



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TÁSSIA RUIZ

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM:

A RESPOSTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL AO
LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO

TÁSSIA RUIZ

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM:
A RESPOSTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL AO
LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Fonseca de Freitas Martins

Linha de Pesquisa: Imagem e linguagens

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R934r Ruiz, Tássia.
Relação texto-imagem : a resposta de crianças com deficiência visual ao
livro ilustrado contemporâneo / Tássia Ruiz. – Londrina, 2014.
101 f. : il.

Orientador: Rosane Fonseca de Freitas Martins.
Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Comunicação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Livros para cegos – Ilustrações – Teses. 2. Crianças deficientes visuais –
Compreensão na leitura – Teses. 3. Ilustrações – Impressão em relevo – Teses.
4. Deficientes visuais – Educação – Teses. I. Martins, Rosane Fonseca de Freitas.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. III. Título.

CDU 316.77: 376.32



Universidade
Estadual de Londrina



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

Tássia Ruiz

Título: "RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM: A RESPOSTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL AO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO"

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:


Prof^a. Dr^a. Rosane Fonseca de Freitas Martins (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina


Prof. Dr. Miguel Luiz Contani
Universidade Estadual de Londrina


Prof^a. Dr^a. Maria Rita Zoega Soares
UEL/PSIC

Londrina, 10 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosane Fonseca de Freitas Martins, minha orientadora, por ter relativizado a distância e me acompanhado durante todo o trajeto.

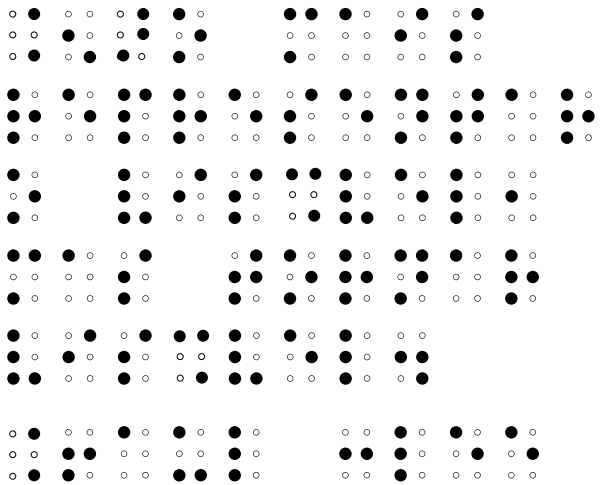
Aos professores Ana Paula P. Demarchi, Miguel L. Contani e Maria Rita Z. Soares, pela importante contribuição como banca avaliadora.

Ao Instituto Louis Braille de Rondonópolis-MT e ao Instituto dos cegos de Londrina-PR, pela oportunidade de conhecer a instituição e realizar a pesquisa no local.

As crianças entrevistadas, agradeço imensamente a participação e conversas fundamentais para esta pesquisa. À professora Rita, pela hora dedicada à leitura dos livros adaptados que resultaram em comentários valiosos, sugestões e ideias para o futuro.

Aos professores do mestrado, pelo conhecimento compartilhado em sala e leituras que me tornaram mais questionadora.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro. À minha família, porto seguro, no qual sempre encontrei apoio e incentivo.



RUIZ, Tássia. **Relação texto-imagem**: a resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

De caráter exploratório, o trabalho apresenta e discute sobre a resposta das crianças com deficiência visual sobre o livro infantil ilustrado, analisando como se estabelecem e dialogam as relações entre texto e imagem no suporte livro sob a perspectiva da não visualidade, principalmente, no que diz respeito à particularidade cognitiva e aos condicionantes específicos da deficiência visual. Justifica-se este estudo pela importância que o acesso a diferentes linguagens (imagem e texto), somadas à função literária da narrativa ficcional podem proporcionar ao leitor mirim, pois além do acesso à imagem e a seu potencial significativo ao leitor, há ainda a possibilidade de incluir a criança com deficiência visual no universo literário, em um campo cujo jogo intrincado de linguagens fornece ao leitor uma multiplicidade de sentidos que podem levá-lo ao encontro de novos caminhos para se relacionar com o mundo. O método aqui empregado, entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001), questiona crianças cegas e com baixa visão entre 10 e 14 anos do Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos de Londrina/PR sobre as relações entre a imagem e o texto durante a leitura de duas obras ilustradas adaptadas: *Adélia Esquecida* e *Adélia Sonhadora*, ambas selecionadas pela diversidade de recursos gráficos (texturas lisas, flocadas, granuladas, entre outras) utilizados na tradução das imagens para o relevo. Busca-se, sob dois aspectos, comparar equivalências e divergências proporcionadas pela leitura, primeiramente pelas narrativas que dependem de ilustrações para transmitir sua mensagem essencial e as que podem ser facilmente compreendidas apenas pelo texto, a fim de verificar se existe uma integração ou fragmentação de linguagens diante dessa integração imagem-texto no contexto da deficiência visual. Os resultados indicam que a experiência de leitura em cada livro é complexa e singular a cada virar de página. No entanto, as tipologias atuam como parâmetro eficaz para a compreensão das diversas relações entre imagem e texto observadas durante a entrevista e despertam para o vasto campo de possibilidades que há para ser explorado na literatura infantil adaptada. Conclui-se que a imagem tátil e o texto ainda não atingem o *status* de paridade nas obras adaptadas pesquisadas, sendo necessário ampliar o diálogo e o compartilhamento de informações entre os mediadores dos livros e o público com deficiência visual, de modo que, promova-se não apenas o aumento da qualidade e quantidade de produtos adaptados, como também, um maior exercício crítico para o leitor frente a narrativas interdependentes com imagem e texto.

