

---

## A LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS POR CRIANÇAS CEGAS: UMA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

The reading of picturebooks by blind children: a construction of paths

Fabíola Ribeiro Farias<sup>1</sup>  
Cleide Aparecida Fernandes<sup>2</sup>  
Juliana Cardoso Daher<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo discute as possibilidades de fruição de livros ilustrados por crianças com deficiência visual, tanto as cegas quanto as com baixa visão. Para isso, apresenta uma breve história dos livros de literatura para crianças no Brasil, com ênfase na presença das ilustrações, discorre sobre concepções de livros ilustrados, expõe a legislação brasileira sobre os direitos das pessoas com deficiência e os recursos de acessibilidade para leitura existentes no país. Considerando a natureza dos livros ilustrados e as condições objetivas das crianças com deficiência visual, analisa os caminhos para a leitura nesse contexto. Conclui que tal experiência está indiscutivelmente marcada pela ausência de autonomia por parte das crianças, mas que há caminhos possíveis, especialmente com o uso da audiodescrição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantojuvenil; Livro ilustrado; Acessibilidade; Audiodescrição.

**ABSTRACT:** The article discusses the possibilities of enjoyment of picturebooks by visually impaired children, both blind and with bad eyesight. For this purpose, it presents a brief history of literature books for children in Brazil, with emphasis on the presence of illustrations, discusses the conceptions of illustrated books, exposes the Brazilian legislation about the rights of people with disabilities and the accessibility resources for reading existing in the country. Considering the nature of picturebooks and the objective conditions of children with visual issues, it analyzes the paths for reading in this context. It concludes that such experience is indisputably marked by the lack of autonomy on the part of the children, but that there are possible ways, especially with the use of audio description.

**KEYWORDS:** CHILDREN'S LITERATURE; PICTUREBOOK; ACCESSIBILITY; AUDIO DESCRIPTION.

---

<sup>1</sup> Fabíola Ribeiro Farias é graduada em Letras, mestre e doutora em Ciência da Informação (UFMG), com estágio pós-doutoral em Educação (UFOPA). É leitora votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

<sup>2</sup> Cleide Aparecida Fernandes é bibliotecária e especialista em audiodescrição. Desde 2016 é responsável pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais.

<sup>3</sup> Juliana Cardoso Daher é mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG), terapeuta ocupacional e graduanda em Pedagogia. Integra o Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, da FaE/UFMG.

## INTRODUÇÃO

A história dos livros para crianças no Brasil tem início em meados do século XIX, quando publicações europeias eram trazidas ao país para a educação das crianças de famílias abastadas. O tema ganha relevância com a implementação de um sistema escolar nacional, nos anos finais do mesmo século, que passa a contemplar a produção literária para crianças e jovens e se desenvolve em torno das demandas e proposições educacionais (COELHO, 2010; ARROYO, 2011). Nesse período, circulavam no Brasil publicações portuguesas e traduções de obras em outras línguas publicadas no país, como clássicos literários, livros com temas religiosos e de educação moral. Ao lado dessas, surgiam as primeiras edições brasileiras, muitas delas impressas em Portugal, com lições e narrativas de exaltação de valores e da cultura nacional, elogio do conhecimento e da língua pátria e enaltecimento da tradição. Aos poucos começaram a surgir os primeiros livros que tentavam falar mais diretamente às crianças brasileiras, tanto na formulação de histórias, quanto no uso da língua portuguesa falada no país, incluindo traduções de clássicos da literatura para o português brasileiro.

Apesar de algumas tentativas exitosas, dedicadas a contar histórias para a infância em uma língua compreensível para os pequenos e com elementos mais próximos de sua experiência, como a fauna, a flora e as tradições culturais brasileiras, somente nos anos iniciais da década de 1920 as crianças conheceram uma obra essencialmente literária, descolada de intenções pedagógicas, ainda que divulgada e acessada no ambiente escolar. *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, foi publicada em 1921, com tiragem inicial de cinquenta mil exemplares, imediatamente adquiridos pelo governo de São Paulo para distribuição em suas escolas, após ampla divulgação entre diretores e educadores.

A este título, logo celebrado pelas crianças, somaram-se outros de igual sucesso, além de adaptações e de traduções do autor de clássicos estrangeiros para o português brasileiro. Monteiro Lobato, o Sítio de Picapau Amarelo e suas personagens foram, sem dúvida, um divisor de águas na história dos livros para crianças e da leitura no Brasil. Sua inventividade, ousadia e, especialmente, sua compreensão da literatura e da infância para além das demandas escolares criaram novo horizonte cultural no país.

