

A RESPOSTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ÀS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO

VISUALLY IMPAIRED CHILDREN'S RESPONDS TO TEXT-IMAGE RELATIONS IN PICTUREBOOKS

Tássia Ruiz^a

Rosane Fonseca de Freitas Martins^b

RESUMO

Introdução: Em uma sociedade mediada pela visualidade e diante de um número crescente de pesquisas que propõem investigar a habilidade do jovem leitor em compreender o intrigante texto literário, é instigante que pouco ainda se relate sobre a inclusão da criança com deficiência visual nesse universo de integração de linguagens (imagem e texto) e narrativa ficcional. **Objetivo:** Apresentar a resposta de crianças com deficiência visual, entre 10 e 14 anos, sobre o livro infantil ilustrado, analisando como se estabelecem e dialogam as relações entre texto e imagem durante a leitura das obras adaptadas: *Adélia Esquecida* e *Adélia Sonhadora*. **Metodologia:** De caráter exploratório, utilizou-se a pesquisa de campo com observação participativa e entrevista semiestruturada (roteiro). **Resultados:** Mostra-se diferentes relações entre o texto e a imagem, da integração de linguagens à fragmentação de sentidos, em um campo ainda pouco explorado pela comunidade científica: a imagem não mediada pela visão. **Conclusão:** Ao apresentar novos parâmetros para as discussões sobre a dinâmica imagem-texto no livro ilustrado adaptado, espera-se a ampliação das possibilidades de diálogo e compartilhamento de informações com o público pesquisado, promovendo a inclusão da deficiência visual.

Descritores: Livro Ilustrado. Deficiência Visual. Relação texto-imagem. Livro acessível.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo que escassa a produção de livros acessíveis à criança cega ou com visão subnormal, em que as imagens sejam utilizadas como recurso

^a Mestre em Comunicação Visual pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: ruiz.tassia@gmail.com.

^b Doutora em Engenharia de Produção/Gestão Integrada do Design pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: rosaneffm@gmail.com.

narrativo junto ao texto, há hoje uma busca para encurtar distâncias e tornar o livro infantil ilustrado acessível ao leitor com deficiência visual. Isso porque, as crianças de hoje crescem imersas em um universo diverso, plural e rico de linguagens, propiciando um constante e difuso processo de aprendizagem que desde muito cedo as ensinam perceber e decifrar imagens, tornando-as hábeis e sofisticadas leitoras de narrativas. No entanto, no que se refere às crianças com deficiência visual, pouco ou quase nenhum acesso à amplitude de possibilidades que é proporcionado pelo mundo híbrido de linguagens pode ser visto atualmente.

Quando se trata de uma sociedade mediada pela visualidade e visibilidade, a ausência da visão, somada à dificuldade de se adaptar satisfatoriamente à representação imagética ao leitor cego, contribui para a perpetuação do estigma de que imagens são pouco acessíveis aos cegos. Entretanto, em pesquisas iniciais (RUIZ, 2010), crianças com deficiência visual demonstraram durante a leitura de imagens táteis (desenvolvidas para serem lidas com as mãos), serem capazes de decodificar elementos em relevo; revelando que o grande problema está na falta de compreensão sobre as peculiaridades cognitivas da cegueira, que muitas vezes levam a traduções da representação visual para a tátil sem considerar a especificidade do tato, tornando a imagem polissêmica, a ponto de não ser coerente.

Nesse contexto de narrativas híbridas e adaptação de imagens, esta pesquisa questiona, a partir da perspectiva do leitor cego, se existe uma integração ou fragmentação de linguagens diante das relações entre imagem-texto no contexto da deficiência visual.

O objetivo principal é analisar comparativamente graus diferentes de dependência e reforço entre a imagem e o texto em livros de literatura infantil para crianças com deficiência visual. Observar equivalências e divergências entre a leitura de narrativas que dependem de ilustrações para transmitir sua mensagem essencial, e que podem ser facilmente compreendidas apenas pelo texto, a fim de verificar se existe uma integração ou fragmentação entre as linguagens imagem-texto no contexto da deficiência visual.

São objetivos específicos estudar o livro ilustrado como um objeto distinto dos demais livros com ilustrações para crianças; conhecer e delimitar as especificidades de cada linguagem – imagem e texto– e suas potencialidades se usadas em conjunto no livro ilustrado; levantar considerações sobre a deficiência visual e seus reflexos na produção editorial adaptada; identificar a percepção de crianças com deficiência visual sobre as relações entre texto e imagem no livro ilustrado infantil e, com base na respostas coletadas, estabelecer comparações entre a leitura de narrativas que dependem ou não de ilustrações.

Nesta pesquisa, de caráter exploratório, a primeira etapa foi realizar uma revisão bibliográfica contemplando a delimitação do tema: texto, imagem, objeto livro ilustrado e deficiência visual; investigação e classificação das relações entre texto e imagem no livro infantil, visando à seleção e à organização dos materiais da pesquisa para descrição e análise comparativa. Como procedimento metodológico, foi realizado uma pesquisa de campo com observação participativa e entrevista semiestruturada (roteiro) com crianças com deficiência visual. Por fim, como última etapa, o cruzamento das informações entre a revisão bibliográfica e entrevistas, estabelecendo um paralelo sobre as respostas entre as diferentes relações entre a imagem e o texto.

A finalidade é gerar conhecimento que contribua com a formação do leitor hábil para lidar com textos multimodais, despertando para a necessidade do livro para criança não ser um objeto mal adaptado, neutro, desinteressante. Nesse âmbito, a pesquisa é dirigida aos mediadores desse produto: produtores culturais, escritores, ilustradores, e em especial aos designers, área de formação da qual surge o interesse para a pesquisa. Que esta leitura possa proporcionar, além do conhecimento de outras possibilidades de percepção do mundo (não visível), a curiosidade e novas ideias para a produção de conteúdo acessível às pessoas com deficiência visual. Espera-se que este trabalho forneça conhecimento para a confecção de produtos cujos conceitos correspondam ou estejam dirigidos às necessidades, peculiaridades desse público, a fim de que sejam transpostas as barreiras da especificidade sensorial, possibilitando de fato a inclusão de pessoas com deficiência.

As imagens táteis podem ser lidas pelo tato, representando um importante

meio de obtenção de informações, mas pela falta de conhecimentos sobre a especificidade da leitura tátil e de seus condicionantes ao desenvolvimento da criança com deficiência visual, há ainda uma construção imagética pouco representativa para o leitor, de sentidos pouco precisos. Acredita-se que este trabalho pode trazer alguns desses dados, mostrando que a presença do texto e da imagem no mesmo suporte é capaz de proporcionar, mais do que uma legenda para a imagem, um indício que forneça ao leitor pistas para a interpretação da imagem, garantindo, assim, sua liberdade para um processo de leitura, de fato, singular, reflexivo e crítico.