Palavras-chave: Experiência tátil. Literatura infantojuvenil. Narrativa interdependente.

RUIZ, Tássia. **Text and images**: relations in illustrated book for children with visual impairment. 2014. 101f. Dissertation (Master of Communication) - State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

Exploratory, the paper presents and discusses the response of children with visual impairment on the illustrated children's book, analyzing how to establish relationships and dialogue between text and image support in the book from the perspective of non-visual, mainly in concerns the cognitive feature and the specific conditions of visual impairment. This study is justified by the importance that access to different languages (image and text), added to the literary function of fictional narrative can provide the Bantam player, as well as access to imaging and its meaning to the reader, there is still the possibility include children with visual impairment in the literary universe in a field whose intricate set of languages provides the reader with a multiplicity of meanings that can take children's reader to find new ways to relate to the world. The method used here, interview - conversation (SARAMAGO, 2001), questions blind and low vision between 10 and 14 years Londrinense Institute of Education and Work for the Blind of Londrina / PR on the relationship between image and text children during reading two illustrated works adapted: forgotten Adelia Adelia and dreamy, both selected by the diversity of graphical features (smooth textures, flocked, granular, etc.) used in the translation of images for relief. The aim is to compare two aspects equivalences and differences between reading narratives that rely on graphics to convey its essential message and that can easily be understood only by the text in order to verify that an integration or fragmentation of languages that exist on integrating image text - in the context of visual impairment. Results indicate that the experience of reading is complexed in each book, unique to each turn of the page and predominantly verbal. However, typologies act as effective parameter for understanding the various relationships between image and text observed during the interview and awaken to the vast field of possibilities that are there to be explored in the adapted children's literature. We conclude that tactile image and text has not yet reached the status of parity adapted works, it is necessary to increase dialogue and information sharing between the mediators of the books and the public with visual impairments, so that not only promotes increased quality and quantity of suitable products, but also a greater critical exercise for the front of interdependent narratives with image and text reader.

Key words: Tactile experience. Children's literature. Interdependent Storytelling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil	34
Quadro 2 - Visão geral da CIF.....	49
Quadro 3 - Classificação da gravidade do comprometimento visual	51
Quadro 4 - Amostragem	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho do livro Lancelote e Lancelote	19
Figura 2 - Exemplo de livro-imagem. <i>Onda</i>	35
Figura 3 - Exemplo de livro simétrico. <i>Onde está Bolinha?</i>	36
Figura 4 - Exemplo de livro complementar. <i>The tale of Peter Rabbit</i>	37
Figura 5 - Exemplo de livro ilustrado expansivo. <i>Princess Smatrypants</i>	38
Figura 6 - Exemplo de contraponto na modalidade. <i>Onde vivem os monstros</i>	39
Figura 7 - Exemplo de contraponto no gênero e na perspectiva. <i>Hora de sair da banheira, Shirley!</i>	39
Figura 8 - Exemplo de contraponto na caracterização. <i>Pequeno azul e pequeno amarelo</i>	40
Figura 9 - Exemplo de contraponto no ponto de vista. <i>Nada Ainda?</i>	41
Figura 10 - Exemplo contraponto no espaço e no tempo. <i>This Is Not My Hat</i>	41
Figura 11 - Exemplo de contraponto no estilo. <i>Cinder Edna</i>	42
Figura 12 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil	43
Figura 13 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil	45
Figura 14 - Livro ilustrado artesanal. <i>Silly Suzy Goose</i>	55
Figura 15 - Versão em tinta e transcrição tátil	57
Figura 16 - Listagem de significados por criança de 7 anos	58
Figura 17 - Exemplo de imagem tátil, sem detalhes	59
Figura 18 - Imagem tátil completa frontal ou em perfil	59
Figura 19 - Imagem tátil com separação de formas	60
Figura 20 - Imagem tátil - relação escala reduzida	61
Figura 21 - Profundidade na Imagem tátil	62
Figura 22 - Exemplificação sistema braille	63
Figura 23 - Reglete e instrumento de punção. Máquina braille	63
Figura 24 - Exemplo de utilização plástica do texto	64
Figura 25 - Exemplo de iconicidade do texto	65
Figura 26 - Capa dos livros utilizados na pesquisa	71
Figura 27 - O livro negro das cores	72
Figura 28 - Capa. Adélia Esquecida	73
Figura 29 - Adélia Esquecida	74
Figura 30 - <i>Adélia Sonhadora</i>	75
Figura 31 - <i>Adélia Sonhadora</i>	76

Figura 32 - Texturas em detalhes. <i>Adélia Sonhadora</i>	83
Figura 33 - Movimento de leitura do braille para a imagem.....	84
Figura 34 - Textura do cabo da panela.....	85
Figura 35 - Texturas em detalhes - capa e pág. 7, 13, 11. <i>Adélia esquecida</i>	90
Figura 36 - Detalhes das ilustrações com baixo índice de reconhecimento.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO	16
1.1 CONCEITUALIZANDO LIVRO ILUSTRADO	16
2 LEITOR LITERÁRIO E EXPERIÊNCIA DE LEITURA	22
2.1 CRIANÇA: LEITOR CRÍTICO	22
2.2 MEDIAÇÃO COMO PROCESSO COLABORATIVO.....	25
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA "INFANTIL"	27
2.4 A INTERAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO	30
2.5 TIPOLOGIAS/ TAXONOMIAS.....	33
2.5.1. Maria Nikolajeva e Carolle Scott.....	33
2.5.2. Denise E. Agosto.....	42
2.5.3. Barbara Necky.....	44
2.5.4. Conclusão Sobre as Tipologias	45
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA TÁTIL	48
3.1 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA	48
3.2 DEFICIÊNCIA VISUAL	50
3.3 DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE TÁTIL.....	52
3.4 ENTRE O VER E O TOCAR	54
3.5 SOBRE A PRODUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS	56
3.6 O BRAILLE E SUA DIMENSÃO IMAGÉTICA	62
4 MATERIAIS E MÉTODOS	66
4.1 DELINEANDO A PESQUISA.....	66
4.2 AS CRIANÇAS	68
4.3 MATERIAIS DA PESQUISA.....	70
4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	76
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
5.1 ADÉLIA SONHADORA	82
5.2 ADÉLIA ESQUECIDA.....	86