Nesse período, as ilustrações já se faziam presentes em publicações para a infância, como no precursor Tico-Tico, periódico criado no Brasil em 1905, integralmente dedicado ao público infantil. Mas é com Lobato que as ilustrações chegam, definitivamente, aos livros para crianças, consolidando-se como elemento relevante na produção editorial para este público:

A história do livro no Brasil pode ser dividida em “antes e depois de Monteiro Lobato”. Sem a sua presença, provavelmente, tudo teria sido bem diferente. Foi ele quem, nos anos de 1920, vislumbrou que um país como o Brasil precisava de um parque gráfico à altura de suas necessidades. A partir desse momento, o mercado editorial passa a diferenciar a produção literária produzida para adultos e crianças. O livro ilustrado para crianças marcava a produção editorial e apontava para a ampliação desse mercado. Segundo essa perspectiva, pode-se apresentar seu pioneirismo como sendo a mola propulsora da literatura infantil no Brasil. O livro “A Menina do Narizinho Arrebitado”, de Lobato, contendo desenhos de Lemmo Lemmi, mais conhecido por Voltolino (1884-1926), é também um marco na história do livro ilustrado no país. (LIMA; GUEDES, 2019)

As décadas seguintes consolidaram, não sem obstáculos, a obra lobatiana e a experiência de criação e leitura que ela guardava. Entre denúncias e proibições de livros considerados fantasiosos e subversivos e a reivindicação de mais realismo e infantilização nos livros para crianças, obras literárias inteligentes e sensíveis se ofereciam, aos poucos, aos pequenos leitores: a primeira edição de *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, é de 1939; em 1943, Henriqueta Lisboa publica *O menino poeta*; 1964 trouxe a primeira edição de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, com ilustrações de Maria Bonomi (em 1951 a poeta havia publicado *Problemas da literatura infantil*); nos primeiros anos da ditadura militar, em 1967 e 1968, respectivamente, Clarice Lispector publica *O mistério do coelho pensante* e *A mulher que matou os peixes*.

Nas décadas de 1970 e 1980 acontece o chamado “boom da literatura infantil brasileira”. Surgem autores que hoje configuram no cânone com livros que celebram a inteligência e a criatividade das crianças, oferecendo a elas narrativas com temas e formas os mais diversos, além de presença mais marcante das ilustrações. Entre eles estão Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Eva Furnari, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Wander Piroli, Ruth Rocha e Ziraldo, dentre outros.

É nas décadas de 80 e 90, segundo Nely Novaes Coelho (2010), que a ilustração se consolida como indispensável nos livros para crianças, tendo como pioneiros Angela Lago, Ana Raquel, Ciça Fittipaldi, Eliardo França, Elvira Vigna, Gian Calvi, Helena Alexandrino, entre outros.

Nas primeiras duas décadas do século XXI, assistimos no Brasil à

valorização das ilustrações e do design como elementos narrativos, na esteira de diálogos com a criação e a produção estrangeiras e do desenvolvimento do mercado editorial e gráfico nacionais, além, é claro, da pesquisa acadêmica e da atuação de instituições dedicadas aos livros para a infância, como a pioneira Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, seção brasileira do *International Board on Books for Young People* – IBBY, criada em 1948.

Impulsionada pela criação de programas públicos de aquisição de livros de literatura para escolas, com a movimentação de grande volume de recursos financeiros, toda a cadeia da produção editorial brasileira se desenvolveu muito nas últimas duas décadas. É nesse contexto de efervescência, com a participação de escritores, ilustradores, editores e pesquisadores em eventos internacionais, como feiras, mostras e festivais, que o livro ilustrado ganha espaço e visibilidade no Brasil. As ilustrações, até então inferiormente hierarquizadas em relação ao texto, começam a contar, elas mesmas, suas histórias, sozinhas ou em diálogo com as palavras.

Mas se a criação de livros para crianças e sua produção editorial se desenvolveram significativamente nas duas últimas décadas, o acesso a livros e a formação leitora não seguiram no mesmo ritmo, pelo menos em termos mais abrangentes. É certo que hoje há muito mais livros circulando por escolas, bibliotecas e livrarias no país, além de exemplares existentes em coleções domésticas particulares. Também é correto afirmar que existem mais estudos e instâncias de discussão sobre livros para crianças e leituras, desde publicações, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos, até prêmios, listas de honra e cursos livres sobre o tema em todo o país. E, claro, é preciso observar os indicadores produzidos por instrumentos de avaliação da leitura e da escrita, que apontam algumas conquistas nas políticas públicas de Educação.

No que toca especificamente às pessoas com deficiência visual, os avanços parecem ser mais lentos. Apesar do país contar com legislação que abarca e promove os direitos das pessoas com deficiência, as políticas públicas existentes ainda são muito limitadas. Especificamente nos campos da Educação e da Cultura, há muitas dificuldades para a garantia das condições objetivas para a construção do direito à leitura, como infraestruturas física e tecnológica inadequadas em escolas e bibliotecas, profissionais sem formação específica, oferta reduzida de livros e materiais de leitura, além da baixa compreensão social sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que pressupõe a desconstrução de perspectivas e práticas assistencialistas.

