] uma laranja.

**(22)**

Nuances de amarelo imitam o céu ao anoitecer. Uma pessoa com os braços erguidos conduz um carro de boi num campo.

**Texto:**

Esse era um dos motivos que a levavam a gostar tanto de passar as férias na fazenda onde moravam os pais de seu pai, bem longe da cidade grande. Quando o {!! galo índio – buscar significação !!} de penas brancas e alaranjadas cantava anunciando o sol em manhãs não chuvosas, ela sabia que primeiro o céu ficava alaranjado para depois se tornar azul, como se essa fosse a cor do dia depois que amadurece.

**(23)**

Céu amarelado. No campo, um bovino. Um beija-flor está pairando no ar enquanto tem seu bico numa flor. Uma caneca vermelha está num banco azul, ao lado de uma boneca de pano. A palavra cocoricó está no campo.

**(24)**

<Ilustração> [Imagem] com fundo azul tem um guarda-sol aberto. Uma pessoa negra está numa boia lilás. Manchas brancas representam a água. Uma mão negra segura uma bola verde.

**Texto:**

O azul, para Lúcia, era sedoso igual à camisa social que seu pai usava nos domingos, quando todos iam à missa. Como ele se barbeava naquelas manhãs, antes de saírem de casa, ela deduziu que o azul teria o mesmo aroma de lavanda da loção pós-barba. Certo dia, no entanto, a professora

ensinou que as piscinas geralmente são azuis e, desde então, o azul passou a ter cheiro de cloro e o som de água respingando.

**(25)**

Uma mulher branca, usando um maiô verde, está numa boia rosa. Lúcia, usando maiô branco, está numa boia amarela. Uma mão negra usando um anel aparece <próximo> [logo abaixo] de Lúcia.

**Escrita realizada em 12/04/2019.**

**(26)**

{!! Como descrever? Fiquei na dúvida! !!}

**Texto:**

Lúcia aprendeu com a mãe que azul era também a cor do mar. Melhor dizendo, azul-marinho ou anil, um tom mais escuro e profundo que os demais azuis que ela já conhecia de tocar e cheirar. Por isso mesmo as ondas quebravam na praia com tanta força, fazendo um estrondo arredondado e formando espuma, muita espuma, que justamente por ser branca tinha um forte gosto de sal. No entanto, o gosto do azul-marinho era o mesmo da bala de anis.

**(27)**

Lúcia, usando cabelos trançados, está de olhos fechados e sorri [está] abraçada à sua mãe, que usa cabelos presos e <também> está sorrindo. Acima, Lúcia e sua mãe andam de mãos dadas à beira da praia.

**(28)**

Parede verde musgo. Numa mesa azul, um saquinho transparente contendo uma dentadura de vampiro e uma língua de sogra.

**Texto:**

Entre as cores que Lúcia já conhecia de cheirar e tocar, a que mais a intrigava era o vermelho. Tinha o gosto do batom e a suavidade da camisola de seda de sua mãe. No entanto, em certas ocasiões, ardia igual à pimenta que certa vez ela colocou no prato de salada pensando que fosse azeite. E

tal não foi sua surpresa ao descobrir que o vermelho é também a cor do sangue. A partir desse momento, toda vez que comesse tomate, cereja ou morango, experimentaria a sensação de ter se transformado em menina-vampiro.

**(29)**

Lúcia, de cabelos presos e blusa rosa, sorri mostrando dois grandes dentes caninos. Está com os dedos em cima de uma mesa {!! (?) !!}. De uma vasilha transparente, pulam quatro morangos com expressões assustadas.

**(30)**

Numa parede verde, desenhos tracejados de morcegos sorridentes. O chão é de cerâmica clara. Uma mulher negra, usando calça e bolsa azuis e camisa branca, está com os olhos fechados e sorrindo.

**Texto:**

Nessas horas, esperta e imaginativa feito ela só, Lúcia chegava a pensar que esse tipo de monstro das histórias de terror ficaria com a cara amarelada sempre que sentisse fome. Isso porque, certa vez, quando se sentiu desanimada e com preguiça de ir à escola, o médico disse que podia estar sofrendo de anemia, pois seu rosto estava muito amarelo.

**(31)**

Encostada em uma parede verde com desenhos pontilhados de morcegos sorridentes, há uma maca amarela, na qual Lúcia está sentada com os braços erguidos. Há uma capa de contorno pontilhado em suas costas. Um médico, com <o queixo apoiado n>a mão direita, [apoi] <us>ando uniforme branco, observa Lúcia.

**(32)**

Página em amarelo. Um braço está estendido ao longo da margem inferior.

**Texto:**

Aquela foi a primeira vez que ela ouviu falar nessa cor. E, ao repetir o nome vagorosamente, podia sentir a língua vibrando ao roçar os dois dentes da frente, fazendo cócegas no céu da boca: "a-ma-reee-lo... a-ma-reee-lo", repetiu várias vezes, até inventar outra moda.

**(33)**

Em destaque, Lúcia usa um macacão vermelho e uma blusa lilás. Seu cabelo está preso e cacheado. Acima, ela e sua mãe andam de mãos dadas.

**(34)**

<Céu> [Página] azul com um gramado verde e marrom.

**Texto:**

O amarelo tinha cheiro de banana; já que a casca dessa fruta quando amadurece é dessa mesma cor. Mas, ao saber que a banana propriamente dita é branca igual à pasta de dentes, Lúcia percebeu que o sabor do amarelo não poderia ser o mesmo. Essa dedução deixou-a intrigada. Afinal, qual seria o gosto dessa cor tão radiante, que diziam ser também a cor do ouro e dos raios do sol? Pensou em várias possibilidades, até o dia em que a mãe serviu-lhe pêssego em calda na sobremesa.

**(35)**

Céu azul. Três crianças estão deitadas no gramado. Uma criança usa cabelos cacheados, blusa amarela e short azul. [A criança do meio] <Lúcia> usa uma bermuda vermelha e blusa azul. Ela está com os braços erguidos. A criança na ponta direita usa uma bermuda marrom e camisa rosa.

**(36)**

Fundo azul com notas musicais amarelas enfeitando.

**Texto:**

No entanto, o amarelo também tinha cheiro de manga, fruta que Lúcia descobriu na fazenda dos avós. E, ao saber que o canário-belga do vizinho, que passava as tardes cantando, era amarelo igual à gema de ovo, o som dessa cor passou a ser semelhante àquele canto, que, apesar de engaiolado, festejava a alegria de viver.

**(37)**

Ilustração em amarelo, dividida em partes, está enfeitada com notas musicais coloridas.

**Escrita realizada em 13/03/2019.**

**(38)**

Página em fundo verde com nuances em rosa. Rosas em diferentes cores estão na margem inferior.

**Texto:**

E assim, pouco a pouco, Lúcia foi desvendando o mistério e a natureza das cores, descobrindo cada uma delas não pelo dom da visão, mas com o olfato, o tato, o paladar e a audição, sentidos que sabia usar como ninguém. E, como tudo na vida tem lá suas dificuldades, sentiu-se confusa ao descobrir a existência do rosa. Como era de esperar, deduziu que a flor de mesmo nome seria sempre dessa cor seria o mesmo cheiro suave, independentemente do jardim de onde fosse colhida.

**(39)**

Sentada em um balanço, uma senhora negra de cabelos trançados e vestido azul, tem um livro de música em seu colo, enquanto um senhor negro usando uma camisa laranja toca um violino. Lúcia, descalça e com [de] vestido amarelo, está na ponta dos pés e com os braços erguidos.

**(40)**

Página em tons de verde. Um beija-flor beija uma grande rosa branca. Ao redor, pequenas rosas cor-de-rosa.

**Texto:**

Mas nem tudo é aquilo que parece ser, Lúcia descobriu. Para seu espanto, o jardineiro que certo dia trabalhava em sua casa explicou-lhe que também existem rosas brancas, amarelas e vermelhas. Pouco a pouco, aprendeu a diferenciá-las não pelo tamanho ou pela maciez das pétalas, mas pelo perfume de cada uma delas. E tal não foi sua admiração quando o jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra. Negra, sim, igual à sua pele.

**(41)**

Página em tons de verde e marrom. No alto, uma grande rosa vermelha. Próxima a ela, Lúcia está usando um vestido branco e está sentada em uma folha. Abaixo, um homem usando chapéu, camisa azul e macacão vermelho, está com os braços erguidos. Ao lado deles, um botão de rosa amarela.

**(42)**

Página em cor escura. Um senhor negro, calvo, segura um chapéu e olha para cima. Lúcia está com vestido branco, descalça e com os braços erguidos.

**Texto:**

Pela primeira vez, ao lidar com uma cor, Lúcia ficou boquiaberta. Passou as mãos no rosto e nos braços, como se descobrisse a si mesma, pois até aquele dia não fazia a mínima ideia da própria cor. O jardineiro, que também era negro, informou que essa é a cor do céu quando anoitece, revelando a luz da lua e das estrelas.



**(43)**

Página em cor escura. Uma mulher, com cabelos ao vento, está com o braço esquerdo dobrado na altura da cintura. Sua roupa tem, ao centro, uma lua minguante pendurada em seu pescoço por um cordão branco. Toda sua roupa tem pequenas estrelas.

**(44)**

Página em cor escura. {!! Lâmpadas !!} coloridas estão presas por fita transparente.

**Texto:**

E a menina, que muito sabia, não soube explicar a sensação diante da nova descoberta. Finalmente, deduziu que o negro era a única cor que seus olhos podiam ver. Talvez por isso ela tivesse que ter inventado um jeito próprio de desvendar o mistério das cores, já que não era capaz de enxergá-las como a maioria das pessoas.

**(45)**

Página em cor escura. {!! Lâmpadas !!} coloridas estão presas por fita transparente. Na [Em uma das] lâmpada<s> amarela, uma senhora abraça Lúcia. Na lâmpada verde, há rosas branca e vermelha.

**(46)**

Página em tons de azul. [Num medalhão] Em destaque, um senhor está com o braço esquerdo erguido pegando uma jabuticaba. Lúcia está sentada em um balanço.

**Texto:**

Naquele momento, Lúcia quis saber o que mais era negro ao seu redor e ficou agradecida quando o jardineiro colocou em sua mão uma jabuticaba madura. Ela se deliciou com o sabor peculiar da pequena fruta e sentiu que a semente em sua boca deslizava igual ao sorvete de baunilha, cuja cor resulta da mistura de todas as cores.

**(47)**

Página em várias cores. Galhos com jabuticabas.

**(48)**

Página na cor vermelha. Ao centro, medalhão azul com um coração vermelho. Uma fita transparente com pequenas {!! lâmpadas !!}.