6	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

É instigante pensar que, diante de um número crescente de pesquisas que propõem investigar a habilidade do jovem leitor em compreender e interpretar o texto literário, pouco ainda se relate sobre a inclusão da criança com deficiência visual neste universo.

Mesmo que escassa a produção comercial brasileira de livros literários acessíveis, em que as imagens sejam utilizadas como recurso narrativo junto ao texto, hoje é necessário encurtar distâncias e inserir a criança cega e com baixa visão ao mundo híbrido de linguagens que marca a produção infanto-juvenil contemporânea.

Em outras palavras, é preciso tornar acessível o **livro ilustrado**, esse "tipo" diferenciado de livro infantil, no qual texto e imagem não assumem relações óbvias e redundantes: o texto diz e a imagem ilustra, mas sim, se contrapõem, reforçam, antecipam ou expandem um ao significado do outro, formando um complexo espectro de inter-relações, nas quais o leitor se torna o grande mediador e crítico dessas tensões.

No livro ilustrado contemporâneo, então, as relações entre texto e imagem são trabalhadas por ilustradores e escritores de modo interdependente, no qual ambas as formas de comunicação podem ser lidas e cada uma ao seu modo, e mais, ainda possuem importância equivalente na produção de sentido. Ou seja, imagem e texto são reconhecidos, de fato, como códigos únicos de discursos específicos; representações simbólicas que podem ser organizados de modo que coloquem o leitor em meio a uma grande trama de signos e sobre a qual ele pode interagir ativamente, tecendo uma experiência de leitura prazerosa, única e dinâmica a cada virar de página.

A ilustração sob esse aspecto se torna um elemento importante para a construção do universo literário, um exercício para o imaginário e para o despertar da curiosidade do pequeno leitor. E somado especificamente ao contexto da deficiência visual, as representações imagéticas podem aproximar o mundo e torná-lo mais amplo para aqueles que muitas vezes acabam restringindo seu aprendizado e vivência ao contato direto com objetos físicos e tridimensionais. Podem tornar próximo das mãos aquilo que muitas vezes não pode ser apreendido diretamente pelo tato, como uma montanha, uma casa ou uma girafa, ou ainda, proporcionando a possibilidade de clarificar conceitos que, como a cor, são abstratos para a pessoa com deficiência visual congênita.

Contudo, o acesso efetivo do deficiente visual às imagens ainda é um desafio a ser solucionado. Um estudo anterior, realizado durante a graduação (RUIZ, 2010), cujo objetivo foi verificar a eficácia das imagens táteis, revelou que a falta de compreensão sobre as peculiaridades cognitivas da cegueira, 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. Então, aprofundar a temática anterior, também, está entre as motivações desta pesquisa, esperando que novas possibilidades e dados proporcionem uma melhor compreensão sobre a reorganização cognitiva frente à ausência da visão e, por conseguinte, a possibilidade de usufruir de imagens estruturadas, de fato, para a decodificação tátil e não mais adaptadas para o tato.

Como meio de incentivar tal produção, de livros adequados tanto para quem é totalmente cego, como para quem tem visão subnormal ou normal, este trabalho busca melhor compreender a eficácia das publicações adaptadas disponíveis no mercado editorial, investigando o modo como crianças cegas lidam com a leitura de narrativas construídas para articular a imagem e o texto. E mais, em livros de catalogação literatura infantojuvenil que se destacam pela possibilidade de despertar a curiosidade infantil por meio da fantasia, da ficção e do trabalho artístico com a linguagem; em narrativas que surpreendem, provocam, promovem a criatividade e alimentam a imaginação do leitor, ampliando suas possibilidades de interpretação do mundo, de pensar o outro e a si mesmo.

O problema de pesquisa é assim enunciado: quais as respostas dadas por crianças com deficiência visual parcial e total durante a leitura de livros ilustrados adaptados que possuem diferentes relações entre a imagem e o texto?

Ao questionar como a criança cega responde a relação entre a imagem e o texto no livro ilustrado, esta pesquisa toma o livro ilustrado como um objeto distinto das demais publicações voltadas para o público infantil e tem por objetivo principal analisar comparativamente graus diferentes de dependência e reforço entre a imagem e o texto, em livros de literatura infantil para crianças com deficiência visual. Busca observar a partir da perspectiva do leitor cego, 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 os reflexos da deficiência visual na produção editorial adaptada, e se existe uma integração ou fragmentação de linguagens diante dessa integração imagem-texto no contexto da deficiência visual.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Conhecer e delimitar as especificidades de cada linguagem - imagem e texto- e suas potencialidades se usadas em conjunto no livro ilustrado.
- Identificar a percepção de crianças com deficiência visual sobre as relações entre texto e imagem no livro ilustrado infantil.
- Avaliar se a imagem tátil pode ser lida pelo leitor cego nos livros determinados por esta pesquisa.