Embora a produção editorial brasileira e as pesquisas acadêmicas revelem forte presença das ilustrações nas publicações para crianças, com especial incremento nas duas últimas décadas, apenas recentemente as imagens e o design dos livros nesse segmento passaram a ser tomados como

objeto de investigação no campo da leitura. Nessa visada, há estudos que se dedicam às ilustrações como elementos narrativos nos livros para crianças e jovens, especialmente nas faculdades de Educação e de Letras. Há também investigações e proposições pedagógicas em que as ilustrações são abarcadas, sem as especificidades devidas, pelos estudos sobre multiletramentos, que ampliam os objetos de leitura e significação aos quais se dedicava o letramento, contemplando, além do texto verbal, imagens, sons, vídeos, gráficos, dentre outros, seja isoladamente ou em sua relação com a escrita (ROJO; MOURA, 2012).

A abrangência vasta e a complexidade dos estudos sobre leitura no país, que têm como exigência uma abordagem orgânica que contemple aspectos sociais, históricos, culturais, geográficos e econômicos para a garantia de condições objetivas para a participação na cultura escrita, muitas vezes não englobam aspectos importantes da área, talvez em função de percepções e demandas que se constroem a partir das próprias iniciativas em curso e seus alcances. Se a educação formal é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 a todos os brasileiros e se a leitura está na centralidade do processo educativo, faz-se necessário refletir e criar condições para que a cultura escrita e livresca – científica e artística – estejam efetivamente disponíveis nas escolas. Isso implica a consideração de crianças com deficiências, aqui destacadas como cegas ou com baixa visão, sob o risco – interdito o direito –, de criação e até mesmo de ampliação das desvantagens para que essas pessoas se desenvolvam cultural, social e economicamente.

Tendo isso em vista, este artigo tem como propósito refletir sobre as possibilidades de experiência de crianças cegas ou com baixa visão na leitura de livros ilustrados, cuja principal definição (LINDEN, 2011; NICOLAJEVA; SALISBURY; STYLES, 2013; SCOTT, 2011;) é a criação de narrativas com escritas híbridas, que se realizam com o protagonismo das imagens em sua relação com a letra ou até mesmo sozinhas no espaço da página do livro. Se a chave de leitura dos livros ilustrados, com ou sem texto verbal, está na experiência com as imagens e as surpresas, emoções, sentimentos e elaborações intelectuais que em determinada construção estética elas constroem, como oferecer essa produção a pessoas cegas, preservando a natureza narrativa do livro ilustrado?

Para isso, apresentaremos conceitualmente o livro ilustrado, considerando suas principais características. Em seguida, à luz dos direitos de inclusão, discutiremos sobre os recursos de acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão, disponíveis para a leitura, discutindo as possibilidades de experiência com as imagens. Para concluir, analisaremos as possibilidades que se apresentam para a leitura de livros ilustrados por este público.

## LIVRO ILUSTRADO

Os livros ilustrados são caracterizados por escritas híbridas, da qual fazem parte palavras, imagens e a própria materialidade do livro. O texto verbal, nem sempre presente, costuma ser breve, cabendo às imagens e ao espaço da página indiscutível protagonismo na construção da narrativa, como define Linden os livros ilustrados: “Obras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (LINDEN, 2011, p. 24).

Nos livros com ilustrações, as imagens não interferem significativamente no sentido da história que está sendo contada, apesar de contribuírem para sua fruição, e o texto verbal prescinde delas para cumprir sua função. Já os livros ilustrados se valem da organicidade entre os elementos narrativos para se realizar.

Na maioria dos casos, as ilustrações funcionam como um acompanhamento visual para as palavras, uma inspiração ou auxílio para a imaginação, com o objetivo de enriquecer a experiência da leitura. Porém, no caso dos livros ilustrados, as palavras e as imagens se completam, para dar um significado geral à obra; nem as palavras, nem as imagens, quando utilizadas isoladamente, fazem algum sentido. Elas funcionam em uníssono. Estes livros apresentam uma relação dinâmica entre palavras e imagens. Muitas vezes, essa dualidade pode ser na forma de uma dança divertida, onde as imagens e as palavras podem flertar umas com as outras, ou se contradizerem. Cada vez mais, as fronteiras entre palavra e imagem estão sendo desafiadas, visto que as próprias palavras, em muitos casos, tornam-se elementos pictóricos; o resultado é um texto visual. (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 2013)

Apesar de atuarem organicamente em favor da história que está sendo contada, palavras e imagens podem seguir caminhos diferentes, seja trabalhando juntas e complementarmente em um sentido narrativo único, seja criando, cada uma à sua maneira, mais de uma possibilidade de leitura. Ou tudo ao mesmo tempo: texto verbal e ilustrações podem contar juntos uma história e as ilustrações criarem, ainda, outros percursos que só serão experimentados pelos leitores mais atentos, especialmente em suas releituras.