2 CONCEITUALIZANDO LIVRO ILUSTRADO

Distinto do livro *com ilustrações*, o livro ilustrado, por seu aspecto organizacional, é o melhor exemplo na literatura infantil contemporânea do modo como a ilustração altera a leitura do texto verbal - e vice-versa (HUNT, 2010).

Em princípio, meramente descritivas, as imagens ocupavam ao lado do texto a função de reiterá-lo, a imagem era como “um deleite ao jovem leitor” (NODELMAN, 1988, p. 3), uma decoração que quebrava a linearidade do texto, mas que pouco contribuía para a produção de sentido na narrativa, nada que não fosse óbvio ou objetivo.

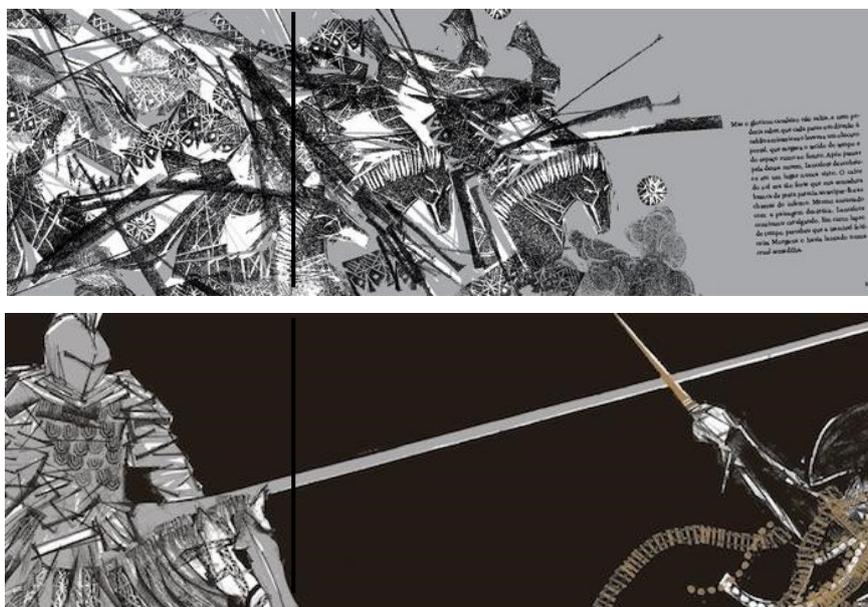
Havia, o que atualmente se considera, uma superficialidade no uso da imagem: *ilustrando e explicando* para que a criança pudesse *receber e reproduzir* (TAPSCOTT, 2010). Isso, por sua vez, valorizava a concepção de reforço da imagem, ao ajudar o leitor a compreender e interpretar o texto que tinha em mão, mas que pouco estimulava o pensamento crítico.

Atualmente, quando se trata do livro ilustrado, fala-se de imagens ancoradas à *expressão literária*, ou seja, linguagem carregada de significado, polifônica e polissêmica, opaca e instigante, como verdadeiros “*enigmas, problemas a serem explicados*” (MITCHELL, 1942, p. 8).

Não se trata mais de um uso baseado na condição “natural” de apreensão da imagem - reprodução do mundo visível, mas sim, principalmente, como linguagem codificada, cuja semelhança ao objeto que representa, não passa de

“ponto de partida” (MITCHELL, 1942, p. 94) para o diálogo em camadas mais abstratas da produção de sentido.

Figura 1 - Trecho do livro *Lampião e Lancelote*



Fonte: Vilela (2006).

Reconhecer que as imagens são também mecanismos arbitrários de representação, apenas favorece a compreensão da função do ilustrador no livro ilustrado: *contador de histórias*; que partilha da autoria do livro (autor-ilustrador), elaborando imagens que ganham vida ao virar das páginas do livro (Figura 1).

Assim, diferente de um *livro com ilustrações* [*Picture book; illustrated book*], cuja participação da imagem na narrativa é menos ativa, os *livros ilustrados* [*picturebooks*] parecem atender melhor a essa multimodalidade de linguagens que o livro contemporâneo representa. Peter Hunt (2010, p. 234-236) é bastante esclarecedor nesse aspecto:

[...] os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos. O mais importante como disse Sonia Landers, é que “no entendimento dos ilustradores de hoje, os livros-ilustrados lidam na realidade com dois argumentos, o visual e o verbal; e cada um pode ser escalonado separadamente para um mútuo reforço; contraponto, antecipação ou expansão”. Eles têm um grande potencial semiótico/semântico; decididamente *não* são simples coleções de imagens, “livros de pinturas costuradas juntas de

modo negligente e astucioso”. Esse é um meio no qual as páginas podem ser vistas em termos de abertura e de livre exploração das interações entre de dois meios; pois, como disse Nicolas Tucker, “a arte do livro-ilustrado [...] reside nas interações entre a ilustração e o texto”.

Como diz Sipe (1998), não apenas uma relação entre dois tipos de textos – o verbal e o imagético, mas sim, uma ação combinatória sinérgica¹, uma sequência imagem-palavra que estaria incompleta um sem o outro, pois o resultado da convergência entre o leitor com o texto não depende apenas da união entre os sistemas de significação: imagem, palavra, imagem, palavra - uma mera soma das partes, e sim, em perceber interações ou transações entre as linguagens que colaboram, não apenas para formar um algo maior, mas uma experiência muito mais rica e singular; um “terceiro texto” que se concretiza ao virar das páginas, e no qual o leitor pode encontrar diferentes possibilidades de apreensão do mundo, *brechas* para a possibilidade de produzir algo novo, caminhos para se relacionar com o mundo; bastando apenas dar abertura para o que a leitura tem a oferecer.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL

Aplicado o conceito de deficiência à visão, pode-se definir a deficiência visual como uma deficiência sensorial que implica um comprometimento sério ou total no sistema de coleta de informações visuais, e engloba diversos graus de comprometimento: da cegueira total (severa) até a visão subnormal (leve ou moderada). Essa mensuração, a do desempenho funcional do sistema visual, tem como parâmetro a acuidade visual para fornecer uma definição padronizada. Refere-se à acuidade visual a capacidade do olho de discriminar detalhes espaciais, isto é, a nitidez/clareza da visão.