- Verificar se a leitura é realizada como um todo significativo quando o texto fornece indícios para a decodificação da imagem.
- Estabelecer se há a fragmentação de sentido diante de relações mais estritas entre imagem e texto.

Tais objetivos guiam a pesquisa por duas principais etapas metodológicas. A primeira, uma abordagem teórica do assunto que busca explorar e compreender temas que tangeriam a discussão; dos mais amplos aos mais específicos, explora-se a função da literatura infantil e sua importância para o pequeno leitor, busca-se também compreender o livro ilustrado por sua complexa inter-relação entre imagem-texto, enquanto objeto distinto das demais produções voltadas para o público infantil devido aos diversos graus de relação entre linguagens; e por fim, compreender a deficiência visual, o que é, qual sua influência no desenvolvimento cognitivo da criança, e o que implica o acesso ao livro infantil para a criança com deficiência visual.

Somente após a reunião destes conhecimentos, o trabalho parte para a prática; etapa que, por meio da técnica de entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001), busca conhecer o ponto de vista da criança cega e com baixa visão sobre dois livros infantis adaptados da Coleção Adélia, de Lia Zatz, com ilustrações de Luise Weis. Visa coletar dados sobre graus distintos de relação entre a imagem e o texto na narrativa ficcional - narrativas simétricas e narrativas interdependentes-, a fim de verificar a influência dessas interações no processo de leitura.

Desse modo, durante o percurso, haverá a busca por construir um caminho que valide ou aperfeiçoe a hipótese aqui estipulada: de que a presença do texto nos livros ilustrados fornece dados importantes para a condução e entendimento da narrativa, ou seja, quando há interação imagem-texto a polissemia da imagem tátil é minimizada numa espécie de "ancoragem" dos sentidos, sem necessariamente representar um meio de "adivinhação" da imagem, pois se o ato da leitura é uma constante testagem de hipóteses "do que pode e do que não pode ser", o texto verbal pode representar uma estratégia para a compreensão da imagem ou uma hipótese a ser testada durante o ato de leitura, auxiliando na checagem e refino desses sentidos, já que "quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas". (KLEIMAN, 2004, p. 16).

A finalidade desta pesquisa 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, 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.

Se 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 possa proporcionar alguns destes dados, mostrando que a presença do texto e da imagem no mesmo suporte pode proporcionar, mais do que uma legenda para a imagem, um indício que proporcione ao leitor pistas para a interpretação da imagem, garantindo, assim, sua liberdade para um processo de leitura, de fato, singular, reflexivo e crítico.

1 A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO

De que serve um livro sem figuras nem diálogos?

Lewis Carrol

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). Este primeiro capítulo, trará exposições sobre a complexidade dessas interações do livro; inter-relações que levam a definir o livro ilustrado como um "tipo" diferenciado de literatura infantil. Tais informações caminham para a apresentação de abordagens teóricas mais específicas, descrições do amplo espectro da dinâmica imagem-texto e de diversas tipologias que tentam suprir a atual necessidade de uma metalinguagem aos se discutir a complexidade dos modernos livros ilustrados, pois as palavras, assim como as imagens, podem contrapor, reforçar, antecipar, expandir; podem transformar o modo como o leitor responde ao texto.

1.1 CONCEITUALIZANDO LIVRO ILUSTRADO

Há algum tempo, a imagem faz parte do universo literário infantil, mas o que a torna um diferencial na produção atual é a forma como a mesma se comporta na obra. A princípio, meramente descritivas, as imagens ocupavam ao lado do texto a função de reiterá-lo; somavam entre as páginas do livro como "simples coleções de imagens" (HUNT, 2010, p. 234), sem que houvesse propriamente um diálogo entre as linguagens. Quando chamava a atenção para si, a imagem era como "um deleite ao jovem leitor" (NODELMAN, 1988, p. 3, tradução nossa), 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; uma espécie de janela transparente pela qual "a realidade poderia ser representada para ser entendida" (MITCHELL, 1994, p. 8, tradução nossa).

O peso didático dos primeiros livros para criança e seu forte vínculo com a mediação escolar pareciam favorecer tal relação de redundância entre imagem e texto. Isto porque, em seus primórdios (a partir do século XIX no Brasil), a literatura encontrava (ainda encontra) na escola uma instituição que autorizava e garantia sua circulação, tornando-a o principal espaço de consumo do gênero (FERNANDES, 2007).

Devido a esse **compromisso pedagógico** firmado entre literatura e escola, o livro para criança passa a servir como um instrumento de ação didática no ensino de uma infância figurada como inocente, frágil e dependente, principalmente como transmissor dos

valores adequados e necessários à criança. É nesse cenário, de práticas de controle e de proteção à criança, que a **naturalidade** da imagem, distinta da **convencionalidade** do texto, parece condizer com o intuito didático-pedagógico literário.

Ao possibilitar uma maior proximidade do mundo por meio de representações ou mesmo uma concretização de informações abstratas, a imagem atuava como facilitadora do aprendizado, assumindo um papel fundamentalmente elucidativo do significado das palavras; pode-se dizer que contribuíam para que os livros tivessem *a priori* função informativa, ou seja, fins educacionais: algo como mostrar a figura de uma banana para que a criança pudesse assimilar que a imagem correspondia à palavra "banana"; **ilustrando** e **explicando** para que a criança pudesse **receber** e **reproduzir**. (TAPSCOTT, 2010).