Abarcados na categoria de livros ilustrados estão os chamados livros-imagem, criados apenas com imagens (ilustrações, colagens,

fotografias), tomando o espaço da página e a materialidade do objeto (formato, papel) como elementos narrativos. Como no livro com texto verbal, toda a obra faz parte da história que está sendo contada, todos os seus detalhes foram pensados em função da narrativa: a abertura e a passagem de páginas de forma horizontal ou vertical, as sequências, as cores, a textura e a gramatura do papel e a apresentação das informações paratextuais (autores, editores, data e local de publicação, prefácios, etc.).

Guardadas as diferenças entre as muitas abordagens sobre a natureza dos livros ilustrados, o que permanece como denominador comum sobre essa criação é a orquestração de múltiplos signos (imagens, texto verbal, materiais, design) na construção de uma narrativa. Essa elaboração traz, obviamente, implicações para a leitura feita por crianças.

Historicamente dedicada a ensinar a ler e a escrever, a escola assiste à chegada dos livros ilustrados a suas salas de aula e bibliotecas, especialmente via programas de compras governamentais. A educação visual formal da grande maioria das crianças brasileiras vinculadas às escolas públicas limita-se ao reduzido tempo das aulas de artes e a visitas esporádicas e, muitas vezes, assistemáticas, a museus e exposições. As imagens dos livros são, dessa maneira, o contato mais frequente que esses educandos mantêm com ilustrações, fotografias, pinturas e colagens.

O mesmo ocorre à maioria das professoras e bibliotecárias, cuja formação tende a ser limitada aos conteúdos a serem ministrados, com exceção da profissional que atua especificamente com as artes. Só muito recentemente os cursos de Pedagogia, de Letras e, mais raramente, de Biblioteconomia das grandes universidades, principalmente das públicas, começam a atentar para essa produção que já há algum tempo faz parte do cotidiano das escolas.

Assim, a leitura do livro ilustrado se oferece a crianças e a educadoras como algo a ser aprendido para além das habilidades com as letras e da apreciação isolada das ilustrações dos livros, até então predominantes no ambiente escolar. Porque imposta por um objeto considerado muitas vezes culturalmente menor, essa demanda se mostra, a princípio, invisibilizada – parece improvável que livros para crianças, alguns até mesmo sem texto, se apresentem com algum desafio para sua compreensão.

No entanto, a presença cada vez mais significativa, tanto em quantidade quanto em diversidade, de experimentações estéticas nos livros ilustrados se mostra um exercício de formação, despertando a atenção de educadoras para o que já se mostrava interessante e atraente para os pequenos. Juntas, crianças, professoras e bibliotecárias se formam leitoras de livros ilustrados, ampliando, a cada leitura, seu repertório simbólico para a compreensão e a fruição das narrativas, para além das histórias mais

imediatas que contam. Os livros passam a ser percebidos como um objeto que, todo ele, conta histórias que se alteram e se sofisticam a cada leitura, pois detalhes vão sendo descobertos, a relação entre os elementos narrativos se intensifica e o livro se revela potente em muitos sentidos.

Naturalmente, essa construção não acontece de forma rápida. Para que esse processo se realize, é preciso tempo. A leitura dos livros ilustrados acontece lentamente, tanto na experiência com um único título, quanto na formação de repertório. É na duração e na permanência das práticas de leitura, que não podem se dar de maneira aligeirada, que os leitores compreendem e se apropriam do que dizem as viradas de página em um livro ilustrado; o mesmo pode ser dito da percepção de cores e traços, de palavras e silêncios, de sutis expressões nos rostos das personagens e até mesmo do uso gráfico das fontes de texto ou de convites que discretamente se apresentam já na capa da publicação.

Considerando a natureza essencialmente visual dos livros ilustrados e a exigência de condições para que as crianças cegas tenham acesso aos livros e à leitura, passamos à apresentação dos e à reflexão sobre os recursos de acessibilidade para leitura de livros, incluindo os ilustrados, por esse público.