**APÊNDICE D** - Roteiro anotado – Consultora Violeta de *As cores no mundo de Lúcia*

**Período: 23 a 25 de junho de 2019.**

**Escrita realizada em 04/04/2019.**

Livro em formato retangular. Capa e contracapa em papel cartão. !! Quantas páginas tem a obra? !! → Trazer tipos diferentes de papel, para situar os participantes. ←

Na capa, ilustração colorida. A parte inferior tem um campo em tons de verde e marrom, com pontos coloridos <em sua extensão>. À esquerda, um homem negro, usando um macacão → Falar o que é um macacão ← vermelho, camisa azul com mangas dobradas na altura do cotovelo e um chapéu com borda desfiada, segura uma pequena flor na cor laranja. À sua frente, uma garotinha negra usa [ndo] um vestido branco <com nuances !! Por que não matizes? !! azuis, tem seus cabelos> presos por fitas. <Ela está curvada>, cheirando uma flor [de cor] amarela. Ao alto, o título do livro “As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo, o nome do autor, Jorge Fernando dos Santos, e da ilustradora, Denise Nascimento. Centralizado na borda inferior, a logomarca da Editora Paulus. <Na c> [C]ontracapa, céu em tons de azul. Campo em diversos tons de verde e marrom com flores coloridas ao longo de sua extensão. No canto inferior direito, há uma parte do macacão vermelho do homem. Na parte azul, texto na cor branca: “... E tal não foi sua admiração quando o mesmo jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra...”

A orelha da capa, !! Os participantes sabem o que é orelha de um livro? E a função? !!, na cor azul, traz biografias resumidas do autor, [Jorge Fernando dos Santos] e da ilustradora, [Denise Nascimento.] → Tentar algo diferente para “parte interna” e “contracapa”.←

**Escrita realizada em 08/04/2019.****(1)**

**Frente:** Folha marrom, em papel brilhante, traz no alto o título do livro [“As cores no mundo de Lúcia”. Abaixo], o nome do autor [, Jorge Fernando dos Santos, e o] da ilustradora. [, Denise Nascimento.]

**(2)**

Folha, na cor rosa, traz [os elementos] informações da publicação. São Paulo: Ed. Paulus, 2010. Coleção Arteletra.

**(3)**

Folha na cor rosa, traz ao alto, em letras marrons, o título da obra, o nome do autor e o da ilustradora. Ao centro, ilustração apresenta uma menina negra com cabelos trançados, usando um vestido lilás e sapatos brancos. Ela está na ponta dos pés com os braços erguidos tentando alcançar um balão [no formato de um coração e de cor vermelha] <vermelho em forma de coração.> À sua frente, um homem !! Quem é este homem? É algum jardineiro? !! usando boné, camisa branca e calça [de] <em> cor escura está agachado, segurando com as mãos balões [de] <em> diversas cores. Na borda inferior e centralizada, logo da Editora Paulus.

**(4)**

[Folha] <Página> na cor verde, apresenta a ilustração de um senhor calvo {Calvo ainda tem cabelo}. <Identificar a cor>, usando camisa verde e colete marrom [que olha à esquerda.] <Ele> olha à esquerda de uma antiga máquina de fotografar.

**Escrita realizada em 09/04/2019.**

{!! A partir daqui, poderei ainda usar a questão frente/verso da folha? !!}  
{Manter esta pergunta para os participantes.}

**(5)**

Folha na cor verde. <Ilustração de u>m homem negro usando camisa laranja, calça azul e tênis, está com os dedos entrelaçados próximos ao coração. À sua frente, uma menina negra, de cabelos trançados, usando vestido lilás e sapatos brancos, segura em sua mão esquerda um balão vermelho no formato de um coração. Seu braço direito está erguido tocando o balão. Na borda inferior da página, lâmpadas {!! não são lâmpadas, mas não lembro o nome desse aparelho. Sei que ele tem uma imagem dentro coloridas presas por fios. !!} {Após leitura mais atenta, percebi que são monóculos. Por não conhecerem, os participantes sugeriram trocar monóculos por balões.} {Fale o que é monóculos.}

**Texto:**

Lúcia, variação de Luzia (do grego Loukia), é feminino de Lúcio, do latim Lucius: “luminoso, iluminado”, derivado de lux, “luz”; abreviatura de prima luce natus, “nascido com a primeira luz” ou “nascido com a manhã”. Santa Lúcia, virgem siciliana, foi martirizada pelos romanos tendo os olhos arrancados. Por essa razão é a padroeira dos cegos e protetora dos olhos. Nomes derivados: Luce, Lucélia, Lúciana, Lucídia, Lucila, Lucina, Lucinda, Lucineia. (O livro dos nomes, de Regina Obata, Círculo do Livro).

**Escrita realizada em 10/04/2019.****(6)**

Ao alto, campo verde com três árvores. Em um [a área aberta] <campo aberto>, há um senhor de camisa verde, colete marrom e calça azul. Ele está entre uma v<antiga>v<sup>1</sup> máquina fotográfica v<sup>1</sup>[antiga] v<sup>1</sup> e um suporte com fios e <lâmpadas> [luzes] coloridas <espalhadas> pelo chão. À sua frente, um casal {!! parece posar (?) !!} {Este tipo de frase confunde o público.} →Tente usar somente o verbo posar← para uma foto. Uma criança está montada em um pequeno cavalo <branco.> Um palhaço, com o braço esquerdo erguido, faz bolhas de sabão. No centro da página, um

<balão>  $\text{U}^2$ [coração] $\text{U}^2$  vermelho em forma de  $\text{U}$ coração $\text{U}^2$ <.> [coração vermelho em forma de coração].

### Texto:

Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus.

<Na margem inferior centralizada, numeração da página 6.>

### (7)

$\Omega^1$  Lúcia [está] com [um] vestido lilás. Seus cabelos [trançados] voam enquanto brinca em um balanço.  $\Omega^1$   $\Omega^2$  Ao fundo, um homem segurando balões coloridos está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante. $\Omega^2$  <Na margem superior da página>,  $\Omega^2$ um homem segurando balões coloridos está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante. $\Omega^2$  {Faltou situar o tempo-espço. (Se é dia, final de tarde. Alegria, despreocupada. Parece ser mais um domingo à tarde.) →Tranquilidade?←}  $\Omega^1$ <Em destaque,> Lúcia, com vestido lilás, brinca em um balanço. Seus cabelos (cacheados), enfeitados com uma fita branca, voam.  $\Omega^1$

### (8)

<Margem superior da página na cor azul.> Pequena ilustração de Lúcia, usando um macacão branco, brinca em um balanço numa pequena árvore <com pequenos pássaros coloridos.> Ao fundo da ilustração, um campo verde com flores coloridas. !! Onde pode ser este gramado? !! {Construir um cenário para esta cena.}

**Texto:**

Lúcia gostava de música e se distraía ouvindo o canto dos pássaros. Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da esquina. E conhecia as cores como ninguém. Conhecia não só no sentido de admirá-las, como todo mundo faz quando contempla o arco-íris ou tem nas mãos uma caixa de lápis de cor, mas gostava de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas.

**(9)**

<Margem superior da página na cor azul.> Lúcia, [usando] <com um> macacão branco e blusa laranja decorada com bonequinhas coloridas<,> tem seu cabelo cacheado dançando ao vento. Ela está sentada em um campo verde cheio de pequenas flores coloridas[.] <,> <segurando> [Ela segura] uma flor lilás<.> [e] <U> [u] m beija-flor paira à sua frente. {Fazer tsuru. Trazer uma folha de explicação sobre o que é um origami.}

**(10)**

<Página na cor azul.> Ilustração de uma janela amarela, na qual voam, num fundo azul, pequenos tsurus {Descrever para os participantes} brancos presos por fios. {incompleto}. !! Quantos tsurus? Como estão esses fios? !!

**Texto:**

Lúcia se encantava principalmente com o branco. Ao mesmo tempo em que era seco e dobradiço feito papel, ou macio que nem o algodão, o branco lhe parecia quebradiço como um pedaço de giz. E ela sentia o gosto dessa cor sem muita precisão. Um sabor que variava da acidez do sal de cozinha à doçura quase enjoativa da bala Delícia que seu pai comprava no sinal de trânsito, quando voltava do trabalho.

<Na margem inferior centralizada, numeração da página 10.>

**(11)**

Página na cor > [Ilustração. Em um fundo] azul<.> [,] <Duas> mãos negras seguram tsurus brancos presos a fios. Um grande tsuru se destaca entre os dedos. {Revisar!}

**(12)**

<Página em tons de azul e verde.> Um castelo com algumas torres está construído na areia. Há um desenho de uma garotinha em cima de uma prancha de surfe, usando duas grandes tranças no cabelo, bermuda e coroa. Um balde vermelho com uma pazinha está perto do castelo.

**Texto:**

Talvez pelo fato de ir de um extremo ao outro na escala dos sabores, o branco fosse também a mistura de todas as cores, variando de temperatura. Se às vezes era morno como a fina areia da praia ensolarada na qual Lúcia caminhava descalça durante as férias, ou fervente feito o leite que acabara de sair do fogão. Havia ocasiões em que era tão frio quanto um picolé de coco ou um sorvete de baunilha.

<Abaixo, um castelo com algumas torres está construído na areia. Há uma caricatura de uma garotinha com uma coroa e duas grandes tranças suspensas no ar. De bermuda e top, ela está em cima de uma prancha de surfe. Um balde vermelho com uma pazinha à direita do castelo.>

**(13)**

Na areia, um homem negro, usando bermuda em tons de azul e verde, fotografa Lúcia que usa um maiô laranja, e uma mulher que usa um maiô preto e branco, uma canga verde amarrada à cintura e segura um chapéu com a mão direita.



**(14)**

<Página em cores suaves, tem> [P] <p>equena ilustração <de campo verde> com uma árvore [com] <de> Ωfolhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup> Ω<Lúcia, de vestido lilás,Ω<sup>2</sup> Ωestá com os braços abertosΩ<sup>3</sup> e a cabeça erguida para o céu.> <sup>2</sup>Ωde Lúcia, <usando> um vestido lilás,Ω<sup>2</sup> <sup>3</sup>Ωestá com seus braços abertos,Ω<sup>3</sup> ao lado de uma [pequena] árvore comΩ <sup>1</sup>Ωfolhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos.Ω<sup>1</sup>

<À direita, em toda a extensão da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.>

**Texto:**

Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.

**(15)**

Galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos.

**(16)**

[Folha de] <Página na cor verde escuro.> <Ao alto,> !!Alto do quê?!! [tem ao] <pequenas> flores coloridas <, em onda,> enfeita[ndo] <m> trechos de [uma] canção infantil “Pirulito que bate bate/Pirulito que já bateu...” <Uma bonequinha de Lúcia está no meio das pequenas flores.>

**Texto:**

Outra cor cujas qualidades Lúcia sabia de cor era o verde. Podia ser carnudo e levemente aveludado igual à folha de musgo, ou liso e envernizado como as outras folhas que suas mãos costumavam tocar enquanto brincava no jardim. E foi numa dessas folhas que a menina descobriu o quanto o verde pode também queimar feito brasa, ao tocar a lagarta que se disfarça de folha até se fechar num casulo para um dia se transformar em borboleta. Por causa dessa descoberta, ela chorou aos berros.

<Na margem inferior, três gotículas lançam o som PLICT e numeração da página 16.>

**(17)**

<Folha na cor verde escuro.> Uma grande folha verde [tem em seu contorno] <contornada por> trecho[s] de uma canção infantil “Pirulito que bate bate<”> [Pirulito que já bateu”...] < Três gotículas lançam o som PLICT. > Há, na outra folha, uma lagarta verde. <Na borda, a palavra “pirulito”.> [Entre as folhas,] <À direita da folha,> uma boneca negra e sorridente com vestido branco e fitinhas prendendo seus cabelos.

**(18)**

<Página na cor verde claro.> Folha verde. Na margem inferior, as palavras “muitas felicidades”.