Valorizava-se, então, a concepção de reforço da imagem, ao ajudar o leitor a compreender e interpretar o texto que tinha em mão e, conseqüentemente, havia o que atualmente se considera uma superficialidade no uso da imagem decorrente de um método utilitarista de ensino que pouco estimulava o pensamento crítico do leitor ao que se refere à exploração do discurso imagético.

Hoje se questionado o papel da imagem nos livros literários para crianças, é provável que a resposta não esteja mais associada a um propósito educacional, ou pelo menos, não ortodoxo. Contudo, mesmo que a literatura infantil não esteja "livre" de uma finalidade utilitária¹ ou de proporcionar ao seu leitor uma experiência funcional - por exemplo, "envolvem aquisição da cultura e da língua" (HUNT, 2010, p. 85), o que precisa ser destacado no contexto atual é o comprometimento "com outros valores, menos tradicionais e acredita-se - libertadores" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007) proporcionados pela leitura literária.

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, tradução nossa). Não se trata mais de um uso baseado na condição "natural" da imagem, mas sim, principalmente, enquanto linguagem codificada, cuja semelhança ao objeto que representa, não passa de "ponto de partida" (MITCHELL, 1942, p. 94, tradução nossa) para o diálogo em camadas mais abstratas da produção de sentido.

Como muito bem explica Metz (1974, p. 17), em *Além da Analogia, a Imagem*, "a oposição brutal do «visual» e do «verbal» é simplificadora, pois exclui todos os casos de intersecção, de sobreposição ou de combinação." O que se pretende dizer é que as

¹ A instituição escolar permanece a maior consumidora de livros infantis, com destaque para programas do governo, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que tem como objetivo "o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência" (BRASIL, 2013).

imagens, assim como outras manifestações culturais, precisam ser conduzidas para além de uma visão purista da imagem, para além da analogia.

Ao deslocar a atenção para as estruturas subterrâneas da imagem - e não moldá-las em palavras-, é possível ter a noção de que as imagens também são textos mistos como muitas mensagens; seja em sua estrutura (manifestações heterogêneas - onomatopeias, por exemplo) ou mesmo em sua própria materialidade (imagem com legendas, por exemplo).

Ou seja, não constituem um império autônomo, sem comunicação com o que o rodeia, pois conforme explica o autor, " a partir do momento em que a cultura se apodera do texto icônico, ele, como todos os outros textos, é oferecido à impressão da figura e do discurso" (METZ, 1974, p. 10).

Em outras palavras, é necessário desviar dessa espécie de "premissa biológica" polarizadora fortemente atrelada à experiência visual - ou ao "golpe do olhar"-, que coloca em termos de "facilidade" e "dificuldade" que as imagens são mais naturais que o texto, pois mantêm uma relação direta com o seu significado, ao contrário dos textos, que por serem baseados em convenções humanas, parecem exigir um esforço muito maior de aprendizagem do que normalmente é requerido para a interpretação de fotografias ou pinturas. (MITCHELL, 1994, tradução nossa).

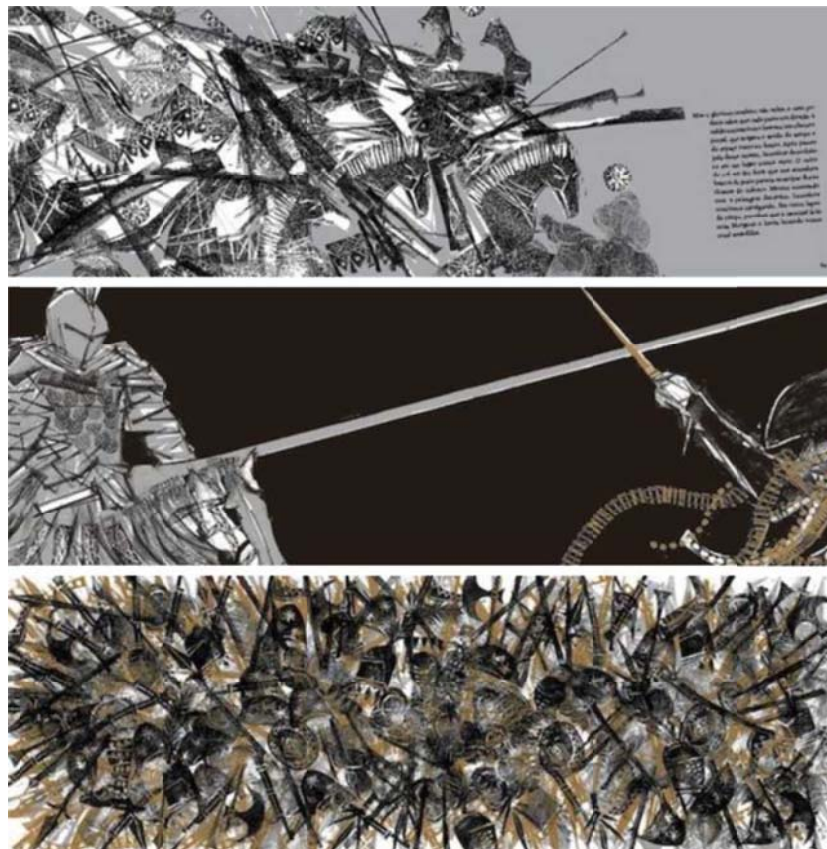
Se distanciar de escalas de valores que tenham como base a hierarquia ou a superioridade de um sistema simbólico sobre o outro, pois ao invés de buscar o ponto pelo qual essa linha deva ser traçada entre imagem *versus* texto, é preciso estabelecer "graus de diferenças" entre a imagem e o texto, levando em consideração que as diferenças são mais uma questão de uso, hábito e convenção, do que propriamente uma divisão metafísica. Ou seja, enfatizar que a imagem como signo também pode simbolizar, e que significados arbitrários, convencionais e culturais podem ser agregados à representação, pois o que não se pode dizer é "que a imagem só imita, só copia, só representa, só descreve ou narra; a imagem também pode simbolizar. Isso significa que a imagem pode não apenas ser apenas vista como também ser interpretada, em outras palavras, que a imagem pode ser lida." (CAMARGO, 2006, p. 39).