#### O DIREITO À LEITURA: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Não existem vidas minúsculas. Este é o ponto de partida de Charles Gardou (2018), quando reivindica o direito de todas as pessoas à partilha dos patrimônios educativo, profissional, cultural, artístico e comunicacional universais. Embora muitos países contem com legislação que ampara e garante os direitos das pessoas com deficiência, muitas delas continuam, segundo o autor, tendo seus direitos ignorados:

Globalmente despercebida e desprezada, a minoria numérica universal daqueles que vivem com um corpo ou um espírito rebelde encontra-se, no entanto, em estado de urgência. Nem o sistema atual dos direitos do homem, supostamente protetores e promotores de seus direitos, nem as normas e os mecanismos em vigor conseguem fornecer-lhes uma proteção adequada. Apesar de diversos textos, regras e compromissos nacionais ou internacionais, eles continuam, em diversos graus, a ser objeto de violações de direitos em todas as partes do mundo. (GARDOU, 2019, p. 17-18)

São muitos os aspectos a serem observados e problematizados na falta de garantia de direitos a pessoas com deficiência em todo o mundo, incluindo o Brasil. Sua compreensão para além do assistencialismo e do atendimento a necessidades básicas é a primeira delas. Barreiras urbanísticas e arquitetônicas, nos meios de transporte, no acesso a informações e na comunicação, no uso de tecnologias e, principalmente, atitudinais, que ancoram o comportamento e a disposição social para a percepção e para a criação de soluções para todos esses obstáculos, se materializam no cotidiano das pessoas com deficiência.

Em seu Art. 8º, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146, de 6 de julho de 2015) estabelece que os direitos das pessoas com deficiência são amplos e devem ser tomados como prioridade na sociedade brasileira:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015)

Especialmente no que toca ao direito à Educação e à Cultura, áreas objetivamente atinentes à reflexão proposta neste artigo, a Lei postula o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das pessoas com deficiência, incluindo a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015). Dentre essas medidas estão os deveres do poder público de “adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis [...], com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação” (BRASIL, 2015) e de criar meios para obrigar a oferta de publicações com recursos de acessibilidade em processos de aquisição de

livros por instituições públicas:

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 ofertem sua produção também em formatos acessíveis. (BRASIL, 2015)

No entanto, os efeitos práticos desta Lei ainda são pouco visíveis nas instituições educacionais e culturais brasileiras e os poucos avanços conquistados com sua instituição vêm sendo desconstruídos desde a promulgação da Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, em dezembro de 2016, que limitou por vinte anos os gastos e investimentos públicos, atingindo várias políticas e tornando mais difíceis as condições para o acesso de pessoas com deficiência à leitura de livros.

Embora as barreiras para a leitura se coloquem de formas diferentes para pessoas com deficiências distintas, é das crianças cegas e de suas possibilidades de leitura do livro ilustrado que trataremos aqui, tendo em vista as limitações físicas existentes, as mediações de pessoas enxergantes – familiares, amigos, professores, bibliotecários – e os recursos de acessibilidade disponibilizados pelo mercado editorial e por instituições de promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

O primeiro passo a ser dado na reflexão proposta é tratar dos tipos de deficiência visual existentes. Em função dos objetivos e do escopo disciplinar deste artigo, lidaremos de forma superficial com grandes categorias, tendo como horizonte apenas a compreensão das condições físicas das crianças com deficiência visual.

A cegueira congênita é aquela que atinge as crianças que nascem cegas ou que têm a perda visual durante o nascimento, enquanto a cegueira adquirida se desenvolve em função de doenças ou de acidentes sofridos pelas pessoas. A compreensão da natureza da cegueira, se congênita ou adquirida, é importante na reflexão em curso por causa das possibilidades de existência ou não de memórias visuais, uma vez que pessoas que já nasceram com perda visual não dispõem de repertório imagético que pode ter sido preservado pelas que perderam a visão depois de uma vivência como enxergante, ainda que, em muitos casos, com baixa visão.

Os recursos de acessibilidade podem ser tomados como condição para fruição dos bens de leitura com segurança e autonomia por todas as pessoas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). O conhecimento desses recursos ajuda na compreensão das possibilidades e dos limites de cada um deles, tendo em

vista os grandes tipos de cegueira – congênita e adquirida –, para que as crianças cegas tenham acesso a livros e materiais de leitura.

*Livro em braile*: impresso em relevo a partir do sistema de leitura e escrita desenvolvido por Louis Braille no século XIX, é destinado a pessoas cegas por meio do tato. Sua escrita é baseada na combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos, que permite a formação de sessenta e três caracteres diferentes, que representam letras, números, símbolos aritméticos, fonéticos e musicográficos. As publicações em braile são extremamente importantes para o acesso autônomo da pessoa cega à cultura escrita. A Fundação Dorina Nowill para Cegos é a principal produtora de materiais em braile no Brasil.

*Audiolivro*: conteúdo gravado em áudio, que também é chamado de “livro falado” ou *audiobook*. Normalmente é gravado em estúdio, lido de forma pausada e com interpretação, buscando considerar o gênero literário e a faixa etária do público a que se destina. Pode contar com a utilização de efeitos sonoros e trilhas musicais que ajudem o ouvinte a se aproximar da atmosfera do que está sendo narrado.

*Livro em duas escritas – braile e tinta*: apresenta texto impresso em tinta, com transcrições do mesmo para o braile. É bastante utilizado em livros para crianças cegas ou com baixa visão. A fonte costuma ser ampliada e as cores têm alto contraste.