**Texto:**

Mais tarde Lúcia aprendeu por conta própria que o cheiro e o gosto do verde podem variar da hortelã da pasta de dentes ao limão galego, que sua mãe batia com açúcar e gelo para fazer a melhor limonada do mundo. Essa magia transformava o verde na cor mais refrescante de todas, principalmente nos dias mais quentes do verão. E verde era também seu vestido preferido, todo feito de cambraia com cintura e golas de seda, presente da avó materna no seu aniversário de seis anos. Portanto, o som do verde se assemelhava à melodia do "Parabéns pra você".

<Na margem inferior, as palavras “muitas felicidades” e a numeração da página 18.>

**(19)**

Uma mulher negra, [com] <cabelos presos,> <e> vestido azul <e sapatilhas,> abraça Lúcia, que usa <cabelos presos com fitas brancas,> [um] vestido verde<,> e sapatos brancos e está [na ponta dos pés.] <suspensa no ar.> →Você se conhece? Acredita que seus sentidos

remanescentes ajudam nesse autoconhecimento? E na convivência com seus colegas, acredita que isso ajuda? Em quê? ←

### (20)

Atrás de um morro, há parte do telhado aparente de uma casa. [Uma galinha preta e seus pintinhos ciscam num campo verde.] <Campo verde com alguns animais brancos. Uma casa com telhado aparente e janelas azuis, está atrás de um morro em tons de amarelo. Ao centro da página, um campo marrom.>

#### **Texto:**

Um dia Lúcia descobriu que verde era também a cor da laranja antes de ficar laranja. E, como o próprio nome já diz, essa era a cor madura da fruta cítrica mais suculenta de todas. O caldo, por sinal, devia ser alaranjado, embora muitas vezes possa ter outra cor aos olhos distraídos dos adultos. A menina também gostava de laranjada e apreciava o doce de laranja que só a avó paterna.

<Abaixo, um campo verde, no qual há uma galinha preta e seus pintinhos ciscando.>

### (21)

<Morro em tons de amarelo e marrom. À direita, árvore com folhas e laranjas penduradas.> Lúcia, usa[ndo] uma camiseta listrada, bota vermelha e [um] short lilás[,] <.> [está] [s] <S>entada em um banco azul[.] <,> [Está] <Lúcia><tem> [com] o braço esquerdo esticado em direção a uma laranjeira. [À sua frente] < À direita de Lúcia>, um senhor usando bo[né] <ina>, camisa branca, calça e botas marrons [está] descasca[ndo] uma laranja. <Aos pés dele, cesta com três laranjas.>

**(22)**

[Nuances de amarelo imitam o céu ao anoitecer.] <Céu em tons de amarelo e marrom.> <Em um campo marrom com folhagens,> [U] <u>ma [pessoa] <homem> com os braços erguidos conduz um carro de boi <puxado por quatro bois> num campo.

**Texto:**

Esse era um dos motivos que a levavam a gostar tanto de passar as férias na fazenda onde moravam os pais de seu pai, bem longe da cidade grande. Quando o !!galo índio (?)!! de penas brancas e alaranjadas cantava anunciando o sol em manhãs não chuvosas, ela sabia que primeiro o céu ficava alaranjado para depois se tornar azul, como se essa fosse a cor do dia depois que amadurece. <Borda inferior da página na cor azul.>

**(23)**

!!Ilustração?!! !!Imagem?!! Céu [amarelado]. <em tons de amarelo e marrom.> No campo <com folhagens,> um bovino <olha para cima. A palavra “cocoricó”, em forma ondulada, sobe do campo.> Um beija-flor está pairando no ar enquanto tem seu bico numa flor. <Na margem inferior, na cor azul,> [U] <u>ma caneca vermelha <de bordas azuis> está num banco azul[, ] <.> [ao lado de uma boneca de pano.] A palavra cocoricó [está no campo.] <sobe do campo em forma ondulada. Ao lado, bonequinha de pano negra, usa uma blusa branca e saia azul e sapatos amarelos, com cabelos presos por fios brancos. Na margem direita, um beija-flor paira no ar enquanto bica uma flor lilás.>

**(24)**

<Ilustração> [Imagem] com fundo azul tem um guarda-sol aberto. Uma pessoa negra está numa boia lilás. Manchas brancas representam a água. Uma mão negra segura uma bola verde. <Página em tons de azul e branco. Centralizada na borda superior, uma bola vermelha e amarela.> !! Há alguma outra ilustração aqui?!!

**Texto:**

O azul, para Lúcia, era sedoso igual à camisa social que seu pai usava nos domingos, quando todos iam à missa. Como ele se barbeava naquelas manhãs, antes de saírem de casa, ela deduziu que o azul teria o mesmo aroma de lavanda da loção pós-barba. Certo dia, no entanto, a professora ensinou que as piscinas geralmente são azuis e, desde então, o azul passou a ter cheiro de cloro e o som de água respingando.

<Abaixo, uma pessoa de pele negra está em uma boia lilás. Seus braços estão esticados para frente. Ao redor, manchas brancas. Uma mão negra segura, do lado direito, uma bola verde com pontos coloridos.>

**(25)**

Uma mulher branca, usando um maiô verde, está numa boia rosa. Lúcia, usando maiô branco, está numa boia amarela. Uma mão negra usando um anel aparece <próximo> [logo abaixo de Lúcia.] {Confuso.}

**Escrita realizada em 12/04/2019.****(26)**

!! Como descrever? Fiquei na dúvida! !! <Margem superior da página em tons de azul. O restante da página está em tons de amarelo e creme.>

→Permitir o manuseio do livro, mas sempre acompanhado com material multissensorial. ←

**Texto:**

Lúcia aprendeu com a mãe que azul era também a cor do mar. Melhor dizendo, azul-marinho ou anil, um tom mais escuro e profundo que os demais azuis que ela já conhecia de tocar e cheirar. Por isso mesmo as ondas quebravam na praia com tanta força, fazendo um estrondo arredondado e formando espuma, muita espuma, que justamente por ser branca tinha um forte gosto de sal. No entanto, o gosto do azul-marinho era o mesmo da bala de anis.

**(27)**

<Na parte superior da página, Lúcia e sua mãe andam sorridentes à beira da praia, de mãos dadas. Lúcia está de biquíni verde, enquanto a mãe usa maiô preto com detalhe branco> <Em destaque, no centro da página,> Lúcia, usando cabelos trançados, está de olhos fechados e sorri <abraçada à mãe, > [está abraçada à sua mãe,] que usa cabelos presos e <também> [está] sorri[ndo]. Acima, Lúcia e sua mãe andam de mãos dadas à beira da praia.

**(28)**

<Página em verde musgo.> [Parede verde musgo.] Numa mesa azul, um saquinho transparente <e com fita amarela solta,> contendo uma dentadura de vampiro e uma língua de sogra. <Na mesa, um anel verde enfeitado com um pequeno morcego.>

**Texto:**

Entre as cores que Lúcia já conhecia de cheirar e tocar, a que mais a intrigava era o vermelho. Tinha o gosto do batom e a suavidade da camisola de seda de sua mãe. No entanto, em certas ocasiões, ardia igual à pimenta que certa vez ela colocou no prato de salada pensando que fosse azeite. E tal não foi sua surpresa ao descobrir que o vermelho é também a cor do sangue. A partir desse momento, toda vez que comesse tomate, cereja ou morango, experimentaria a sensação de ter se transformado em menina-vampiro.

<Na margem inferior centralizada, numeração da página 28.>

**(29)**

Lúcia, de cabelos presos e blusa rosa, sorri mostrando dois grandes dentes caninos. Está com os dedos em cima de uma mesa !! Mais algum detalhe nessa mesa? !! <azul>. De uma vasilha transparente, pulam quatro morangos com expressões assustadas. →Faça com que peguem em seus caninos.←

**(30)**

Numa parede verde <clara>, desenhos tracejados de morcegos sorridentes <à esquerda e à direita>. O chão é de cerâmica clara <com grandes quadrados claros.> Uma mulher negra, usando calça e bolsa azuis e camisa branca, está com os olhos fechados e sorrindo.

**Texto:**

Nessas horas, esperta e imaginativa feito ela só, Lúcia chegava a pensar que esse tipo de monstro das histórias de terror ficaria com a cara amarelada sempre que sentisse fome. Isso porque, certa vez, quando se sentiu desanimada e com preguiça de ir à escola, o médico disse que podia estar sofrendo de anemia, pois seu rosto estava muito amarelo.

<Sentada em uma cadeira, uma mulher negra, usando blusa branca, calça e bolsa azuis está com os olhos fechados e sorrindo.>

**(31)**

Encostada em uma parede verde com desenhos pontilhados de morcegos sorridentes, há uma maca amarela, na qual Lúcia está sentada com os braços erguidos. Há uma capa de contorno pontilhado em suas costas. Um médico, com [apoi] <o queixo apoiado> <n>a mão direita, usando uniforme branco, observa Lúcia. <Sentada em uma cadeira, uma mulher negra, usando blusa branca, calça e bolsa azuis está com os olhos fechados e sorrindo.>

**(32)**

Página em amarelo chapiscado em marrom {O que seria chapiscado? Lembre-se que seu público pode não saber o que seria.} Um braço está estendido ao longo da margem inferior.

**Texto:**

Aquela foi a primeira vez que ela ouviu falar nessa cor. E, ao repetir o nome vagorosamente, podia sentir a língua vibrando ao roçar os dois dentes da frente, fazendo cócegas no céu da boca: "a-ma-reee-lo... a-ma-reee-lo", repetiu várias vezes, até inventar outra moda.

<Um braço está estendido ao longo da margem inferior. Aparece partes da manga de uma blusa lilás e de uma segunda peça na cor rosa.>

### (33)

Em destaque, Lúcia usa um macacão vermelho e uma blusa lilás. Seu cabelo está preso e cacheado. Acima, ela e sua mãe andam de mãos dadas.

### (34)

[Céu] <Página> <em tons de> azul com um gramado verde e marrom.

#### **Texto:**

O amarelo tinha cheiro de banana; já que a casca dessa fruta quando amadurece é dessa mesma cor. Mas, ao saber que a banana propriamente dita é branca igual à pasta de dentes, Lúcia percebeu que o sabor do amarelo não poderia ser o mesmo. Essa dedução deixou-a intrigada. Afinal, qual seria o gosto dessa cor tão radiante, que diziam ser também a cor do ouro e dos raios do sol? Pensou em várias possibilidades, até o dia em que a mãe serviu-lhe pêssego em calda na sobremesa.

<Na margem inferior, gramado em tons de verde e numeração centralizada da página 34.>

### (35)

Céu azul. Três crianças estão deitadas no gramado. Uma criança usa cabeços cacheados, blusa amarela e short azul. [A criança do meio] <Lúcia> usa uma bermuda vermelha e blusa azul. Ela está com os <cabelos presos e> braços erguidos. A criança na ponta direita <, está com o braço direito erguido e> usa uma bermuda marrom e camisa rosa.

### (36)

[Fundo azul com notas musicais amarelas enfeitando.] <Página em tons de azul, com notas musicais amarelas subindo da direita para a esquerda.>



**Texto:**

No entanto, o amarelo também tinha cheiro de manga, fruta que Lúcia descobriu na fazenda dos avós. E, ao saber que o canário-belga do vizinho, que passava as tardes cantando, era amarelo igual à gema de ovo, o som dessa cor passou a ser semelhante àquele canto, que, apesar de engaiolado, festejava a alegria de viver.