A imagem é tão arbitrária e dependente de convenções quanto o texto, afirma Portugal ao considerar sua dimensão simbólica e entendendo-a "como produção do corpo e da mente a partir de estímulos" (PORTUGAL, 2011, p. 46). Imagens que precisam de um aprendizado sensorial baseado na experiência empírica, bem como, de certas regras (regimes de visualidade) socioculturais que estruturam essas ideias, que mudam de acordo com os regimes de visualidade de cada época e de cada lugar. Logo, está mais atrelada ao consumo da imagem do que sua fidelidade: do seu **efeito** de real (impacto estético, subjetivo), "dos regimes de visualidade que permitem que o espectador veja tal materialidade como imagem e, acima de

tudo, como imagem realista." (PORTUGAL, 2011, p. 42). O que, por sua vez, converge com a ideia de Mitchell (1994): uma questão de uso, hábito e convenção, do que, efetivamente, uma produção do real, uma fórmula geral de imagens realistas.

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

Figura 1 - Trecho do livro *Lampião e Lancelote*.



Fonte: Vilela (2006).

São cores, texturas, ângulos e enquadramentos; uma espécie de "escrita" com imagens impregnadas de sentido e sequencialidade, que ao serem lidas, podem travar verdadeiras "batalhas imperiais" no imaginário do leitor, como o faz Vilela (2006) ao contar o confronto épico entre o cavaleiro Lancelote e o cangaceiro Lampião.

Ao compreender o quão específico é o domínio da imagem na literatura infantil, enquanto linguagem híbrida e de intenção estética, o ilustrador pode reconhecer seu papel ativo na construção da narrativa verbo-visual, na qual ele não pode somente fornecer ao leitor uma mostra de excelência em técnicas de expressão, pois como afirma Moraes (2008, p.54), as ilustrações podem ser belas a ponto de ocuparem um espaço na parede, como

desenhos, mas por pertencerem ao livro, "não se limitam a serem percorridas visualmente". Ao contrário, continua o autor, "o livro deve ser lido, e isso implica estabelecer conexões entre o *que* é contado por meio da sequência de páginas e *como* é contado".

Desse modo, o trabalho do ilustrador só pode ser compreendido no contexto ao qual a imagem pertence (MORAES, 2009), pois são, de fato, **ilustrações**, existem primeiramente para que possam assistir no contar de histórias; parte integrante desse objeto único chamado livro infantil - não mais e nem menos que o texto verbal.

Da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a uma idéia de casa, mas sim à idéia de um *morar* dentro de uma forma particular dedisposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma idéia de *ler*, isto é, uma idéia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página - itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto)-são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro. (MORAES, 2008, p. 49-50, grifo do autor).

Não ao acaso, destaca-se a importância do *status* de paridade entre imagem e texto; em que a imagem fala tanto quanto o texto. Trata-se de uma tentativa em contemplar, dentre a multimodalidade de linguagens que habitam o livro infantil literário contemporâneo, nuances que emergem da produção de sentido entre o texto icônico e verbal. Sipe (1998) aponta ao tratar da dinâmica do livro ilustrado, que muitos dos autores que abordam o assunto optam por definir o tipo de relação entre texto e imagem em termos de função [*work*] prioritária ou de balanço de poder, algo como dizer que a imagem é o principal veiculador da história, logo, o texto verbal, por não sustentar majoritariamente a narrativa, atua secundariamente. No entanto, uma limitação desse esquema apontado pelo autor é que, por se concentrar em contrastes acentuados entre a imagem e o texto, há menos atenção para a dinâmica do livro em si, na qual o texto muda o sentido da imagem e a imagem muda o sentido do texto; transformam-se - tanto um quanto ao outro.

É possível compreender, então, o porquê de muitos autores optarem por utilizar uma terminologia mais específica, que contribua para não reforçar o estereótipo de submissão da imagem em relação ao texto. Assim, diferente do 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. Uma denominação ainda controversa - por não existir uma

normalização-, mas acredita-se coerente com o objeto complexo que é o livro literário infantil contemporâneo, ao explicitar o modo específico pelo qual são organizados os sistemas de linguagem no mesmo: em inter-relação.

Como diz Sipe (1998), não apenas uma relação entre dois tipos de textos - o verbal e o imagético, mas sim, uma ação combinatória sinérgica², 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" (como será visto em 2.2) 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.

² “Sinergia” é o termo (abordagem metafórica) utilizado pelo autor para a descrição da dinâmica imagem-texto no livro ilustrado.

2 LEITOR LITERÁRIO E EXPERIÊNCIA DE LEITURA

*O prazer de ler anda em outra esfera, diversa da
satisfação de responder corretamente às perguntas...*

Ana Maria Machado

A partir da noção de que palavras e imagens compõem no livro ilustrado estruturas de representação interdependentes, atuando em conjunto para a construção de uma unidade narrativa, é possível abordar em maior profundidade, não apenas o que torna a imagem diferente ou semelhante ao texto, mas sim, e principalmente, o que as tensões geradas entre códigos distintos refletem no modo como o leitor responde ao texto. Abordar peculiaridades e efeitos de um modo de contar histórias, que ao oferecer uma constante (re)negociação de sentidos, requer um processo reflexivo sobre o próprio ato de leitura, exigindo de quem lê sutileza e variedade como reposta; mesmo daqueles que iniciam nessa atividade.