*Livro digital em texto*: disponível em arquivos digitais, em formato reconhecido por *software* leitor de tela (exemplos: Jaws, NVDA), devendo todo o conteúdo gráfico e imagético ser descrito para que possa ser realmente acessível. Mais comumente é produzido nos formatos .pdf e .txt.

*Livro audiovisual acessível*: combinação de vários formatos em um mesmo suporte, contendo, por exemplo, o texto em língua portuguesa, animações, narração de voz, descrição de imagens (audiodescrição), glossário com palavras pouco comuns e janelas com intérprete de Libras. Este formato aproxima-se dos princípios de Desenho Universal, segundo o qual os espaços, artefatos, produtos e serviços devem atender simultaneamente a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável.

*Livro tátil*: publicação ilustrada com diferentes materiais e texturas destinada originalmente a crianças com deficiência visual. Há indícios de que os primeiros livros desse tipo surgiram na Itália, no início dos anos 1970, para auxiliar na aprendizagem de crianças com deficiência visual. Eles atuam ainda como elemento de inclusão infantil, promovendo interações sociais entre os colegas (FREITAS et al, 2020), porque podem ser lidos também por crianças com visão regular.

A observação dos recursos de acessibilidade disponíveis aponta para uma considerável gama de possibilidades para o acesso das crianças

com deficiência visual a conteúdos escritos, mas revela as lacunas existentes quando a demanda se volta para imagens.

Algumas tentativas nessa direção têm se mostrado pouco efetivas e muito limitadas. As mais comuns delas são a disponibilização nos livros para crianças de ilustrações pontilhadas em relevo, com os mesmos contornos das impressas em tinta, e o uso de texturas na oferta de imagens: tecidos distintos, pedaços de algodão, metais, plásticos, dentre outros.

No entanto, mesmo para crianças com cegueira adquirida, que podem ter preservado memórias visuais, os contornos pontilhados parecem fazer pouco sentido. Coisa semelhante acontece com os livros táteis, uma vez que os materiais utilizados fazem referência a construções imaginárias, como nuvens representadas por algodão, grama feita por linhas, flores de tecidos, etc.. Para as crianças com cegueira congênita, os pontilhados e as texturas parecem constituir meras abstrações sem sentido. Nesse contexto, a audiodescrição vem se apresentando como o recurso mais potente para a fruição de imagens pelas crianças cegas.

A audiodescrição surgiu na década de 1970 no trabalho de mestrado do pesquisador estadunidense Gregory Frazier e chegou ao Brasil por volta de 2003 (FRANCO; SILVA, 2010), apresentando-se, assim, como um campo de trabalho e pesquisa relativamente recente por aqui. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a audiodescrição é um

recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2016, p.1)

No caso específico das ilustrações de um livro, o audiodescritor deve descrever as imagens e sua disposição nas páginas, destacando os elementos que se referem mais imediatamente à história que está sendo contada (espaço, personagens, cores, técnicas) e também, a depender de seu estilo, as sensações transmitidas pelo conjunto, como no roteiro de uma dupla de páginas de *Eu falo como um rio*, de Jordan Scott e Sidney Smith, publicado no Brasil pela editora Pequena Zahar em 2021, elaborado pela audiodescritora Cleide Fernandes, com consultoria de Gabriel Aquino:



Figura 1 "Eu falo como um rio" (SCOTT; SMITH, 2021, p.30-31)

Audiodescrição: Na página dupla aparece o rosto inteiro do menino, que está de olhos fechados. Ele parece concentrado e calmo. A luz o ilumina por trás, destacando os contornos da sua cabeça.



Figura 2 "Eu falo como um rio" (SCOTT; SMITH, 2021, p.32-33)

Audiodescrição: As duas páginas se desdobram para os lados e mostram uma grande ilustração do rio que ocupa as quatro páginas inteiras abertas. O menino está de costas, sem camisa, no meio das águas. Manchas brancas cobrem a superfície em tons de verdes e azuis do rio. Elas são criadas pela luz do sol se refletindo nas águas.

É importante destacar que os exemplos apresentados acima são parte do roteiro de audiodescrição integral do livro em questão e que as imagens descritas anteriormente são complementares aos fragmentos aqui mostrados. Dito de outra maneira, as imagens descritas nos exemplos se juntam às que já foram formadas nas outras páginas do livro. Por isso, as características do menino (cor e formato do cabelo, cor da pele, sardas), por exemplo, não estão mencionadas.

Além do audiodescritor, que elabora o roteiro de descrição das imagens, o trabalho profissional com audiodescrição tem se desenvolvido em equipes constituídas por pessoas enxergantes e cegas. A validação do roteiro por um audiodescritor consultor cego é importante por dois motivos: por constituir uma espécie de teste da efetividade da descrição para pessoas cegas

com alguém que possui conhecimentos técnicos das regras de audiodescrição (MIANES, 2018) e pela representação do público-alvo do recurso, os cegos, fazendo valer o lema das pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”.