<Na margem inferior, numeração da página 36.>

**(37)**

Ilustração em amarelo, dividida em partes, !! {O que quer dizer?} !! está enfeitada com notas musicais [coloridas] <em tons de laranja e amarelo. Num fundo azul, asa de um canário na cor amarela, enfeitada com pequenas notas musicais.>

**Escrita realizada em 13/03/2019.****(38)**

Página em <nuances de verde> [fundo verde com nuances em] <e> rosa. Rosas em diferentes cores estão na margem inferior.

**Texto:**

E assim, pouco a pouco, Lúcia foi desvendando o mistério e a natureza das cores, descobrindo cada uma delas não pelo dom da visão, mas com o olfato, o tato, o paladar e a audição, sentidos que sabia usar como ninguém. E, como tudo na vida tem lá suas dificuldades, sentiu-se confusa ao descobrir a existência do rosa. Como era de esperar, deduziu que a flor de mesmo nome seria sempre dessa cor seria o mesmo cheiro suave, independentemente do jardim de onde fosse colhida.

<Na margem inferior, pequenas rosas em diferentes cores e galhos de flores miúdas brancas e lilases.>

**(39)**

<Um homem negro, usando óculos e camisa laranja, segura um violino no ombro esquerdo.> Sentada em um balanço, uma senhora negra [de] <,> <com uma rosa branca em seus> cabelos trançados e vestido azul, tem um livro de música em seu colo Ω[, enquanto um senhor negro usando uma camisa laranja toca um violino.]Ω <Descalça,> Lúcia, <com uma rosa em seus cabelos presos,> descalça e com [<de>] <um> vestido amarelo, está na ponta dos pés e com os braços erguidos, <num gesto de abraço.>

**(40)**

Página em tons de verde. Um beija-flor beija uma grande rosa branca. Ao redor, pequenas rosas cor-de-rosa.

**Texto:**

Mas nem tudo é aquilo que parece ser, Lúcia descobriu. Para seu espanto, o jardineiro que certo dia trabalhava em sua casa explicou-lhe que também existem rosas brancas, amarelas e vermelhas. Pouco a pouco, aprendeu a diferenciá-las não pelo tamanho ou pela maciez das pétalas, mas pelo perfume de cada uma delas. E tal não foi sua admiração quando o jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra. Negra, sim, igual à sua pele.

<Em destaque, um beija-flor bica grande rosa branca, que tem ao redor pequenas rosas cor-de-rosa.>

**(41)**

Página em tons de verde e marrom. No alto, uma grande rosa vermelha. [Próxima a ela,] <À direita,> Lúcia está usando um vestido branco [e] <,> [está] sentada em uma folha <,> e apoiando seus pés em outra>. <À esquerda e> [A] <a>baixo, um homem [usando] <de> chapéu, camisa azul e macacão vermelho, <está sentado em uma folha e apoiando seus pés em duas folhas,> [está] com os braços erguidos <em direção à rosa vermelha>. [Ao lado deles,] <À direita deles,> um botão de rosa amarela <preso a um galho>.

**(42)**

[Página em cor escura.] <Página em azul escuro.> Um senhor negro, calvo, segura um chapéu e olha para cima. Lúcia está com vestido branco, descalça e com os braços erguidos.

**Texto:**

Pela primeira vez, ao lidar com uma cor, Lúcia ficou boquiaberta. Passou as mãos no rosto e nos braços, como se descobrisse a si mesma, pois até aquele dia não fazia a mínima ideia da própria cor. O jardineiro, que também era negro, informou que essa é a cor do céu quando anoitece, revelando a luz da lua e das estrelas.

<Na margem inferior à direita, senhor negro, calvo, segura um chapéu e olha para cima. À direita, Lúcia usa vestido branco, ela está descalça na ponta dos pés e com os braços erguidos.>

**(43)**

Página em cor escura. <Desenho de> [U] <u> ma mulher, com cabelos ao vento <para a direita>, está com o braço esquerdo dobrado na altura da cintura <e a mão, com um anel enfeitado de estrelas, toca no ombro direito>. <O braço direito está dobrado, cotovelo no ar.> Sua roupa tem, [ao centro], no lado esquerdo, uma lua minguante pendurada em seu pescoço por um cordão branco. Toda sua roupa tem pequenas estrelas <presas por fios>. {Fale o que é lua minguante ou mostre bolas como se fossem representações das fases lunares.}

**(44)**

Página em cor escura. [Lâmpadas] <Grandes monoscópios> colorid[a] <o>s <estão presos em uma fita azul> transparente. <O monóculo laranja, à esquerda, tem a palavra COCORICÓ escrita duas vezes. O monóculo marrom, à direita, tem a palavra ZUMZUM repetidas vezes.>

**Texto:**

E a menina, que muito sabia, não soube explicar a sensação diante da nova descoberta. Finalmente, deduziu que o negro era a única cor que seus olhos

podiam ver. Talvez por isso ela tivesse que ter inventado um jeito próprio de desvendar o mistério das cores, já que não era capaz de enxergá-las como a maioria das pessoas.

<Na margem inferior centralizada, numeração da página 44.>

#### (45)

Página em cor escura. [Lâmpadas] <monóculos> colorid[a] <o>s estão pres[a] <o>s [por] <em uma> fita transparente. [Na [Em uma das]] lâmpadas amarela, uma senhora abraça Lúcia.> [Em destaque, monóculo amarelo, com a imagem de uma senhora abraçando Lúcia.] [Na lâmpada verde, há rosas branca e vermelha. No monóculo, uma rosa branca sendo bicada por um beija-flor, e uma rosa vermelha diante de Lúcia sentada em uma folha.]

#### (46)

Página em tons de azul. <No canto superior direito, matizes de amarelo e rosa. No canto superior direito, parte de um galho com algumas jabuticabas.> [Num medalhão] <Em destaque, [A] <a>o centro, pequena ilustração de> um senhor [está] com o braço esquerdo erguido pegando uma jabuticaba. Lúcia está sentada em um balanço[.] <, preso a um galho de jabuticabeira cheia de frutos.>

#### Texto:

Naquele momento, Lúcia quis saber o que mais era negro ao seu redor e ficou agradecida quando o jardineiro colocou em sua mão uma jabuticaba madura. Ela se deliciou com o sabor peculiar da pequena fruta e sentiu que a semente em sua boca deslizava igual ao sorvete de baunilha, cuja cor resulta da mistura de todas as cores.

#### (47)

Página em [várias cores.] <vários tons de azul, verde, amarelo e rosa.> <Ao longo da página,> [G] <g>alhos com jabuticabas.

**(48)**

Página na cor vermelha. Ao centro, medalhão azul com um coração vermelho[.] <, com pequenos monóculos presos em uma fita transparente.> [Uma fita transparente com pequenas lâmpadas.] Página na cor vermelha. Ao centro, medalhão azul com um coração vermelho.

**APÊNDICE E** - Roteiro anotado – Participantes de *As cores no mundo de Lúcia*

**Roteiro**  
**“As cores no mundo de Lúcia”**

**As cores no mundo de Lúcia**

De Jorge Fernando dos Santos.

**Personagens**

Lúcia, fotógrafo, jardineiro, avô, avó, crianças, pai, mãe, médico.

**Época**

Ano 2019.

**Local**

Parque, jardim, fazenda, praia, consultório médico, quintal.

**Sinopse:**

Esta é a história de uma garotinha chamada Lúcia, que conhece as cores de uma maneira peculiar. A partir das interações dela com amigos e familiares e das ações ocorridas em ambientes como parque, fazenda e consultório médico, são apresentadas as cores de acordo com suas muito diversas experiências sensoriais.

**Roteiro**  
**“As cores no mundo de Lúcia”**  
**ESCOLHAS DE TECS E BGs: PARTICIPANTES**

**Cena de abertura**

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<p><b>Farfalhar de tecido (tecido da máquina de fotografar)</b></p>	<p>Página na cor verde. Abaixo, um senhor calvo, usando camisa verde e colete marrom, que olha à esquerda de uma antiga máquina de fotografar.</p> <p><b>O homem fala algum tipo de instrução para fazer a fotografia. !! Ver como diferenciar os homens desse livro !! (25/9/2019)</b></p> <p>Página /na cor verde. Ilustração de um homem negro com os dedos entrelaçados próximos ao peito, usando camisa laranja, calça azul e tênis <b>&lt;brancos&gt; (25/9/2019)</b>. À frente dele, uma menina negra, de cabelos trançados, usa vestido lilás e sapatos brancos, segurando na mão esquerda um balão vermelho em forma de coração. O braço direito dela está erguido tocando o balão <b>&lt;O que é (para Verde)? Associado ao movimento de tentar alcançar o balão.&gt; (25/9/2019)</b>. Seu vestido esvoaça para a frente. Na borda inferior da página, monóculos <b>&lt;balão&gt; (25/9/2019) !!Os participantes sugeriram mudar de monóculos para balão, pensando no quão difícil pode ser achar esse objeto e que muitos nunca ouviram falar dele!!</b> coloridos presos por fios.</p> <p><i>Lúcia, Lúcia, variação de Luzia (do grego Loukia), é feminino de Lúcio, do latim Lucius: luminoso, iluminado, derivado de lux, luz; abreviatura de prima luce natus, nascido com a primeira luz ou nascido com a manhã. Santa Lúcia, virgem siciliana, foi martirizada pelos romanos tendo os olhos arrancados. Por essa razão é a padroeira dos cegos e protetora dos olhos. Nomes derivados: Luce, Lucélia, Luciana, Lucídia, Lucila, Lucina, Lucinda, Lucineia. (O livro dos nomes, de Regina Obata, Círculo do Livro).</i></p>

## Cena 1

<p><b>Crianças brincando, som de brisa</b></p>	<p><b>De Jorge Fernando dos Santos, ilustrado por Denise Nascimento. As cores no mundo de Lúcia.</b></p> <p><b>Publicação: Editora Paulus. São Paulo, 2010.</b></p> <p><b>Direitos autorais liberados pelo autor e editora, conforme a lei 9610 de 2013.</b></p>
------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Cena 2

<p><b>Música de parque, carrossel, pessoas conversando, pessoas caminhando, pessoas em brinquedos no parque, um pequeno cavalo relinchando.</b></p>	<p>No alto da página, gramado com três grandes árvores. Em um campo aberto, um senhor, usando camisa verde, colete marrom e calça azul, está em pé entre uma máquina fotográfica antiga e um suporte com balões presos por fios e espalhados pelo chão. Um casal posa para uma foto. <b>O fotógrafo dá instruções ao casal.</b> Próximo a eles, uma criança, montada em um pequeno cavalo branco, olha à direita e vê um palhaço, com o braço esquerdo erguido, fazendo bolhas de sabão. No centro da página, um balão vermelho em forma de coração. Na margem inferior, numeração da página 6.</p> <p><b>A voz de um homem idoso narra o texto.</b> Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que já havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus.</p> <p>Na margem superior da página, um homem segurando balões coloridos, está próximo a um carrossel. Pessoas passeiam perto de uma roda gigante. Em destaque, Lúcia, com vestido lilás e descalça, brinca em um balanço. Seus cabelos cacheados, enfeitados com uma fita branca, voam. <b>&lt;Faltou situar o espaço-tempo. Se é dia, final de tarde. Alegria, despreocupação... Parece ser mais um domingo à tarde. A imagem parece oferecer aos alunos uma sensação de tranquilidade. (26/9/2019)&gt;.</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## Cena 3