2.1 CRIANÇA: LEITOR CRÍTICO

Antes de tratar da experiência de leitura do livro ilustrado, é preciso defrontar, como intitula Hunt (2010), com alguns **conflitos e confusões típicas** que permeiam o livro para crianças, questões relacionadas à literatura infantil e ao seu principal destinatário -a criança, que colocam em questão a qualidade do livro infantil.

Segundo o autor, premissas por parte da crítica literária que classificam grande parte dos textos infantis como irrelevantes, triviais, e/ou que se apoiam na in experiência ou falta de habilidade/competência do leitor, para afirmar que a escrita destinada a crianças deve ser necessariamente simples. Em outras palavras, se lida com perspectivas que colocam a literatura infantil como um tipo inferior em relação à literatura "adulta", ou mesmo, críticas que desconsideram a existência de uma Literatura para crianças, nas quais o próprio uso do termo "literatura infantil" seria uma contradição.

Torna-se necessário, então, definir quem é esse leitor, a fim de desmitificar definições tradicionalistas de literatura, que a colocam como uma linguagem valorizada, complexa e, conseqüentemente, fora do alcance de crianças, como também, discutir e questionar a própria responsabilidade adulta sobre o que a criança lê; "cuidado" com o leitor em desenvolvimento, que muitas vezes representa uma constante mediação na leitura: são textos criados por adultos - escritores, ilustradores, designers; e/ou por adultos que leem os livros destinados às crianças. Por "adultos", que julgam saber **o que é bom para elas**, mas que muitas

vezes acabam negligenciando o leitor nesse processo, ao desconsiderar "propriamente àquilo que as crianças desejam ou que constitui objeto de sua produção". (NECYK, 2007, p. 29).

Se "a literatura da criança pode não ser a mesma que a literatura para a criança" (HUNT, 2010, p. 93), é preciso deslocar a atenção para aqueles que são os mais interessados e importantes para o universo literário infantil: o leitor mirim³; compreender as potencialidades e limitações de um **conhecimento prévio** tão necessário para a compreensão do texto durante a leitura, e ainda motivo de distanciamento entre a criança e o adulto.

O primeiro passo será historizar, mesmo que de modo breve, a definição de criança. Mostrar que não se pode discutir sobre o leitor de livros infantis desvinculando-o de uma noção de infância socialmente construída; um conceito que não pode ser fechado ou discutido em termos de estabilidade, mas sim como uma variável mutável; sempre aliado à cultura. Somente ao compreender que a infância está em transformação, em constante processo de recodificação, é possível estender suas implicações a definição de literatura, entendendo, por conseguinte, que o valor do texto estará sempre nas circunstâncias de seu uso, pois se a definição de criança é instável: "não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável" (HUNT, 2010, p. 94).

Hoje, é preciso reconhecer que a infância atrai atenção, tem peso econômico e estimula interesses. A criança não é mais uma abstração, que nasce pronta como um adulto pequeno ou, ao contrário, vazia e que precisa de conhecimentos necessários à vida adulta, mas sim um sujeito produtor e produto da história e da cultura, marcada pelo meio social em que se desenvolve, enquanto também contribui com ele. Um ser humano único, completo em sua constituição física, formas de agir, pensar e sentir, e ao mesmo tempo em crescimento e desenvolvimento, porque essas características estão em permanente transformação. (BRASIL, 2006).

No cenário editorial, basta olhar para as prateleiras de uma livraria e observar que entre elas há a seção: Infantojuvenil. Obras diversas e autores prestigiados, em formatos, tamanhos, cores, papéis, texturas e estilos variados, que buscam atender não mais a um único estilo, mas sim, a essa demanda de necessidades diversas; às expectativas desses consumidores múltiplos, sobretudo daqueles que buscam em livros um hábito pessoal enriquecedor e prazeroso. Pois, além do entretenimento proporcionado pelos livros, a prática de leitura representa atualmente um exercício reflexivo que contribui para a autonomia do leitor, para sua formação crítica. E mais, muitas vezes, uma necessidade para lidar com o "bombardeio" diário de informações verbais, visuais, sonoras, já que o modo como se lê pode representar à diferença

³ O adulto não é desconsiderado como também leitor de livros infantis, já que o livro também pode ser visto como um produto direcionado a este público - seja ele o leitor final ou mediador da leitura. No entanto, o livro dedicado à criança é foco desta pesquisa, e por isso, a contextualização estará voltada a ela.

entre a percepção superficial da informação (executadas de modo automático) e sua compreensão crítica (executadas de modo consciente).