Na classificação de baixa visão, existe o potencial para usar a visão como meio de planejar ou executar tarefas cotidianas, além de auxílios ópticos como lupas, óculos, etc. Há também, a possibilidade de trabalhar o resíduo visual com

¹ “Sinergia” é o termo (abordagem metafórica) utilizado pelo autor para a descrição da dinâmica imagem-texto no livro ilustrado.

técnicas específicas de estimulação visual, que podem melhorar significativamente a qualidade de vida daqueles que apenas distinguem vultos, claridade, ou objetos a pouca distância (GIL, 2000).

Na definição de cegueira, que ocupa os graus 3 (50 a 95%), 4 (96 a 100%) e 5 (ausência de percepção da luz) de comprometimento visual (varia de deficiência grave à severa, ou a total ausência de percepção de luz), mesmo com a melhor correção possível, a acuidade visual menor que 0,05 indicará uma ausência eficaz da percepção visual. E pode ser adquirida ou congênita. A diferença é que, quando adquirida, a pessoa nasce com o sentido da visão, guardando memórias visuais, assim frente à perda da visão, tais lembranças são úteis para sua readaptação (GIL, 2000). Já na congênita, não há memórias visuais, e por nunca ter visto, a pessoa cega não costuma passar por grandes experiências de perda, mas em um mundo no qual a mensagem visual é uma linguagem importante para a aquisição de conhecimento, é provável que a criança encontre naturalmente dificuldades para compreender os conceitos visuais (GIL, 2000).

Numa compreensão de mundo sem memórias visuais, a construção imagética é redirecionada à sinestesia dos sentidos remanescentes. (POLANYI, 1974, *apud* FREITAS NETO, 2006). Desse modo, para ser capaz de “ler” imagens, a criança cega aprende a usar, principalmente, a sensibilidade do tato, a fim de perceber, explorar e reconhecer superfícies, objetos e suas propriedades. A mão será “educada” para se transformar em um instrumento de exploração e conhecimento (GIL, 2000).

A diferença entre o ver e o tatear uma imagem terá sua resposta na especificidade de cada sistema sensorial. Ao perder a visão, perde-se o aparato capaz de registrar enorme quantidade de informações que podem ser retiradas de um meio iluminado, especialmente em relação à captação das cores. Ao enxergar, os signos analógicos de uma representação permitem uma decodificação rápida, aparentemente simultânea, das propriedades que uma imagem pode sugerir (tamanho, textura, movimento), sem que seja necessário tocá-la.

O tato, uma ferramenta de percepção também de alta sensibilidade e poder discriminativo (cerca de quatro e meio milímetros para a discriminação de dois pontos, no caso do dedo indicador), no entanto, diferente da visão, precisa do contato, de uma proximidade com o objeto. Devido a essa propriedade, o limite da percepção tátil fica restrito às dimensões exatas da superfície da pele em contato com o estímulo. Por essa razão, a apreensão do mundo pelos cegos será feita de maneira fragmentada, a partir de impressões sensoriais sequenciais.

No entanto, Santaella (2007) lembra que a sensibilidade tátil está presente em todos os sentidos do corpo (mãos, pés, boca, etc.) e é o único órgão sensorio exploratório, motor e performativo (manipulação de objetos) simultaneamente. O Sistema háptico, como se denomina essa complementaridade tátil-sinestésica, permitirá a realização de movimentos voluntários de exploração e manipulação, como, por exemplo, os movimentos da mão associados ao braço, durante o qual o ser humano não apenas sentirá o ambiente, como também agirá sobre ele, assumindo formas passivas e ativas, compensando, de certa forma, a necessidade de proximidade característica da sensibilidade tátil.

4 SOBRE A PRODUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS

Como todas as propostas de livros ilustrados táteis se deparam com o problema de como adaptar as imagens de modo que produzam sentido no contexto perceptivo dos cegos, a produção parte muitas vezes de iniciativas de pais e educadores, que buscam oferecer aos seus filhos e alunos o potencial lúdico e imaginativo das imagens, utilizando, dessa maneira, técnicas geralmente artesanais de fabricação de imagens. Abaixo imagens de livros ilustrados adaptados artesanalmente (Figura 2).

Figura 2 - Livro ilustrado artesanal: *Silly Suzy Goose*.

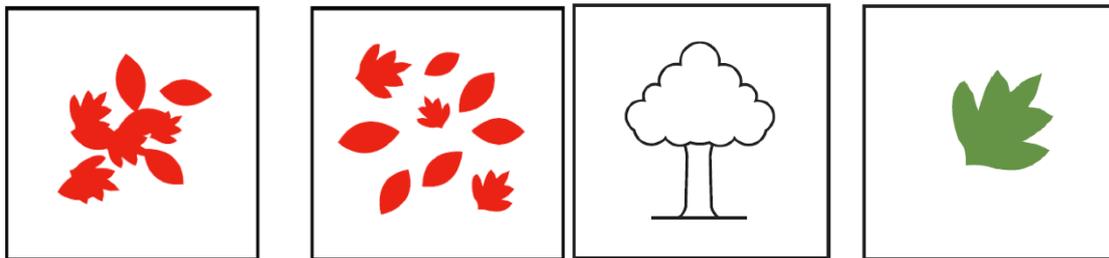


Fonte: Horacek (2009).

Yvonne Eriksson (1999) relata que praticamente tudo pode ser representado para o reconhecimento tátil, mas a simples produção de imagens táteis não é o suficiente para a interpretação, pois a confecção deve ter como base a eficiência do tato. A autora adverte sobre a usual forma de transferir imagens visuais para táteis e aponta que transformações inevitáveis devem acontecer para que os elementos táteis possam ser reconhecidos. As imagens devem ser produzidas de modo que todos os seus componentes sejam facilmente identificados pelo tato, implicando uma maior cautela com tamanhos, sobreposições, contornos, dentre outros motivos que podem sugerir uma imagem, visando à eficácia para a síntese de um significado.

Por exemplo, sobreposições e contornos, especialmente com baixo contraste entre as formas, também podem levar ao fracasso em uma exploração tátil por crianças cegas. Formas fundidas tendem a não ser percebidas como elementos distintos em uma composição, pelo fato de seus limites não serem claros. Separar as formas, buscando uma representação mais “limpa” e contrastante, trará maiores benefícios para o contexto da mensagem, como ilustra a figura 3 (JOHNSTON, 2005).

Figura 3 - Imagem tátil de folhas com separação de forma e imagem de uma folha como sendo mais significativa que a árvore



Fonte: Johnston (2005)

Outro exemplo, seria trazer para a representação bidimensional elementos estratégicos que façam parte do repertório tátil e destacar suas qualidades específicas, pode ser mais significante que uma representação esquemática global. Em outras palavras, uma folha pode ser mais significativa para a criança, com base na experiência e conhecimento do mundo que a mesma adquiriu ao pegar folhas em um parque, do que um esquema de uma árvore pouco semelhante a uma árvore real (Figura 3).