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
	<p>Margem superior da página na cor azul. Ao centro, pequena ilustração de Lúcia, usando um macacão branco, ela brinca em um balanço numa pequena árvore com pássaros coloridos em seus galhos. Ao fundo da ilustração, um gramado com flores coloridas <b>!! Construir um cenário para esta cena. Os alunos questionaram sobre o que poderia ser este gramado. (26/9/2019) !!.</b></p> <p><b>A voz de um homem idoso narra.</b> Lúcia gostava de música e se distraía ouvindo o canto dos pássaros. Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da esquina. E conhecia as cores como ninguém. Conhecia não só no sentido de admirá-las, como todo mundo faz quando contempla o arco-íris ou tem nas mãos uma caixa de lápis de cor, mas gosta de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas.</p> <p>Margem superior da página na cor azul. Lúcia, com macacão branco e blusa laranja com mangas decoradas com bonecas coloridas, tem seu cabelo cacheado dançando ao vento. Ela está sentada em um gramado cheio de pequenas flores coloridas, segurando uma flor lilás. Um beija-flor paira à sua frente.</p>

## Cena 4

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
	<p>Página na cor azul. Na lateral da página, letras caem formando no canto inferior esquerdo formando as palavras SAL e AÇÚCAR. Ilustração de uma janela amarela, na qual voam, num fundo azul, pequenos tsurus</p> <p><b>!! Descrever o que é um tsuru. Mostrar aos participantes um tsuru, falando sobre sua história e importância para a cultura japonesa.</b> Fazer tsuru, trazer a folha de explicação sobre o que é um origami. <b>(25/9/2019) !!</b> brancos presos por fios. Na margem inferior, numeração da página 10.</p> <p>A voz de um homem idoso narra. Lúcia se encanta principalmente com o branco. Ao mesmo tempo em que é seco e dobradiço feito papel, ou macio que nem o algodão, o branco lhe parece quebradiço como um pedaço de giz. E ela sente o gosto dessa cor sem muita precisão. Um sabor que varia da acidez do sal de cozinha à doçura quase enjoativa da bala Delícia que seu pai comprava no sinal de trânsito, quando voltava do trabalho.</p> <p>Página na cor azul. Duas mãos negras seguram tsurus brancos presos a fios. Um grande tsuru se destaca entre os dedos.</p>

## Cena 5

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
	<p>Página em tons de azul e verde.</p> <p>Abaixo, um castelo com algumas torres está construído na areia. Há uma caricatura de uma garotinha com uma coroa e duas grandes tranças suspensas no ar. De bermuda e top, ela está em cima de uma prancha de surfe. Um balde vermelho com uma pazinha está à direita do castelo.</p> <p>A voz de um homem idoso narra. Talvez pelo fato de ir de um extremo ao outro na escala dos sabores, o branco</p>

	<p>fosse também a mistura de todas as cores, variando de temperatura. Se às vezes era morno como a fina areia da praia ensolarada na qual Lúcia caminhava descalça durante as férias, ou fervente feito o leite que acabara de sair do fogão. Havia ocasiões em que era tão frio quanto um picolé de coco ou um sorvete de baunilha.</p> <p>Na areia, um homem negro, usando bermuda em tons de azul e verde, fotografa Lúcia que está de maiô laranja, e uma mulher com maiô preto e branco, ambas segura seus chapéus. A adulta usa canga verde e amarela amarrada à cintura.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Cena 6

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
	<p>Página em tons suaves de verde, lilás, amarelo e azul, tem pequena ilustração de gramado com uma árvore, seus galhos estão cheios de folhas e pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu.</p> <p><b>A voz de um homem idoso</b> . Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante.</p> <p>À direita da página, dois galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM. Em toda a extensão da página, galhos de árvore cobertos de grandes pontos brancos entremeados da palavra ZUM.</p>

## Cena 7

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
<p data-bbox="228 371 464 539"><b>Gotas caindo numa superfície molhada</b></p> <p data-bbox="228 573 464 701"><b>Cantiga Pirulito que bate, bate...</b></p>	<p data-bbox="491 371 1404 584">Página na cor verde escuro. Ao alto, pequenas flores coloridas, em onda, enfeitam trechos de canção infantil “Pirulito que bate bate/Pirulito que já bateu...” Uma bonequinha de Lúcia, que veste blusa branca, saia azul e sapatos amarelos, está no meio das pequenas flores.</p> <p data-bbox="491 618 1404 1055"><b>A voz de um homem idoso.</b> Outra cor cujas qualidades Lúcia sabia de cor era o verde. Podia ser carnudo e levemente aveludado igual à folha de musgo, ou liso e envernizado como as outras folhas que suas mãos costumavam tocar enquanto brincava no jardim. E foi numa dessas folhas que a menina descobriu o quanto o verde pode também queimar feito brasa, ao tocar a lagarta que se disfarça de folha até se fechar num casulo para um dia se transformar em borboleta. Por causa dessa descoberta, ela chorou aos berros.</p> <p data-bbox="491 1088 1404 1440">Na margem inferior, três gotículas lançam o som PLECT e numeração da página 16. Folha na cor verde escuro. Uma grande folha verde contornada por trecho de canção infantil “Pirulito que bate bate”. Três gotículas lançam o som PLECT. Abaixo, outra folha com uma lagarta. Na borda, a palavra “pirulito”. À direita da folha, uma boneca negra e sorridente com vestido branco e fitinhas prendendo seus cabelos.</p>

## Cena 8

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
	<p>Página na cor verde claro.</p> <p><b>A voz de um homem idoso.</b> Mais tarde Lúcia aprendeu por conta própria que o cheiro e o gosto do verde podem variar da hortelã da pasta de dentes ao limão galego, que sua mãe batia com açúcar e gelo para fazer a melhor limonada do mundo. Essa magia transformava o verde na cor mais refrescante de todas, principalmente nos dias mais quentes do verão. E verde era também seu vestido preferido, todo feito de cambraia com cintura e golas de seda, presente da avó materna no seu aniversário de seis anos. Portanto, o som do verde se assemelhava à melodia do "Parabéns pra você".</p> <p>Na margem inferior, as palavras "muitas felicidades" e a numeração da página 18. Uma mulher negra, com cabelos presos, vestido e sapatilhas azuis, abraça Lúcia, que usa cabelos presos com fitas brancas, vestido verde e sapatos brancos. A avó levanta a menina com um abraço. <b>Uma voz de mulher idosa diz</b> "ô-ô-ôoooooooo... <b>Muitas felicidades, menina Lúcia!</b>"</p>

## Cena 9

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
	<p>Campo verde com alguns animais brancos. Uma casa com telhado aparente e janelas azuis, está atrás de um morro em tons de amarelo. Ao centro da página, um campo marrom. Abaixo, um gramado, no qual há uma galinha preta e seus pintinhos ciscando.</p> <p><b>Voz de homem idoso narra.</b> Um dia Lúcia descobriu que verde era também a cor da laranja antes de ficar laranja. E, como o próprio nome já diz, essa era a cor madura da fruta cítrica mais suculenta de todas. O caldo, por sinal, devia ser alaranjado, embora muitas vezes possa ter outra cor aos olhos distraídos dos adultos. A menina também gostava de laranjada e apreciava o doce de laranja que só a avó paterna sabia fazer.</p> <p>Morro em tons de amarelo e marrom. À direita, árvore com folhas e laranjas penduradas. Lúcia usa camiseta listrada, bota vermelha e short lilás. Sentada em um banco azul, tem o braço esquerdo esticado para cima, e uma pera espetada com quatro palitos de fósforo. À direita de Lúcia, um senhor, usando boina, camisa branca, calça e botas marrons descasca uma laranja. Aos pés dele, cesta com três laranjas. <b>!! Ouvir os áudios dos dias 25 e 26/09. Constam neles os sons sugeridos pelos participantes (04/10/2019) !!.</b></p>

## Cena 10

TEC e Música	Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação
<p><b>som do carro de boi, folhas secas sendo pisadas, bois mugindo, galo índio cantando, beija-flor cantando, moda de viola tocando</b></p>	<p>Céu em tons de amarelo e marrom. Em um campo marrom com folhagens, homem com os braços erguidos conduz um carro de boi puxado por quatro bois. Borda inferior da página na cor azul.</p> <p><b>Voz de homem idoso.</b> Esse era um dos motivos que a levavam a gostar tanto de passar as férias na fazenda onde moravam os pais de seu pai, bem longe da cidade grande. Quando o galo índio de penas brancas e alaranjadas cantava anunciando o sol em manhãs não chuvosas, ela sabia que primeiro o céu ficava alaranjado para depois se tornar azul, como se essa fosse a cor do dia depois que amadurece.</p> <p>Céu em tons de amarelo e marrom. A palavra “cocoricó”, em forma ondulada, sobe em vários pontos do campo. No campo com folhagens, um bovino olha para cima. Na margem inferior, na cor azul, caneca vermelha de bordas azuis. Ao lado direito, bonequinha de pano negra, usa uma blusa branca, saia azul e sapatos amarelos, com cabelos presos por fios brancos. Na margem direita, um beija-flor paira no ar enquanto bica uma flor lilás.</p>

## Cena 11

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<p><b>Som de batidinhas no rosto, Som de vento, som de piscina, crianças brincando na aula (final do texto)</b></p>	<p>Página em tons de azul e branco. Centralizada na borda superior, uma bola vermelha e amarela.</p> <p>O azul, para Lúcia, era sedoso igual à camisa social farfalhar de tecido que seu pai usava nos domingos, quando todos iam à missa. Como ele se barbeava naquelas manhãs, antes de saírem de casa, ela deduziu que o azul teria o mesmo aroma de lavanda da loção pós-barba. Lúcia diz: Puxa, papai, como é cheirosa essa sua loção! Certo dia, no entanto, a professora ensinou que as piscinas geralmente são azuis e, desde então, o azul passou a ter cheiro de cloro e o som de água respingando.</p> <p>Abaixo, uma pessoa de pele negra está em uma boia lilás. Seus braços estão esticados para frente. Ao redor, manchas brancas. Uma mão negra segura, do lado direito, uma bola verde com pontos coloridos.</p> <p>Uma mulher de pele clara, usando um maiô verde, está numa boia rosa. Lúcia, usando maiô branco, está numa boia amarela. Uma mão negra, usando um anel com uma pedra azul, aparece próxima de Lúcia.</p>



## Cena 12

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Som de praia com pássaros,</b>	<p>Margem superior da página em tons de azul. O restante da página está em tons de amarelo e creme. Na margem inferior, numeração da página 26.</p> <p>Lúcia aprendeu com a mãe que azul era também a cor do mar. Melhor dizendo, azul-marinho ou anil, um tom mais escuro e profundo que os demais azuis que ela já conhecia de tocar e cheirar. Por isso mesmo as ondas quebravam na praia com tanta força, fazendo um estrondo arredondado e formando espuma, muita espuma, que justamente por ser branca tinha um forte gosto de sal. No entanto, o gosto do azul-marinho era o mesmo da bala de anis.</p> <p>Na parte superior da página, Lúcia e sua mãe andam sorridentes à beira da praia, de mãos dadas. Lúcia está de biquíni verde, enquanto a mãe usa maiô preto com detalhe branco. Em destaque, no centro da página, Lúcia, usando cabelos trançados, está de olhos fechados, abraçada à mãe, que usa cabelos presos e também sorri.</p>