A formação de audiodescritores roteiristas e audiodescritores consultores ainda é recente no Brasil, assim como, conseqüentemente, sua presença em instituições de ensino e bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, que atendem crianças. Isso não impede que as técnicas elementares da audiodescrição, resumidas em tentativas de descrição das imagens dos livros que ajudem as crianças cegas a experimentarem também estes elementos narrativos, sejam praticadas por adultos que cuidam de crianças, professores, bibliotecários e demais educadores.

Assim, é importante que os educadores e bibliotecários contem com uma formação básica nos princípios de audiodescrição e promovam a leitura inclusiva das crianças cegas em seus espaços de atuação, ampliando também as possibilidades de fruição das crianças enxergantes, que muitas vezes não se detêm aos detalhes das ilustrações, o que é crucial na leitura de livros ilustrados.

Neste ponto, uma questão fundamental para a reflexão proposta ganha concretude. Conforme já mencionado, os livros ilustrados são distintos dos livros com ilustrações. Embora nestes as imagens possam ampliar a experiência de leitura do texto verbal, elas não fazem parte da história que está sendo contada, não alteram a narrativa. Dito de outra maneira, o texto verbal é autônomo e se sustenta sem as ilustrações. Mas o livro ilustrado tem como marca de sua criação o protagonismo da imagem, que narra sozinha no espaço das páginas ou em diálogo interdependente com o texto verbal. Sua chave de leitura está nos encontros e desencontros construídos nessa dinâmica e, principalmente, nas descobertas do leitor a cada virada de página, na percepção imediata de sentidos guardados em detalhes, nas surpresas que são, enfim, nos livros ilustrados, essencialmente visuais.

Considerando as especificidades de leitura e criação do livro ilustrado e os recursos de acessibilidade existentes para a leitura por crianças com deficiência visual, nossa questão se coloca: como oferecer para este público a essência do livro ilustrado, se cada um dos detalhes e encontros de palavras e imagens, muitas vezes apenas sugeridos, demandará uma lenta explicação, que implicará na perda das descobertas?

#### A LEITURA DO LIVRO ILUSTRADO POR CRIANÇAS CEGAS: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

Os estudos mais recentes sobre acessibilidade (GARDOU, 2018; MAUCH, 2017) têm trabalhado com a perspectiva de que as iniciativas para

inclusão só serão realmente inclusivas se suas ações extrapolarem a ideia do “também para as pessoas com deficiência”, trabalhando com o horizonte do “para todas as pessoas”.

Assim, no que toca aos livros, é importante que, tal como foram criados, sejam acessíveis para todos, a partir dos recursos existentes e de outros que podem ser desenvolvidos nas experiências de leitura. Isso significa que não há que se fazer livros específicos para crianças surdas, cegas ou com deficiência intelectual, por exemplo, mas criar condições para que essas crianças possam ler os mesmos livros lidos pelas crianças sem deficiência aparente, sob o risco de se consolidar discursos e práticas classificadas por Jorge Larrosa (2017) como “inclusão excludente”:

Desta forma, segmentam as pessoas (estudantes, leitores, públicos), confirmam as lógicas excludentes das instituições ao mesmo tempo que pretendem fomentar a inclusão, e fixam e coisificam a diferença (nos modos de aprender, ou de ler, ou de assistir a uma mostra de arte), ao mesmo tempo que buscam a igualdade (de direitos). Isto que tem sido chamado de *inclusão excludente*, esta que inclui excluindo, e que se baseia nas classificações, na construção da ordem (cada um em seu lugar, e um lugar para cada um) e na redução do conflito. (LARROSA, 2017, p. 15)

Considerando a natureza do livro ilustrado e os recursos de acessibilidade disponíveis para a leitura de livros com imagens por crianças cegas, a audiodescrição se apresenta como a possibilidade mais potente junto a este público, uma vez que ela se dedica ao exercício de tentar oferecer com palavras o que as pessoas enxergantes acessam visualmente.

Obviamente a experiência de conhecer um livro ilustrado por meio da audiodescrição estará, invariavelmente, marcada pela falta de autonomia da criança cega, que dependerá de uma pessoa enxergante e de sua trajetória leitora para usufruir de narrativas dessa natureza. A criança cega ficará, em grande medida, à mercê das habilidades do audiodescritor roteirista, que é a pessoa enxergante que faz a descrição das imagens, e do audiodescritor consultor, que é a pessoa cega que valida a primeira etapa do processo, dizendo se o que foi proposto pelo roteirista funciona, em tese, para a formação de imagens pelas pessoas com deficiência visual.