Aplicando este conceito de representatividade com base na memória tátil do leitor cego, o mesmo serve para o uso de texturas, sons e cheiros em uma imagem em relevo. O uso de materiais diversificados, que permitam complementar a relação analógica entre a representação e o objeto representado por meio de estímulos diferenciados, como uma textura macia para representar um gato, um perfume para uma flor, ou um latido para um cachorro, é exposto como uma forma de atingir um maior sucesso na interpretação da imagem, visto que integra informações vindas de diferentes vias sensoriais para a construção de um significado.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

A **entrevista-conversa** foi utilizada como técnica de coleta de dados nessa pesquisa qualitativa com o objetivo de inserir qualidades etnográficas à tradicional entrevista participante.

Participaram seis crianças cegas, sendo duas cegas congênitas, duas com cegueira adquiridas e duas com baixa visão. A faixa etária entre 10 e 14

anos que, teoricamente, abrange leitores com maior prática de leitura, fluência e criticidade em relação ao texto (COELHO, 2000). Abaixo (Quadro1) a listagem das crianças que participaram da pesquisa.

Quadro 1 - Amostragem da pesquisa

Criança	Idade	Grau de Comprometimento Visual	Sexo
1	10	Total adquirida	F.
2	10	Total adquirida	F.
3	13	Total congênita	M.
4	14	Total congênita	F.
5	10	Baixa visão	F.
6	10	Baixa visão	F.

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Dois livros adaptados foram utilizados como instrumento para a coleta de dados durante a entrevista-conversa, *Adélia Esquecida* (2011) e *Adélia Sonhadora* (2011), das autoras Lia Zatz e Luise Weiss. (Figura 4). Os livros da coleção Adélia foram selecionados, por serem materiais mais diversificados em relação às técnicas de adaptação da imagem em relevo: texturas lisas, felpudas e granuladas, imagens preenchidas ou em contornos. Livros adaptados com imagens pontilhadas, semelhantes ao processo de impressão do Braille, não foram utilizados pela baixa representatividade das imagens para as crianças em pesquisa anterior (RUIZ, 2010).

Figura 4 - Capa dos livros utilizados na pesquisa



Fonte: ZATZ (2011a; 2011b)

A discussão dos resultados se apoia em três das quatro etapas (decodificação, compreensão e interpretação e retenção²) de leitura descritas por Renilson José Menegassi (1995), pesquisador da Universidade Estadual de Maringá, visando à compreensão e à interpretação do processo de leitura e avaliação da interação do leitor com o texto. **Decodificação:** fase que muitas vezes não passa de uma simples identificação que não atinge o nível de significado pretendido. **Compreensão:** refere-se à apreensão da temática do texto e de seus tópicos principais, reconhecendo as regras sintáticas, semânticas e textuais, bem como inferindo significado. Nessa fase, o leitor busca em seus conhecimentos prévios uma ligação com o conteúdo do texto. **Interpretação:** fase em que o leitor irá de fato ampliar seus conhecimentos, pois expõe as significações possíveis utilizando sua capacidade crítica e seus juízos de valor. Fase que depende, em grande parte, do objetivo de leitura, pois leitores com objetivos diferentes extraem informações diferentes do mesmo texto. O texto é tomado como referencial, e as respostas de caráter pessoal, logo não podem ser deduzidas, envolvendo um trabalho cognitivo mais amplo por parte do leitor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Adélia Sonhadora

Entre as duas opções de leitura apresentadas às crianças, o livro *Adélia Sonhadora* foi o primeiro a ser escolhido por cinco dos seis entrevistados nesta pesquisa. A motivação dessa escolha não é clara, mas a tomada de decisão ocorre após um breve reconhecimento tátil de ambas as capas. É preciso enfatizar que não houve em nenhum momento uma atitude comparativa de títulos, principalmente, no caso das crianças com cegueira adquirida e congênita. Apenas umas das crianças com baixa visão, a participante 6, observa em detalhes a capa e após ver o castelo, a nuvem, um monte de estrelas e uma lua, opta pela história por acreditar ser uma história de princesa.

² Esta será a única fase não utilizada no roteiro, pois demanda uma verificação do aprendizado efetivo do leitor; meta não contemplada nos objetivos desta pesquisa.

As demais crianças, quando questionadas sobre o conteúdo da capa e o que achavam ser a história, apoiaram-se no título para opinar e disseram que se tratava de alguém sonhando, sendo que, para a participante 1 (cega adquirida) a história não seria um sonho no sentido de dormir, e sim, de imaginar o que ela quer ser, ou seja, diferente dos outros participantes, a criança desloca o sentido de sonhar e amplia a expectativa ao imaginar que a história falará sobre uma menina que reflete sobre o seu futuro.

Durante o processo de leitura do livro fica claro ao observador que a imagem tátil é para os cegos congênitos uma textura pouco significativa e que restringe a leitura do livro como um todo. A experiência de leitura demandou esforço em decodificação dos códigos da imagem e permaneceu predominantemente na fase de decodificação (leitura mecânica), isso porque, ambas as crianças cegas congênitas entrevistadas nesta pesquisa, o menino de 13 (participante 3) e a menina de 14 (participante 4), não conseguiram identificar a maioria dos desenhos contidos no livro. No entanto, demonstraram interesse pelas texturas durante a entrevista e, por conseguinte, voltaram às respostas sobre as imagens para a descrição das características da textura – sem estabelecer vínculos com o texto verbal- ou para uma análise estrutural dos desenhos.

Por exemplo, ao descrever a capa, o menino afirma que a textura flocada da nuvem parecer um veludo ou o cabelo de um homem cortado. Na página seguinte, que contém a imagem de um chapéu com duas flores, toma a capa como referência para afirmar que a textura é um “pouquinho diferente”, “um pouquinho maior”. E, em locais de textura envernizada, dizia ser textura de mapa. Abaixo, a figura 5 exemplifica as principais texturas do livro.

Figura 5 - Texturas em detalhes: *Adélia Sonhadora*



Fonte: Zatz (2011, p. capa, 7, 17)

Durante a entrevista, foi observado o predomínio da linguagem verbal sobre a imagem. Todas as crianças cegas, adquiridas e congênitas, começam a leitura pelo braille, não tateando a página dupla ou a página como um todo. Tal postura se manteve durante toda a leitura, sempre em busca do texto no canto superior da página à direita para posteriormente sentir a imagem na página ao lado. Esse comportamento mostrou-se interessante, justamente por haver embaixo das páginas ilustrações das personagens imaginadas por Adélia, texturas que, por sua vez, não despertaram a atenção ou a curiosidade das crianças.