## Cena 13

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<p><b>Som de língua de sogra, música de suspense, risada do criança vampira</b></p>	<p>Página em verde musgo. Numa mesa azul, um saquinho transparente e com fita amarela solta, contém uma língua de sogra e uma dentadura de vampiro. Na mesa, um anel verde enfeitado com um pequeno morcego.</p> <p>Entre as cores que Lúcia já conhecia de cheirar e tocar, a que mais a intrigava era o vermelho. Tinha o gosto do batom e a suavidade da camisola de seda de sua mãe. No entanto, em certas ocasiões, ardia igual à pimenta que certa vez ela colocou no prato de salada pensando que fosse azeite. E tal não foi sua surpresa ao descobrir que o vermelho é também a cor do sangue. A partir desse momento, toda vez que comesse tomate, cereja ou morango, experimentaria a sensação de ter se transformado em menina-vampiro.</p> <p>Na margem inferior, numeração da página 28.</p> <p>Lúcia, de cabelos presos e blusa rosa, sorri mostrando dois grandes dentes caninos. Está com os dedos em cima da mesa azul. À frente dela, uma vasilha transparente, de onde pulam quatro morangos com expressões e gestos assustados.</p>

## Cena 14

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
	<p>Numa parede verde clara, desenhos tracejados de morcegos sorridentes à esquerda e à direita. O chão é de cerâmica com grandes quadrados claros.</p> <p>Nessas horas, esperta e imaginativa feito ela só, Lúcia chegava a pensar que esse tipo de monstro das histórias de terror ficaria com a cara amarelada sempre que sentisse fome. Isso porque, certa vez, quando se sentiu desanimada e com preguiça de ir à escola, o médico disse que podia estar sofrendo de anemia, pois seu rosto estava muito amarelo.</p> <p>Sentada em uma cadeira, uma mulher negra, usando blusa branca, calça e bolsa azuis está com os olhos fechados e sorrindo. Na parede verde claro, desenho de um morcego sorridente, tracejado em branco. Encostada na parede verde, há uma maca amarela, na qual Lúcia, usando um vestido tipo jardineira, de cor rosa e uma blusa lilás, está sentada com os braços erguidos. Há uma capa de contorno pontilhado em suas costas. Um médico, com jaleco branco e com o queixo apoiado na mão direita, observa Lúcia.</p>

## Cena 15

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Criança correndo</b>	<p>Página em amarelo chapiscado em marrom.</p> <p>Aquela foi a primeira vez que ela ouviu falar nessa cor. E, ao repetir o nome vagarosamente, podia sentir a língua vibrando ao roçar os dois dentes da frente, fazendo cócegas no céu da boca: "a-ma-reee-lo... a-ma-reee-lo", repetiu várias vezes, até inventar outra moda.</p> <p>Um braço está estendido ao longo da margem inferior. Aparece partes da manga de uma blusa lilás e de uma segunda peça na cor rosa.</p> <p>No alto da página, Lúcia, usando cabelos presos, blusa lilás, vestido jardineira e tênis branco, está de mãos dadas com sua mãe, que usa blusa branca, calça e bolsa azuis. Em destaque, Lúcia, com seus cabelos presos e cacheados, usa vestido jardineira vermelho e blusa lilás. Ela corre sorridente.</p>

## Cena 16

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Som de brisa, fazer a voz de Lúcia fazendo a pergunta.</b>	<p>Página em tons de azul. Na margem inferior, gramado em tons de verde e numeração da página 34.</p> <p>O amarelo tinha cheiro de banana, já que a casca dessa fruta quando amadurece é dessa mesma cor. Mas, ao saber que a banana propriamente dita é branca igual à pasta de dentes, Lúcia percebeu que o sabor do amarelo não poderia ser o mesmo. Essa dedução deixou-a intrigada. Afinal, qual seria o gosto dessa cor tão radiante, que diziam ser também a cor do ouro e dos raios do sol? Pensou em várias possibilidades, até o dia em que a mãe serviu-lhe pêssego em calda na sobremesa.</p> <p>Céu em vários tons de azul. Três crianças estão deitadas no gramado. À direita, uma criança usa cabelos cacheados, blusa amarela e short azul. Lúcia usa uma bermuda vermelha e blusa azul. Ela está com os cabelos presos e braços erguidos. A criança na ponta direita, está com o braço direito erguido e usa uma bermuda marrom e camisa rosa.</p>

## Cena 17

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Canto do canário</b>	<p>Página em tons de azul, com notas musicais amarelas subindo da direita para a esquerda. Na margem inferior, numeração da página 36.</p> <p>No entanto, o amarelo também tinha cheiro de manga, fruta que Lúcia descobriu na fazenda dos avós. E, ao saber que o canário-belga do vizinho, que passava as tardes cantando, era amarelo igual à gema de ovo, o som dessa cor passou a ser semelhante àquele canto, que, apesar de engaiolado, festejava a alegria de viver.</p>

	Num fundo azul, asa de um canário na cor amarela, enfeitada com pequenas notas musicais em tons de laranja e amarelo.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Cena 18

<p><b>Som de violino</b></p>	<p>Página em nuances de verde e rosa. Na margem inferior, pequenas rosas em diferentes cores e galhos de flores miúdas brancas e lilases.</p> <p>E assim, pouco a pouco, Lúcia foi desvendando o mistério e a natureza das cores, descobrindo cada uma delas não pelo dom da visão, mas com o olfato, o tato, o paladar e a audição, sentidos que sabia usar como ninguém. E, como tudo na vida tem lá suas dificuldades, sentiu-se confusa ao descobrir a existência do rosa. Como era de esperar, deduziu que a flor de mesmo nome seria sempre dessa cor e teria o mesmo cheiro suave, independentemente do jardim de onde fosse colhida.</p> <p>Um homem negro, usando óculos e camisa laranja, segura um violino no ombro esquerdo. Sentada em um balanço, uma senhora negra, com uma rosa branca em seus cabelos trançados, está de vestido azul, tem um livro de música em seu colo. Descalça, Lúcia, com uma rosa em seus cabelos presos, usa vestido amarelo, está na ponta dos pés e com os grandes braços erguidos, num gesto de abraço.</p>
------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Cena 19

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<p><b>Canto suave de pássaro.</b> <b>Som de vento suave.</b></p>	<p>Página em tons de verde. Em destaque, um beija-flor bica uma grande rosa branca, que tem ao redor pequenas rosas cor-de-rosa.</p> <p>Mas nem tudo é aquilo que parece ser, Lúcia descobriu. Para seu espanto, o jardineiro que certo dia trabalhava em sua casa explicou-lhe que também existem rosas brancas, amarelas e vermelhas. Pouco a pouco, aprendeu a diferenciá-las não pelo tamanho ou pela maciez das pétalas, mas pelo perfume de cada uma delas. E tal não foi sua admiração quando o jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra. Negra, sim, igual à sua pele.</p> <p>Página em tons de verde e marrom. No alto, uma grande rosa vermelha. À direita, Lúcia está de vestido branco, sentada em uma folha e apoiando seus pés em outra. À esquerda e abaixo, um homem, de chapéu, camisa azul e macacão vermelho, está sentado em uma folha e apoiando seus pés em duas folhas. Está de braços erguidos em direção à rosa vermelha. À direita deles, um botão de rosa amarela preso a um galho.</p>

## Cena 20

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Som de sino (pegar o sino no escritório)</b>	<p>Página em azul escuro. Na margem inferior à direita, senhor negro, calvo, segura um chapéu e olha para cima. À direita, Lúcia usa vestido branco, ela está descalça na ponta dos pés e com os braços erguidos.</p> <p>Pela primeira vez, ao lidar com uma cor, Lúcia ficou boquiaberta. Passou as mãos no rosto e nos braços, como se descobrisse a si mesma, pois até aquele dia não fazia a mínima ideia da própria cor. O jardineiro, que também era negro, informou que essa é a cor do céu quando anoitece, revelando a luz da lua e das estrelas.</p> <p>Página em cor escura. Desenho de uma mulher, com cabelos ao vento para a direita, está com o braço esquerdo dobrado na altura da cintura e a mão, com um anel enfeitado de estrelas, toca no ombro direito. Sua roupa tem, no lado esquerdo, uma grande lua minguante pendurada em seu pescoço por um cordão branco. O braço direito está dobrado, cotovelo no ar. Toda sua roupa tem pequenas estrelas presas por fios.</p>



**Cena 21**

<b>Som de zum (abelha), galo, beija-flor.</b>	<p>Página em cor escura. Grandes balões estão presos em uma fita azul. O balão laranja, à esquerda, tem a palavra COCORICÓ escrita duas vezes. O balão marrom, à direita, tem a palavra ZUMZUM repetidas vezes. Na margem inferior, numeração da página 44.</p> <p>E a menina, que muito sabia, não soube explicar a sensação diante da nova descoberta. Finalmente, deduziu que o negro era a única cor que seus olhos podiam ver. Talvez por isso ela tivesse que ter inventado um jeito próprio de desvendar o mistério das cores, já que não era capaz de enxergá-las como a maioria das pessoas.</p> <p>Página em cor escura. Em destaque, balão amarelo, com a imagem de uma senhora abraçando Lúcia. No balão verde, uma rosa branca sendo bicada por um beija-flor, e uma rosa vermelha diante de Lúcia, que está sentada em uma folha. <b>&lt; Cada uma cor corresponde a uma sensação.&gt;</b></p>
-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Cena 22

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
<b>Som do balanço, vento balançando as folhas.</b>	<p>Página em tons de azul, rosa e amarelo. No canto superior direito, matizes de amarelo e rosa e parte de um galho com algumas jabuticabas. Ao centro, pequena ilustração de um senhor com o braço esquerdo erguido pegando uma jabuticaba. Lúcia está sentada em um balanço, preso a um galho de jabuticabeira cheia de frutos.</p> <p>Naquele momento, Lúcia quis saber o que mais era negro ao seu redor e ficou agradecida quando o jardineiro colocou em sua mão uma jabuticaba madura. Ela se deliciou com o sabor peculiar da pequena fruta e sentiu que a semente em sua boca deslizava igual ao sorvete de baunilha, cuja cor resulta da mistura de todas as cores.</p> <p>Do centro para a direita da margem inferior, um galho cheio de jabuticabas.</p>

## Cena 23

<b>TEC e Música</b>	<b>Voz (audiodescritor / masculina / feminina) e Ação</b>
	<p>Página na cor vermelha. Ao centro, medalhão azul com um coração vermelho, com pequenos monóculos presos em uma fita transparente.</p>

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Parecer Consubstanciado – CEP – Versões 1 e 2**

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DO CEGO CONGÊNITO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES

**Pesquisador:** Adriana da Paixão Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 94440618.5.0000.8035

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.952.973

**Apresentação do Projeto:**

O projeto titulado Recriação da identidade do cego congênito a partir da percepção das cores, de autoria da doutoranda Adriana da Paixão Santos, propõe "trabalhar com o cego congênito a sua representação de mundo através das cores, com base nas metáforas, símiles e sinestésias, apresentadas em O Livro Negro das Cores, das venezuelanas Menena Cottin e Rosana Faria, e também na obra de Jorge Fernando dos Santos, As cores no mundo de Lúcia.". Condiz como uma pesquisa qualitativa que prevê analisar de que forma os sujeitos participantes percebem e interpretam as atividades que serão propostas. Ainda planeja uma revisão bibliográfica, gravação de narrativas; transcrição das narrativas; e interpretação dos dados coletados. Portanto, a estrutura básica do trabalho se adequa como uma pesquisa narrativa, que irá ajudar a pesquisadora a organizar vivências passadas e presentes do sujeito investigado, tendo a oportunidade assim, refletir nas experiências futuras dos participantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo a autora, o objetivo geral da pesquisa é "Estabelecer possíveis relações da percepção das cores pelo cego congênito e o processo de recriação de sua identidade a partir da leitura de O Livro Negro das Cores e As cores no mundo de Lúcia". Para alcançar o que pretende, a pesquisadora propõe três objetivos parciais:

- Usar o recurso das metáforas, símiles e das sensações sinestésicas para ajudar o cego congênito

**Endereço:** BARÃO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.952.973

a perceber as cores;

- Fazer com que o cego congênito consiga usar os sentidos remanescentes para reorganizar seus conhecimentos de mundo.
- Levar o cego congênito a se tornar um sujeito mais autônomo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considerando a natureza e especificidades de uma pesquisa em educação, e em particular o trabalho com seres com deficiência visual, o projeto apresentado não coloca em riscos os participantes. A realização das atividades para que a pesquisadora colete a percepção e interpretação dos sujeitos não apresentam nada que os ponha em situação constrangedora. As gravações das narrativas e suas transcrições, bem como as interpretações dos dados coletados, não causam nenhum tipo de perigo aos cegos participantes do trabalho.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta pela doutoranda Adriana da Paixão Santos tem relevância científica e ainda mostra sensibilidade pedagógica, manifestando que as atividades podem ter expressiva contribuição na elaboração de estratégias inclusivas dentro e fora dos diversos espaços acessados pelos cegos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta os documentos necessários para a realização do trabalho, tais como: informações básicas do projeto; termo de consentimento livre esclarecido; Projeto; orçamento; cronograma da pesquisa; cartas de anuência; termo de autorização das instituições sediadoras; declarações; termos de compromisso; equipe, carta e folha de rosto.

**Recomendações:**

Após aprovação, a pesquisadora deverá:

- 1) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 2) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados;
- 3) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas pelo CEP-FAR;
- 4) comunicar e justificar ao CEP-FAR todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 5) elaborar e apresentar relatórios parciais (semestrais) e final para o CEP-FAR.

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147  
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 2.952.973

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou lista de inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informar à pesquisadora responsável a aprovação pelo CEP-FAR.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1140773.pdf	25/07/2018 21:06:28		Aceito
Outros	termoiniciodepesquisa_adriananovo.pdf	25/07/2018 21:05:09	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha3_adriana.pdf	25/07/2018 21:01:42	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	declaracaoiniciopesquisa_adriananovo.pdf	25/07/2018 10:31:24	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	clattes_adriana.pdf	25/07/2018 10:28:50	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoparticipantepesquisa_adriananovo.pdf	20/07/2018 13:18:38	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidade_adriananovo.pdf	20/07/2018 13:18:24	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissopesquisador_adriananovo.pdf	20/07/2018 13:18:09	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autproponente_adriananovo.pdf	20/07/2018 13:12:44	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	finalprojeto_adriana.pdf	13/07/2018 12:17:42	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_adriana.pdf	13/07/2018 12:14:41	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Orçamento	orcamento_adriana.pdf	13/07/2018 09:57:20	Adriana da Paixão Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_adriana.pdf	13/07/2018 09:56:59	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Cronograma	cronograma_adriana.pdf	13/07/2018 09:56:40	Adriana da Paixão Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.952.973

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 09 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Ajax Mercês Atta**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES

**Pesquisador:** Adriana da Paixão Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 94440618.5.0000.8035

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.473.538

#### Apresentação do Projeto:

A proposta intitulada "RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES" tem como objetivo trabalhar com a pessoa cega ou com baixa visão a sua representação de mundo através das cores, com base nas metáforas, símiles e sinestésias, apresentadas em O Livro Negro das Cores, das venezuelanas Menena Cottin e Rosana Faria, e também na obra de Jorge Fernando dos Santos, As cores no mundo de Lúcia. Este é um público composto por pessoas que nunca viu sequer a cor do céu ou que pouco percebem esses elementos, o que torna esta proposta importante sob o ponto de vista linguístico, sensorial, emocional e literário, que possibilitará a construção da subjetividade de maneira individual e coletiva, elencando seus conhecimentos prévios a respeito do que entendem enquanto cotidiano para organizar seus próprios conceitos. Os livros de Cottin e Faria e Santos trazem metáforas elaboradas de acordo com a visão dos autores, o que permite tantas outras comparações a partir do que cada cego conhece ou desconhece a respeito das cores e das possíveis associações a serem feitas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Estabelecer possíveis relações da percepção das cores pela pessoa cega ou com baixa visão e o processo de recriação de sua identidade a partir da leitura de O livro negro das cores e As cores no mundo de Lúcia.

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br



**UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.473.538

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O risco passível é o de ter aluno com dificuldades em se expressar quanto ao conhecimento oferecido, por considerar que refere-se apenas às pessoas que enxergam, podendo provocar sentimento de baixa autoestima e, conseqüentemente, a ineficiência na aquisição do conhecimento das cores.

**Benefícios:**

A autora descreve como benefício "A autonomia e visibilidade da opinião das pessoas com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) diante de um conhecimento do qual dependem de pessoas que enxergam para entender o uso e significado das cores em seu cotidiano".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta pela doutoranda Adriana da Paixão Santos tem relevância científica e ainda mostra sensibilidade pedagógica, manifestando que as atividades podem ter expressiva contribuição na elaboração de estratégias inclusivas dentro e fora dos diversos espaços acessados pelos cegos. O documento apresentado inclui o desenho experimental do estudo, bem como os objetivos, critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios aos participantes. Além disso, o termo de consentimento livre e esclarecido está apresentado de forma clara e acessível apresentando todas as informações necessárias para a compreensão dos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram devidamente apresentados.

**Recomendações:**

- No item "risco" incluir - possível quebra de sigilo e confidencialidade dos dados por parte dos pesquisadores e - Incomodo em relação a alguma pergunta do questionário;
- Apresentar eventuais atitudes ou decisões que poderão ser adotadas para minimizar ou no caso da ocorrência de algum dos riscos indicados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há inadequações que justifiquem alguma pendência.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após aprovação, os pesquisadores deverão:

- 1) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 2) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando

<b>Endereço:</b> BARAO DE JEREMOABO 147	<b>CEP:</b> 40.170-115
<b>Bairro:</b> ONDINA	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3283-6902	<b>Fax:</b> (71)3283-6919
	<b>E-mail:</b> cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.473.538

solicitadas por este Comitê;

- 3) comunicar e justificar todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 4) elaborar e apresentar relatórios parciais (semestrais) e final para o CEP-FAR;
- 5) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_137045_5_E1.pdf	07/06/2019 09:37:24		Aceito
Outros	compromisso_jun.pdf	07/06/2019 09:35:29	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	iniciocoleta_jun.pdf	07/06/2019 09:34:46	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	concordancia_jun.pdf	07/06/2019 09:34:05	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	confidencialidade_jun.pdf	07/06/2019 09:32:36	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	cartaemenda_jun.pdf	07/06/2019 09:31:53	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	equipedetalhada_jun.pdf	07/06/2019 09:31:20	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autproponente_jun.pdf	07/06/2019 09:30:55	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_jun.pdf	07/06/2019 09:28:58	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Orçamento	10orcamento_jun.pdf	06/06/2019 21:43:24	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2952973.pdf	06/06/2019 21:42:58	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_jun2019.pdf	06/06/2019 21:42:33	Adriana da Paixão Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8tcle_jun.pdf	06/06/2019 21:41:56	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Cronograma	9cronogramas_jun.pdf	06/06/2019 21:40:30	Adriana da Paixão Santos	Aceito

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE  
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.473.538

Brochura Pesquisa	brochura_jun2019.pdf	06/06/2019 21:40:03	Adriana da Paixão Santos	Aceito
-------------------	----------------------	------------------------	-----------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 29 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**

**Ana Leonor Pardo Campos Godoy**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** BARAO DE JEREMOABO 147

**Bairro:** ONDINA

**CEP:** 40.170-115

**UF:** BA


**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6902

**Fax:** (71)3283-6919

**E-mail:** cepfar@ufba.br

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

 <p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA</b>  <b>INSTITUTO DE LETRAS</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA</b>  Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina  Salvador - BA  Tel.: (71)3283 - 6256 – Site: <a href="http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/pt-br">http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/pt-br</a>  E-mail: <a href="mailto:ppglinc@ufba.br">ppglinc@ufba.br</a></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade no: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES**

**1. PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Adriana da Paixão Santos

Cargo/Função: Professora da Educação Básica: Rede Estadual – Educação Especial

**2. ORIENTADORA:** Profª. Drª. Sílvia Maria Guerra Anastácio

**3. CO-ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sandra Regina Rosa Farias

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES, de responsabilidade da pesquisadora ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS, discente do Doutorado em Letras, da Universidade Federal da Bahia e que tem como objetivo estabelecer possíveis relações das cores com a subjetividade da pessoa cega ou com baixa visão, a partir da leitura *d'O Livro Negro das Cores*, de Rosana Faría e Menena Cottin, e do livro *As cores no mundo de Lúcia*, de Jorge Fernando dos Santos.

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Faculdade de Farmácia, da Universidade Federal da Bahia, aprovado sob número de parecer: 2.952.973, em 09/10/2018, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

A realização desta pesquisa poderá trazer como benefício principal a autonomia e visibilidade da opinião da pessoa cega ou com baixa visão diante de um conhecimento do qual dependem de pessoas que enxergam para entender o uso e significado das cores em seu cotidiano. Como benefício indireto, o participante poderá apresentar seus conceitos adquiridos em um livro de poemas, o que também lhe dará visibilidade enquanto produtor de textos. Caso aceite, o (a) Senhor (a) será entrevistado, sendo gravados áudios e vídeos com conteúdo pertinente apenas à pesquisadora. Devido a coleta de informações e durante a realização da pesquisa, o (a) senhor (a) poderá ter dificuldades em se expressar quanto ao conhecimento oferecido, por considerar que se refere apenas às pessoas que enxergam, podendo provocar sentimento de baixa autoestima e, conseqüentemente, a ineficiência na aquisição do conhecimento das cores. Dessa forma, poderão ocorrer outros meios de realização da leitura, de forma que haja espaço para o participante expor suas ideias sem que se sinta inferiorizado ou incapaz de compreender a atividade. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr. (a) não será identificado. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Faculdade de Farmácia, da Universidade Federal da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o (a) Sr. (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Adriana da Paixão Santos

**Endereço:**

**Telefone:**

**E-mail:**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UFBA:** Comitê de Ética em Pesquisa – Faculdade de Farmácia - Universidade Federal da Bahia. Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Ondina. CEP: 40.170-115. Salvador – Bahia. Telefone: (71) 3283-6922. E-mail: pgfarmac@ufba.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF**



## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS CORES, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(co-orientador)

## ANEXO C – Mensagens/ e-mails – Pesquisadora, Autor e Editora

24/09/23, 11:59

(2) Messenger | Facebook



**Jorge Fernando Dos Santos**

Facebook

Você não são amigos no Facebook

Mora em Belo Horizonte

29/06/2018 16:33

Olá, Jorge. Boa tarde.