Nos livros com ilustrações, em que não há relação de dependência entre texto verbal e ilustrações na construção da narrativa, este problema fica reduzido, ainda que possa haver perdas na experiência com as imagens. Mas no livro ilustrado, que se realiza no encontro de palavras e ilustrações no espaço das páginas ou até mesmo apenas com ilustrações, os sentidos

guardados pelo que juntas elas constroem precisará ser explicado às crianças cegas, tirando delas o impacto da descoberta, da elaboração intelectual e sensorial convocadas pela narrativa. Dito de outra maneira, algo que é percebido imediatamente por uma criança enxergante e que pode ser explorado em observações mais atentas, para as crianças cegas será, sempre, uma experiência mediada por outras pessoas e seus repertórios culturais. Se o audiodescritor roteirista não conhece ou não percebe uma referência artístico-cultural presente nas imagens, por exemplo, isso passará despercebido pelo audiodescritor consultor e, conseqüentemente, pelas crianças cegas que acessarão o livro por meio desse recurso.

Mas se por um lado a certeza das perdas existe, por outro a audiodescrição oferece às crianças cegas possibilidades de fruição dos livros ilustrados que sem ela não seriam possíveis, pelo menos com o que atualmente construímos como recursos de acessibilidade. Afirmadas as limitações existentes e, aparentemente, intransponíveis, uma vez que apenas o sentido da visão poderia garantir às crianças cegas uma experiência integralmente autônoma com os livros ilustrados, assim como com as artes visuais, de maneira geral, sempre há formas de aprimoramento da técnica para que esta oferta seja qualificada.

Uma consistente formação de audiodescritores roteiristas e consultores, incluindo uma abordagem específica sobre este tipo de criação, por exemplo, contribuiria para que houvesse um trato mais sofisticado com a relação entre palavras e imagens em uma narrativa literária. O urgente reconhecimento dos direitos das crianças cegas à Educação e à Cultura, estabelecidos pela legislação federal, colaboraria significativamente para que educadores se dispusessem a tentar traduzir em palavras o que, juntas, as imagens e o texto criam nas páginas de um livro. Também cabe aos editores a implementação de recursos de acessibilidade em suas produções (acesso via QR Code a arquivos de audiodescrição, por exemplo), de maneira a favorecer o acesso das crianças com deficiência a suas produções, cumprindo o que as leis brasileiras já orientaram.

Juntos, recursos de acessibilidade e mediações comprometidas com a formação das crianças podem criar um novo cenário para a fruição dos livros ilustrados. Vencidas as barreiras atitudinais, o caminho se constrói em cada passo dado em favor de uma sociedade inclusiva.

Neste artigo, tratamos especificamente de crianças cegas e de livros ilustrados, mas, em linhas gerais, a reflexão realizada se estende a todas as pessoas, de todas as idades, que hoje encontram obstáculos para a participação plena nos patrimônios educativo, profissional, cultural, artístico e comunicacional universais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 16452: acessibilidade na comunicação – Audiodescrição*. Rio de Janeiro: ABNT, 2016. Disponível em:

<<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%20-%20Acessibilidade.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 13 mar. 2022.

COELHO, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2010.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 23-42.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de *et al.* Livros ilustrados táteis: uma possibilidade de acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 24, p. 115-129, 2020. Disponível em:

<<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/4989>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GARDOU, Charles. *A sociedade inclusiva*. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2018.

LARROSA, Jorge. Bens comuns e espaços públicos. Materiais para pensar a igualdade e a diferença na arte, na cultura e na educação. In: MAUCH, Carla Simone da Silveira (org.). *Cadernos do laboratório Mais Diferenças de Arte, Cultura e Educação Inclusivas: o público e o comum: experiências em acessibilidade cultural*. São Paulo: Mais Diferenças, 2017.

LIMA, Graça; GUEDES, Alexandre. *A ilustração de livro para crianças no Brasil: prelúdio de uma história em construção*. Disponível em: <<http://blij.bn.gov.br/index.php/2019/12/02/a-ilustracao-de-livro-para-criancas-no-brasil-preludio-de-uma-historia-em-construcao/>>. Acesso em: 22 maio 2022.

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

MAUCH, Carla Simone da Silveira (org.). *Cadernos do laboratório Mais Diferenças de Arte, Cultura e Educação Inclusivas: o público e o comum: experiências em acessibilidade cultural*. São Paulo: Mais Diferenças, 2017.

MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: da técnica à participação social da pessoa com deficiência. In: MAYER, Flávia; PINTO, Júlio (org.). *Perspectivas contemporâneas em audiodescrição*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p.143-159.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

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

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

SCOTT, Jordan; SMITH, Sydney. *Eu falo como um rio*. São Paulo: Pequena Zahar, 2021.

Data de recebimento: 10 jul. 2022

Data de aprovação: 10 set. 2022