Para a criança com baixa visão (participante 6), tais ilustrações ao final da página escrita causaram um efeito diferente. No meio do livro, a menina já havia percebido que eram os personagens e antes mesmo de ler o texto já dizia o que Adélia havia pego para brincar, tornando a narrativa previsível e contradizendo a expectativa da pesquisa de interdependência entre texto e imagem.

Outro fator relacionado ao texto foi à interferência do mesmo na compreensão das imagens durante a experiência de leitura das crianças cegas. O participante 3, quando questionado sobre a imagem antes da leitura do texto, responde: - *depende do que está escrito aqui*. Tal resposta vincula imagem e texto à compreensão da história e confirma o efeito polarizador do texto sobre a identificação da imagem observado durante a entrevista, que pode ser exemplificado, principalmente, em dois momentos. O primeiro, na página cujo objeto ilustrado refere-se ao cozinheiro, descrito pela criança como sendo uma

panela a partir do reconhecimento do cabo, mesmo o participante não tendo identificado as demais partes da ilustração como o corpo da panela, colher, e toalha de mesa. É importante salientar que todas as partes não identificadas da ilustração apresentam contorno em verniz, mas sem o efeito de preenchimento granuloso do cabo (Figura 6). E o segundo momento ocorre durante a decodificação do objeto do jardineiro, o qual afirma ser uma flor, no entanto, identificada numa área entre a textura de uma folha e o vaso de vidro que, ao contrário do esperado, a textura lisa do vaso simulando o vidro não auxilia simbolicamente no reconhecimento da figura.

Figura 6 - Textura do cabo da panela



Fonte: Zatz (2011, p. 15)

Quanto às crianças com cegueira adquirida, a primeira menina entrevistada, também procurou adjetivar as texturas quando não conseguia entender o que era, como exemplo, a capa do livro foi descrita como uma textura bem gostosa e macia, que lembra o pelo de uma coberta. No decorrer da leitura, assim como outros participantes, ela também demonstrou relacionar o texto à imagem, pois após ler o trecho em que a personagem pega algo para ser o rei, diz: - *Então é uma coroa?!*, ou seja, mesmo não tendo decodificado a imagem, que seria um boné, a participante busca no texto uma referência direta para o significado da imagem. E o mesmo acontece com o jardineiro, sugerindo ser um regador e apontando para a textura lisa do vaso como sendo o local no qual se coloca água.

A única imagem cujo significado foi coerente ocorreu na identificação da panela, que pela textura do cabo disse: - *Uma frigideira... e aqui onde coloca o*

alimento... tem um pouquinho de comida lá dentro (se referindo a textura central). Nesse caso, acredita-se que o texto, associado às texturas significativas, tanto do cabo quanto da região central do desenho, auxiliou nessa interpretação, pois as demais partes, todas em contorno verniz liso como: as linhas de contorno da panela, a colher e a toalha de mesa, não foram comentadas pela participante. Entretanto, não é possível afirmar com certeza que a textura, de fato, é significativa por suas qualidades e características simbólicas, ou seja, se parece com uma panela, mas apenas que proporcionou regiões de contraste que auxiliaram na decodificação, semelhante ao ocorrido com o participante 3 (cego congênito).

A segunda entrevistada, com deficiência visual total adquirida, apresentou maior facilidade para ler o livro. Já na capa, identificou a nuvem e associou a textura ao seu animal de estimação, um coelho. Também reconheceu o chapéu da rainha, apenas confundindo as flores do chapéu com estrelinhas; as flores no vaso; e os óculos, que foram apontados como feitos do mesmo material de um óculos de verdade. Ao sentir o laço da princesa, foi enfática: - *não, uma gravata é que não é*, o que, mais uma vez, demonstra que as crianças buscam estabelecer relações de sentido entre a imagem e o texto. Por fim, foi a única dentre as crianças cegas que identificou o castelo sobre a nuvem ao final do livro e as miniaturas das coisas coletadas por Adélia, gostando do fato de sentir bem pequenininho o que havia sido sentido anteriormente.

Páginas que tiveram resultados semelhantes entre todas as crianças cegas adquiridas e congênicas foram duas. A primeira, a imagem dos sapatos coletados pela personagem para ser o gato de estimação, identificada por todos os participantes como sendo um animal de fato: um gato ou um cachorro. Uma das crianças comenta: - ... *é macio que nem um gatinho*, ao se referir a textura macia e similar ao pelo do animal. Tal resultado, mesmo não satisfatório para a decodificação da ilustração, aponta para a possibilidade de uso da textura como elemento simbólico significativo, análogo ao real, e de fácil identificação por corresponder ao repertório de vivências do leitor.

O segundo resultado semelhante foi à página dupla na qual a menina Adélia pega no sono. Nela, ambas as linguagens tiveram a chance de se

complementar mutuamente, pois os participantes, mesmo não identificando as estrelas – três pequenas e espaçadas texturas-, assimilaram o simbolismo de uma página “escura” ou sem textura como sendo o sonho ou a ação de pegar no sono da personagem. Acredita-se que pelo contraste entre as demais páginas, associando um evento anterior com texturas grandes e o efeito de um evento posterior como sendo o “liso” da folha de papel, contribuiu para a produção de sentido.

Duas imagens que apresentaram resultados menos favoráveis aos participantes cegos – exceto à participante 2, com deficiência adquirida - foram: a última página, em que aparecem os personagens da história e o castelo sobre as nuvens, na qual as crianças não distinguiram as formas e não conseguiram captar a ideia de um castelo sobre as nuvens; e as páginas nas quais estão ilustradas todas as miniaturas dos objetos coletados ao longo do livro. Mesmo em tamanho menor, os objetos não foram reconhecidos pelo tato.

Assim, as crianças não estabeleceram relações de similitude entre o que foi sentido anteriormente e a imagem com as mesmas características, apenas em escala menor, como também, não estabeleceram relações de sequencialidade quando o texto antecipa a imagem e descreve: “- Pronto, já posso brincar!- ri Adélia colocando no tapete tudo que juntou para brincar de castelo” (ZATZ, 2011b, p. 22).

Ao final da leitura, as crianças foram questionadas sobre o que havia acontecido na história, todas as seis compreenderam que a história se tratava de uma menina que queria brincar de castelo e que estava coletando coisas para isso. E também, compreenderam que após pegar tudo para brincar a personagem fica cansada, dorme e sonha com a brincadeira ou com o castelo. No entanto, para a maioria estabelecer um vínculo pleno entre a brincadeira imaginária da personagem e a real coleta de objetos não foi possível devido à dificuldade de compreensão de grande parte das imagens do livro.