Sou Adriana Paixão, doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura pela UFBA. Atuo no Grupo de Pesquisa PRO.SOM, sob supervisão da minha orientadora, Prof. Dra. Sílvia Anastácio. Nosso objetivo é a adaptação de livros em formato de audiolivros para pessoas com deficiência visual, com distribuição gratuita para instituições que atendem pessoas cegas e com baixa visão do Brasil. Sílvia conheceu "As cores no mundo de Lúcia" hoje pela manhã, e ela ficou encantada com o que viu, perguntando se haveria a possibilidade de adaptarmos seu livro para este formato acessível. Gostaríamos de ter sua autorização para realizarmos este trabalho, deixando claro que nada é cobrado para este trabalho e sua posterior distribuição. Esclarecemos também que o material finalizado é entregue ao autor para que se tenha conhecimento do que foi feito.

Agradeço muitíssimo sua atenção. Peço desculpas em enviar esta solicitação via Messenger, mas não achei apropriado fazer isso pela página de contato de seu site.

Mais uma vez, obrigada!

Adriana Paixão.

(adrianasantos20@gmail.com; smganastacio10@gmail.com)

Você adicionou Jorge Fernando Dos Santos no Messenger.

Jorge Fernando adicionou você no Messenger.



Seria ótimo. Me manda a proposta por email. Tenho que ter autorização da Paulus. [www.jfernandosantos@terra.com.br](mailto:www.jfernandosantos@terra.com.br)

29/06/2018 21:18

Nossa, que bom! Muito grata pelo retorno. Repassei sua resposta a Sílvia. Acredito que devemos conversar ainda amanhã. Mas, de antemão, estou bastante agradecida e ansiosa para termos a autorização da Editora e fazermos essa parceria. Segue o link de um audiolivro lançado aqui em Salvador:

<https://www.facebook.com/messages/t/100001326217643>

1/2

24/09/23, 11:59

(2) Messenger | Facebook

<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25343>

Um forte abraço e enviarei o e-mail ainda semana que vem.

29/06/2018 21:53



Ok. Abs.

12/09/2020 09:36

Olá, Jorge. Muito bom dia.

Aqui é Adriana Paixão, de Salvador. Passando para informar que consegui qualificar. Apresentei a primeira parte da escrita da tese em junho. Agradeço muito por colaborar com a realização desse trabalho.

Bom, estou agora na fase de análise do texto e das imagens do livro. Estou procurando o contato da Denise Nascimento, mas não consigo encontrar. Você tem um e-mail dela com o qual posso entrar em contato?

Mais uma vez, obrigada por tudo. ❤️

Abraços,

Adriana Paixão.

12/09/2020 11:25



Contatos que eu tenho dela [REDACTED] e [REDACTED]. Não falo com ela há muitos anos. Boa sorte.





Adriana [REDACTED].com&gt;

**Fwd: Sobre "As cores no mundo de Lúcia"**

1 mensagem

Adriana Da Paixao S [REDACTED]@ov.br&gt;

24 de setembro de 2023 às 11:46

Para: A [REDACTED]@RR&gt;

----- Forwarded message -----

De: Danilo [REDACTED]@om.br&gt;

Date: seg., 9 de set. de 2019 16:51

Subject: RES: Sobre "As cores no mundo de Lúcia"

[REDACTED]@om&gt;

[REDACTED]@ov.br&gt;

Prezada Adriana Paixão,

Obrigado pelo contato. Desculpe-nos pela demora. Nesse caso, você poderia, por gentileza, informar os dados abaixo para emissão da autorização de uso de texto?

NOME COMPLETO:

CPF:

RG:

ENDEREÇO:

TÍTULO DA TESE:

Assim que tivermos essas informações, encaminharemos por e-mail o termo de autorização assinado

Estamos à disposição caso surja alguma dúvida,

Obrigado,

**De:** Adriana [REDACTED]@m]**Enviada em:** terça-feira, 3 de setembro de 2019 11:28**Para:** Infantojuvenil**Assunto:** Re: Sobre "As cores no mundo de Lúcia"

Bom dia a tod@s.

Bom, comecei a parte prática da pesquisa com o livro. Estou encantada com o que os participantes têm dito até agora. Eles estão amando a história de Lúcia, tanto que precisei antecipar a leitura do livro para que eles

conhecessem mais a fundo a história dessa garotinha.

Como esta parte irá para apreciação de uma banca de qualificação, preciso de um documento por escrito autorizando a utilização da obra, uma vez que ele será editado em formato .MP3 e com audiodescrição.

Por favor, peço que mandem para este e-mail ou para [REDACTED]

Agradeço muito a atenção.

Abraços,

Adriana Paixão

Docente - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

Mestra - PROFLETRAS - UNEB - Campus V

Doutoranda - PPG Língua e Cultura

Aquisição de línguas, Tradução e Acessibilidade - UFBA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3769403831003481>

Celular/WhatsApp/Skype: [REDACTED]

"A única coisa permanente no universo é a mudança." (Heráclito, 450 a. C.)

**ANEXO D - Termo de autorização de uso de obra****AUTORIZAÇÃO**

**PIA SOCIEDADE DE SÃO PAULO – PAULUS Editora**, inscrita no CNPJ/MF sob nº 61.287.546/0002-40, estabelecida na Rodovia Raposo Tavares, km 18,5, Jd. Arpoador, São Paulo, SP, CEP 05576-200, ora designada PAULUS, autoriza, por meio do seu representante legal, **Silvio Oliveira Ribas**, a doutoranda **ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS**, CPF [REDACTED] estabelecida na RUA [REDACTED], inscrita no programa de Pós Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, a utilizar os textos da obra intitulada “**AS CORES DO MUNDO DE LÚCIA**”, de **JORGE FERNANDO DOS SANTOS**, na obra acadêmica intitulada **RECRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERCEÇÃO DAS CORES**, a ser transposto, sem fins comerciais, para áudio-livro, como parte da referida obra acadêmica.

Em referida Obra deverá constar o crédito conforme abaixo:

FERNANDO DOS SANTOS, Jorge. *As cores do mundo de Lúcia*. São Paulo: Paulus, 2010.

É vedada a transferência parcial ou total desta autorização e as partes elegem o Foro da Comarca de São Paulo, Capital, para dirimir qualquer questão relacionada a presente autorização, renunciando a qualquer outro por mais privilegiado que possa ser.

São Paulo, 09 de Setembro de 2019.



---

Silvio Oliveira Ribas  
Diretor Editorial

**ANEXO E – Parecer sobre a grafia da palavra BRAILLE**

(p. 93)

A Comissão Brasileira do Braille (CBB), instituída pela Portaria Ministerial n.º 319, de 26/02/1999, empenhada em assuntos referentes à padronização do uso do Braille no Brasil, inclusive na terminologia concernente à matéria, considerando dúvidas por vezes suscitadas sobre a grafia correta da palavra “braille” (braile), em reunião ordinária realizada nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2005, na cidade do Rio de Janeiro, elaborou o presente parecer que, inicialmente esclarece e, afinal, recomenda o que se segue:

1. O Sistema Braille foi inventado pelo francês Louis Braille no ano de 1825. No Institut Royal des Jeunes Aveugles, de Paris, onde foi criado, desenvolvido, experimentado, e de onde foi difundido, recebeu inicialmente a denominação de “Procédé de L. Braille”.

2. Expandiu-se pela Europa, América Latina, Estados Unidos, Ásia e África, a partir dos anos 50 do século XIX, identificado sempre como “Sistema Braille”. Hoje é o processo de leitura e escrita tátil adotado em todo o mundo e reconhecido oficialmente pela UNESCO com a criação do Conselho Mundial do Braille em julho de 1952, com caráter de órgão assessor daquela organização mundial.

3. O Sistema Braille foi trazido para o Brasil por José Álvares de Azevedo, um jovem cego, ex-aluno do Instituto de Paris, no ano de 1850, empregado oficialmente em nossa pátria a partir da instalação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant), em 1854, prevalecendo a grafia original francesa: “braille”.

4. Além do Brasil, Portugal e os demais Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) mantiveram historicamente a grafia: “braille”.

5. O Formulário Ortográfico da Língua Portuguesa estabelece em suas “Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa”, aprovadas unanimemente pela Academia Brasileira de Letras, na sessão de 12 de agosto de 1943: “(...) 5. Os derivados portugueses de

nomes próprios estrangeiros devem escrever-se de acôrdo com as formas primitivas”.

6. Com base nestas instruções, a Academia Brasileira de Letras registra em seu Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa: “braille adj. 2g. s.m.” e “braile adj. 2g. s.m.” (fonte: [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)).

(p. 94)

7. O Protocolo de Colaboração Brasil-Portugal nas Áreas de Uso e Modalidades de Aplicação do Sistema Braille na Língua Portuguesa, celebrado em Lisboa, aos vinte e cinco dias do mês de maio de 2000, assinado pelos presidentes da Comissão Brasileira do Braille e da Comissão de Braille (Portugal), representando os governos dos dois países, emprega a palavra “braille” com a grafia original, em todo aquele documento oficial.

8. No âmbito de organizações e serviços ligados ao ensino, à produção e ao uso do Sistema Braille no Brasil vem utilizando, há 150 (cento e cinquenta) anos, a palavra “braille” em sua grafia original francesa, como no Instituto Benjamin Constant, Fundação Dorina Nowill para Cegos, Sociedade PróLivro Espírita em Braille, imprensas de inúmeras instituições brasileiras, nos CAPs (Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), NAPPBs (Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille), bibliotecas e setores especializados de bibliotecas públicas e particulares em todo o Brasil.

9. Finalmente, os dispositivos legais e documentos normatizadores adiante relacionados empregam, exclusivamente, a palavra “braille” em sua grafia original:

9.1 Lei n.º 4.169, de 04 de dezembro de 1962, publicada no DOU de 11 de dezembro de 1962, que “OFICIALIZA AS CONVENÇÕES BRAILLE PARA USO NA ESCRITA E LEITURA DOS CEGOS E O CÓDIGO DE CONTRAÇÕES E ABREVIATURAS BRAILLE.”

9.2 Código Matemático Unificado (CMU), aprovado na “Reunión de Representantes de Imprentas Braille de Habla Hispana”, Montevideu, junho de 1987.

9.3 Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que “Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências”, Art. 46, inciso I, alínea d, publicada no DOU de 20 de fevereiro de 1998.

9.4 Portaria/MEC n.º 319, de 26 de fevereiro de 1999 que institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente, publicada no DOU de 02 de março de 1999.

9.5 Grafia Braille para a Língua Portuguesa, CDU 376.352, aprovada pela Portaria/MEC n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002, com vigência a partir de 01 de janeiro de 2003.

9.6 Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002, publicação CDU 655.532-056.262.

(p. 65)

9.7 Grafia Química Braille para uso no Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002, publicação CDU 376.32.

### **RECOMENDAÇÃO:**

Pelas razões históricas, culturais, linguísticas e legais, anteriormente explicitadas, a Comissão Brasileira do Braille recomenda que a palavra “braille” seja sempre grafada com dois “l”, segundo a forma original francesa, internacionalmente empregada.

**Comissão Brasileira do Braille**