Nenhuma criança teve problema para recordar a sequência de personagens: a rainha, o rei, a princesa, o príncipe nenê, o cozinheiro, o jardineiro, a vovó e o animal de estimação. Recordar a sequência de personagens e recontar a história demonstra que o livro não carrega uma

quantidade excessiva de informações, e também, a boa avaliação da história mostra que as crianças gostaram da leitura do livro infantil. Uma delas, a participante 5, justifica o fato de ter gostado da história: - *É porque esse daqui dá a impressão que ela tá dormindo, mas na verdade ela tá acordada, só que dormindo. Sonhando acordada.*

Quanto a participação ativa na narrativa, cada criança apresenta um modo único de interagir com o livro, de senti-lo e de estabelecer relações de significado, e sempre procuram particularizar a história de algum modo. Uma delas afirma que Adélia colocou tudo no tapete para separar os brinquedos e conseguir brincar, mas tirou tudo do tapete para deitar nele e foi imaginando a brincadeira do castelo, ou seja, a entrevistada preencheu as elipses do texto com a cena de seu imaginário. Outra entrevistada, a participante 2, mostrou forte reação emocional à leitura, ri e diz: - *tá no mundo da nuvem! Onde já se viu pegar um monte de coisas e dormir!*

6.2 Adélia esquecida

Ao lerem o título do segundo livro e serem questionadas sobre o que seria a história, imediatamente as crianças retomam o livro lido anteriormente. A participante 6 (baixa visão), reconheceu que são os mesmos personagens, texturas, autores e tipo de fonte, e sugeriu que nessa história a menina Adélia sairá no frio esquecendo-se de colocar o casaco. Outras afirmam ser a mesma menina, mas agora **esquecida** por causa do “sono” (participante 5 – baixa visão) ou então, que se **esqueceu** de “brincar” (participantes 2, 3 e 4). Apenas a menina com cegueira adquirida, que selecionou o livro *Adélia Esquecida* como primeira opção de leitura, sugeriu pelo título ser uma história sobre uma menina a quem ninguém dava atenção.

Quanto à percepção da imagem da capa, as crianças cegas congênitas não identificaram a blusa e os seus botões. O mesmo ocorre com a participante 1 (cegueira adquirida), que apenas disse ser uma textura gostosa e enorme. A única participante a assumir um comportamento diferente foi a menina cega adquirida (participante 2), que surpreendeu ao explorar a imagem antes do texto

e perceber a ilustração em detalhes, mostrando pela primeira vez durante a pesquisa, uma curiosidade maior pela imagem ao texto, já que todas as crianças cegas entrevistadas, quando investigam a capa, se dirigem prioritariamente ao braille no final, que à figura texturizada que ocupa cerca de cinco sextos da página.

Nas demais páginas do livro, a recepção das imagens pelas crianças cegas congênitas e adquiridas ocorreram aparentemente com menor esforço. Já na segunda imagem, a participante 1 afirmou que a menina perde tudo e demonstra associar o que está lendo ao que está sentindo ao identificar diversas ilustrações: a calça e o detalhe do zíper, a boneca e a abertura da mochila. E mesmo quando não diz o esperado para a imagem, as respostas vinculavam à informação do texto à imagem, como por exemplo, ao sugerir que a ilustração da menina penteando o cabelo seria o espantalho. Conforme o texto: “E esqueceu de pentear o cabelo. – Espera aí Adélia, assim você parece um espantalho!” (ZATZ, 2011a, p. 12). Ou ainda, no trecho em que a personagem esquece a capa de chuva e a participante afirmou que a ilustração trata-se da menina com a capa de chuva, assumindo um comportamento dedutivo a partir do texto.

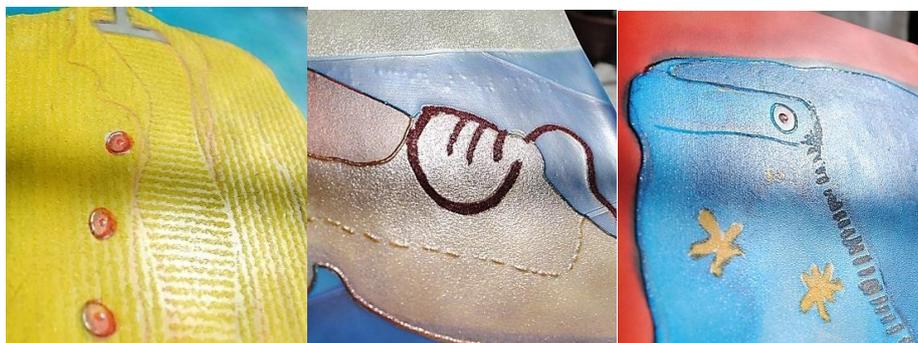
Pela participante 2 (cega adquirida), também são identificadas diversas ilustrações e a experiência de leitura flui com naturalidade nessa segunda fase, abrindo espaço para que a criança comente diversas cenas do livro. Desde a primeira ilustração, a menina mostrou-se encantada pelo lacinho do sapato, passando diversas vezes as mãos sobre o mesmo. Ao virar da página, sentiu a blusa e seus botões, e ainda, crítica a repetição desnecessária da ilustração, dizendo: – *Pior que se esqueceu de abotoar a blusa mesmo... mas não sei porque a blusa na capa se é a segunda coisa mesmo.* E prosseguiu comentando sobre o cabelo da personagem ser mais bonito; o fato de ter esquecido o brinquedo no dia dos brinquedos e sua preferência por bicicleta à boneca, enfatizando até que anda sem as rodinhas; também se divertiu com a mochila aberta e com a constante perda da personagem do livro; afirmou que nunca viu uma capa de chuva e questionou sobre como seria uma; e finalmente, ao reconhecer a árvore e a grama do jardim, afirmou: - *Olha uma árvore! Como é*

que é essa árvore?! É mais bonita que a árvore da minha casa. A árvore da minha casa é toda caída.

Um resultado bastante diferenciado da leitura anterior foi do menino cego congênito (participante 3). Durante a leitura, o auxílio do texto mostrou-se favorável para a identificação das imagens, mesmo que essas não tenham sido compreendidas por completo ou meramente deduzidas a partir do texto. São partes reconhecidas por ele: o cadarço dos sapatos, a blusa, o zíper da calça e a calça, a abertura da mochila e o corpo da mochila. No entanto, detalhes como botões ou a alça da mochila não foram distinguidos. O único desenho reconhecido por completo foi o da boneca, na qual braços, pernas e a cabeça foram descritos de modo coerente ao observador.

Tal resultado, assim como em *Adélia Sonhadora*, demonstra que, mesmo a textura não sendo simbólica por suas características, áreas cujos detalhes são contrastantes à sensibilidade tátil são melhores distinguidas pelas crianças e podem ser melhor percebidas após o auxílio do código verbal. Abaixo, a figura 7 exemplifica em detalhes as texturas do livro *Adélia Esquecida*.

Figura 7 - Texturas em detalhes: *Adélia esquecida*



Fonte: Zatz (2011, pág. capa, 7, 13, 11)

A segunda menina cega congênita, não apresentou um comportamento diferente na leitura do segundo livro, não se sentiu motivada a dizer o que estava ilustrado em cada página e apenas expressou não saber o que é ou demonstrou distinguir áreas distintas de texturas com os dedos. No entanto, ao contrário da leitura anterior, mostrou-se entretida com a história dizendo que achava engraçado o fato da menina Adélia se esquecer de muitas coisas: - ... *nossa essa menina. Meu deus!*

Uma imagem não reconhecida por três das quatro crianças cegas entrevistadas foi a do perfil na janela. A imagem, por seu efeito negativo - figura sem textura e fundo texturizado - levou as crianças a buscarem as regiões em texturas, cujas formas não fizeram sentido para os entrevistados. Um efeito similar já havia sido presenciado durante o teste piloto do livro *Adélia Sonhadora*, no qual a participante 2 se questiona sobre o que seria o “furo” na figura; em uma imagem que, na verdade, representa a flor (textura granulada em verniz) em um chapéu (textura flocada), ou seja, a área da flor foi tomada como espaço negativo frente à textura do chapéu.

Acredita-se que tal percepção possa ser resultado do alto contraste de sensibilidade entre texturas ou pela baixa distinção entre a textura do papel e o relevo da forma (flor), ou ainda, pela falta de experiência das crianças com imagens cuja figura-fundo estejam invertidas, pois a única menina que identificou a imagem, a participante 2, apontou a cortina por estar no canto da página, mas ficou em dúvida sobre se o perfil seria o da menina Adélia ou da mãe dela.

Outras duas ilustrações que também apresentaram um baixo reconhecimento foram ambas as do jardim, tanto a vista da janela (página 23), quanto a paisagem em detalhes (página 25). As crianças entrevistadas apenas sabem pelo texto que a menina Adélia se perdeu, mas não conseguem dizer onde ela está ou o que está acontecendo na cena. Muitas delas apenas sentiram as texturas e viraram a página, dizendo não saber ou entender o que era a imagem. A participante 1, por exemplo, questionou onde estaria Adélia e virou a página; já o participante 3 se perguntou – *Ela fugiu? Desapareceu?!*

Abaixo as ilustrações que apresentaram maior dificuldade de reconhecimento pelas crianças entrevistadas (figura 8).

Figura 8 - Detalhes das ilustrações com baixo índice de reconhecimento.



Fonte: ZATZ (2011a, p. 21, 23, 25).

As crianças com baixa visão não demonstraram dificuldade para ler o livro e não apontaram problemas estruturais de contraste ou tamanho de fonte durante a leitura de ambos os livros. De modo geral, gostaram de passar as mãos nas texturas enquanto liam o texto, mas priorizaram o texto à imagem.

Ao final da leitura, ambas as meninas souberam responder onde estava Adélia e quem havia ganhado o beijo na história: a mãe de Adélia, e ainda, apontaram em suas respostas o motivo pelo qual a personagem esqueceu-se (acordou com sono), que é dito logo no início do livro. A participante 6, além de dizer que a personagem estava no jardim, sugeriu que ela estivesse em cima da árvore dormindo em paz, e a participante 5 justificou o fato da personagem esquecer-se de tudo por causa do sono.

Merecem destaque alguns dos comentários realizados pela participante 6 e sua performance durante a leitura. Semelhante ao comportamento apresentado no livro anterior, *Adélia Sonhadora*, a menina começou a perceber a constante repetição do texto e passa a “prever” pelas imagens o que a personagem esqueceria em seguida, como por exemplo, ao ver a menina penteando o cabelo (página 13), afirmou saber que ela não penteou o cabelo (página 12). Ou seja, para a entrevistada, ambos os livros possuem trechos cujas relações entre texto e imagem são mais evidentes ou simétricas.

Em outro momento (página 18), a participante posicionou-se criticamente diante da narrativa e enfatizou – *Nem tá chovendo!* O comentário foi realizado

após perceber que a personagem esqueceu a capa de chuva, levando a entrevistada a questionar a sequencialidade da história e dizer - ...*numa página tá sol...na outra tá chovendo!*, ou seja, para ela não fazia sentido esquecer a capa de chuva se na página anterior as cores utilizadas (amarelo e azul) e a falta de outros indicativos, não apontavam que iria chover e, conseqüentemente, não havia a necessidade de se preocupar ou de se chamar a atenção por ter esquecido a capa de chuva.

As demais crianças, ao final da leitura descreveram o que haviam lido, e algumas demonstraram compreender a moral da história ao comentar que a personagem perdia muitas coisas, mas que não se esqueceu que realmente importa, isto é, da mãe, como a participante 2 que diz: - *Pior que ela se esquece de um monte de coisa, e se perdeu da mãe, mas não se esqueceu da mãe dela.*

O menino cego, participante 3, afirmou que a personagem estava esquecendo as coisas e desapareceu, mas a mãe dela foi procurá-la e a achou. É interessante observar, nesse comentário que, assim como esse participante, muitas das crianças que não identificaram a imagem do perfil, afirmaram que a pessoa que fala com Adélia ao longo da história é a mãe dela, mesmo o texto não fornecendo indícios sobre as características da personagem, ou seja, acredita-se que os participantes estabeleceram relações afetuosas com a narrativa ao fazer associações emotivas para caracterizar a voz indefinida do texto.

E por fim, diferente de *Adélia Sonhadora*, as crianças quando questionadas sobre experiências similares a de Adélia não se identificaram com a personagem, alegando não serem tão esquecidas assim. No mais, gostaram da história e acharam divertido ler sobre o constante esquecimento da personagem, mas é preciso lembrar que entre ambas as leituras justificaram sua preferência pela primeira.

7 CONCLUSÃO

Acredita-se que ao término desta pesquisa, os dados coletados reunidos aos conhecimentos adquiridos em pesquisas anteriores (RUIZ, 2010), trazem

novos parâmetros para as discussões sobre a dinâmica imagem-texto no livro ilustrado e encorajam desdobramentos futuros em diversas linhas de pesquisa – editoração infanto-juvenil, literatura infantil, teoria literária e ensino da literatura, por exemplo - para um problema que aqui ganha novas possibilidades. Isto porque, mesmo a imagem tátil ainda deixando em dúvida sua capacidade de discursar livremente em uma narrativa ao não assumir o almejado *status* de paridade com o texto - marca da produção editorial infantil contemporânea, ela já prova que seu papel na literatura ilustrada não é descartável no contexto da deficiência visual.

Fica evidenciado que texto e imagem podem desempenhar várias funções em livros ilustrados adaptados, que vão desde a integração de linguagens, na qual leitores usufruem de duas fontes de informação, até mesmo a fragmentação de sentido, na qual uma das fontes de informação não cumpre sua função comunicativa.

O resultado desperta à necessidade de fornecer para as crianças com deficiência visual não apenas opções nas quais elas encontrem um lugar para exercitar suas habilidades de leitura, como também para a necessidade de tornar cada vez mais comum às estruturas dos códigos presentes em narrativas dinâmicas ou mistas.

Nesse sentido, destaca-se o papel do designer como produtor do livro infantil, e a necessidade dos mesmos em conhecer a complexidade de tais relações e usar o conhecimento da recepção dessas narrativas para propor novas formas de trabalhar as relações entre imagem e texto no livro ilustrado acessível, de modo que, tais indícios para a experiência de leitura, sejam organizados de forma a criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe o seu caminho e desenvolva suas possibilidades, ou mesmo, que empregue os resultados aqui encontrados para evitar organizações que não favoreçam a aproximação do leitor ao texto.

Então, o quão instigante ainda é pensar em desdobramentos futuros para o livro ilustrado. Imaginar as potencialidades que a imagem e o texto podem assumir em uma narrativa ficcional diante da inserção efetiva de profissionais habilitados nesse contexto, como designers e ilustradores. Em uma produção

marcada pela parceria colaborativa, já que se tratam de profissionais que atuam de modo estratégico, escolhendo e arranjando informações tendo como base um compartilhamento de repertório entre o produtor e o público alvo, para que a comunicação resulte num processo continuado de interpretação e significação.

Tal participação não se limitaria à construção apenas das imagens táteis, mas também, na articulação do projeto gráfico do livro acessível, pois mais que relações entre texto e imagem, o livro ilustrado é hoje um projeto em cujos espaços habitam, também, uma série de escolhas que muitas vezes não são notadas pelo leitor, mas que são de grande importância para a ideia de ler, de um ambiente a ser percorrido, do tempo de leitura de cada página, e no balanço entre texto e imagem para juntos acompanharem e conduzirem a narrativa.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

ERIKSSON, Y. **How to make tactile pictures understandable to the blind reader**. In: PROCEEDINGS OF THE 65TH IFLA COUNCIL AND GENERAL CONFERENCE. 1999. Bangkok: 1999.

FREITAS NETO, A. S. de. **Do Braille às tecnologias digitais de informação e comunicação**: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciências da Informação, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1314>. Acesso em: 25 maio 2013.

GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

HORACEK, P. **Silly Suzy Goose**. Candlewick Press, 2009.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOHNSTON, N. **Telling stories through touch**. London: Clear vision, 2005. Disponível em: <<http://www.tactilebooks.org/making/telling-touch.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MITCHELL, W. J. T. **Iconology: image, text, ideology**. Londres: University of Chicago, 1942.

NODELMAN, P. **Words about Pictures**. Georgia: University of Georgia Press, 1988.

RUIZ, T. **Imagem Tátil: a apreensão da imagem em relevo pela criança cega congênita**. 2010. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design Gráfico) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2007.

SIPE, L. How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships. **Children's literature in education**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 97-108, 1998.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VILELA, F. **Lampião & Lancelote**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

ZATZ, L. **Adélia Esquecida**. São Paulo: WC Produto, 2011a.

_____. **Adélia Sonhadora**. São Paulo: WC Produto, 2011b.

VISUALLY IMPAIRED CHILDREN'S RESPONDS TO TEXT-IMAGE RELATIONS IN PICTUREBOOKS

ABSTRACT

Introduction: In a society mediated by visuality and in the face of a growing number of researches that propose to investigate the ability of the young reader to understand the intriguing literary text, it is intriguing that little is said about the inclusion of the visually impaired child in this universe of integration of languages (image and text) and fictional narrative. **Objective:** Present the response of children with visual impairment, between 10 and 14 years old, about picturebooks, analyzing how the relationships between text and image are established and dialogues during the reading of adapted books: 'Adélia Esquecida' (Forgotten Adelia) and 'Adélia Sonhadora' (Dreamer Adelia). **Methodology:**

Exploratory in nature, field research was used with participative observation and semi-structured interview (script). **Results:** Shows different relations between text and image, from the integration of languages to the fragmentation of meaning, in a field not yet explored by the scientific community: the image not mediated by vision. **Conclusion:** In presenting new parameters for the discussions about the image-text relations in the adapted picturebook, it is expected to expand the possibilities of dialogue and information sharing with the researched public, promoting the inclusion of visual impairment.

Descriptors: Picturebook. Visual impairment. Text-image relationships. Accessible book.

LA RESPUESTA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL A LAS RELACIONES TEXTO-IMAGEN EN EL LIBRO ILUSTRADO CONTEMPORÁNEO

RESUMEN

Introducción: En una sociedad mediada por la visualidad y ante un número creciente de investigaciones que proponen investigar la habilidad del joven lector en comprender el intrigante texto literario, es instigador que poco aún se relata sobre la inclusión del niño con deficiencia visual en ese universo de integración de lenguajes (imagen y texto) y narrativa ficcional. **Objetivo:** Presentar la respuesta de niños con deficiencia visual, entre 10 y 14 años, sobre el libro infantil ilustrado, analizando cómo se establecen y dialogan las relaciones entre texto e imagen durante la lectura de las obras adaptadas: Adélia Olvidada y Adelina Soñadora. **Metodología:** De carácter exploratorio, se utilizó la investigación de campo con observación participativa y entrevista semiestructurada (guión). **Resultados:** Se muestran diferentes relaciones entre el texto y la imagen, la integración de lenguajes a la fragmentación de sentidos, en un campo aún poco explorado por la comunidad científica: la imagen no mediada por la visión. **Conclusión** Al presentar nuevos parámetros para las discusiones sobre la dinámica imagen-texto en el libro ilustrado adaptado, se espera la ampliación de las posibilidades de diálogo y compartir información con el público investigado, promoviendo la inclusión de la deficiencia visual.

Descriptores: Libro Ilustrado. Deficiencia visual. Relación texto-imagen. Libro accesible.