Fala-se, então, de leitores proficientes:

O leitor proficiente e autônomo antecipa o texto, infere informações ou ações que não estão ditas, percebe e valida - ou não - a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformula suas próprias concepções a partir das leituras. Para chegar a todas essas habilidades, este leitor testou hipóteses, comparou e juntou informações, refletiu sobre o que leu, descartou muitos textos, buscou outros, ouviu opiniões de outras pessoas, resgatou suas memórias e suas experiências de leitura e de vida. (PEREIRA, 2006, p.24)

Ou ainda, leitores que caminham para tal objetivo. Leitores que conforme suas práticas de leitura apresentarão uma maior ou menor aptidão no uso de linguagens, e em razão disso, fornecerão respostas diferentes ao entendimento-compressão do texto. Estes, por sua vez, podem ser classificados em cinco categorias de leitores, conforme Coelho (2000):

- **Pré-leitor:** [dos 15/17 meses aos 3 anos] - Fase de grande estímulo tátil, na qual a criança sente o impulso de tocar tudo a sua volta, e também fase da linguagem nomeadora, em que a atuação do adulto é fundamental para que a criança relacione e perceba o espaço em que vive: mundo real - mundo da palavra. Os livros que marcam essa fase são essencialmente ilustrados e coniventes com a realidade da criança.
- **Leitor iniciante:** [a partir dos 6/7 anos] - Fase de aprendizagem da leitura e do processo de socialização e de racionalização. A criança decodifica os sinais gráficos e seu conhecimento de mundo está em formação, mas ainda deve ter acesso a livros em que há o predomínio da imagem e de narrativa linear, simples e nítida.
- **Leitor em processo:** [a partir dos 8/9 anos] - Marcada pelo maior domínio da leitura, nessa fase a criança demonstra grande interesse e curiosidade sobre as coisas e deve ser estimulada e provocada pelo adulto durante as atividades. Os livros já apresentam diálogo entre imagem e texto, e narrativas gradativamente ganham complexidade.
- **Leitor fluente:** [a partir dos 10/11 anos] - Consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da capacidade de compreender a realidade expressa no livro. Fase de desenvolvimento do pensamento hipotético-detutivo, na

qual livros de linguagem mais elaborada e reflexiva são importantes para o amadurecimento desse leitor que se afasta do apoio adulto.

- **Leitor crítico:** [a partir dos 12/13 anos] - Fase de total domínio da leitura, escrita e da capacidade de reflexão em maior profundidade. Marcada pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, em que o leitor deve ser provocado a imergir no "mecanismo" presente no texto literário.

Vale, portanto, ressaltar que a qualidade do livro infantil contemporâneo estará constantemente tensionada para uma criança, cujo desenvolvimento na contemporaneidade caminha para a proficiência leitora, isto é, para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura que visam aproximar o leitor do texto, de modo que ele possa dar sentido, forma, consistência àquele conteúdo (PEREIRA, 2006).

Nesse sentido, entende-se que a criança-leitora é capaz de se apoderar do texto do mesmo modo que qualquer outro leitor o faria ou poderia fazê-lo: explorando seu potencial de interação e suas possibilidades significativas, enquanto leitor competente, apenas com a ressalva de que, o que deve existir em relação ao texto, é a necessidade de fazê-lo com respeito às etapas do desenvolvimento da prática de leitura da criança, ou seja, que o adulto responsável pelo oferecimento de um livro para a criança, seja ele um familiar, autor ou ilustrador de livros, esteja atento ao leitor ao qual destina o livro, pois disso depende uma maior ou menor imersão do leitor no universo literário.

2.2 MEDIAÇÃO COMO PROCESSO COLABORATIVO

A mediação torna-se válida, diante desse novo perfil de consumo, quando o adulto passa a atuar não mais como **educador**, mas sim, como **facilitador** do aprendizado. A partir do momento em que o encontro entre o adulto e a criança representa uma troca de experiências, em que cada um pode fornecer ao outro visões diferenciadas sobre o mesmo assunto, havendo o enriquecimento não apenas dos processos de assimilação de linguagens, como também, um momento oportuno para troca de ideias. (NECYK, 2007, p. 44).

O ideal de mediação contemporânea para o livro infantil, então, reside no respeito à criança como um indivíduo específico, que pensa o mundo de maneira diferenciada; de intenções e referências que não serão as mesmas, nem melhores e nem piores, mas diferentes das de um adulto, e vice-versa.

A importância desse modo de pensar se justifica pela constante busca por empatia, por identificação com o público para o qual se destina o livro infantil. Em outras

palavras, trata-se, por exemplo, não de um simples processo de **cooperação** entre o designer e criança, baseado em troca de dados - a criança "gosta" do colorido, de formas orgânicas, ou personagens grandes "atraem" sua atenção, mas sim, de um processo marcado pela **colaboração** entre ambos, no qual designer e criança atuam em conjunto para atingir um objetivo comum e específico, isto é, sem fórmulas prontas, instaura-se uma troca de informações contextualizadas ao problema em questão durante o processo de design editorial.

A de se atentar para a construção de um livro infantil quando ocorre num processo de colaboração, pois há o trabalho em conjunto no compartilhamento das ideias, planos e problemas; estabelecem-se relações, seus membros se apoiam. Já no processo de cooperação, embora exista ajuda mútua, suas finalidades na maioria das vezes não são fruto de negociação conjunta.

Assim, tem-se no processo colaborativo uma atitude que varia em intenção (almeja resultado coletivo) e grau de participação se comparado à cooperação. Nesse sentido, uma atividade mais difícil de ser estabelecida e sustentada se tomada em comparação a um projeto que contempla a simples participação, o trabalho conjunto. (KVAN, 2000).

Escritores, ilustradores e designers, que reconhecem o quão essencial é o papel da mediação neste contexto, sabem que não é algo simples, pois não se trata apenas de um "estar no meio" fornecendo informações; mediar requer "criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e desenvolva suas possibilidades" (CRAIDY, 2004, p. IX), e pode envolver uma diversidade de relações "entre o saber e a criança, entre a criança e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, etc." (CRAIDY, 2004, p. IX). Ou seja, é preciso constantemente buscar formas de levar a leitura para além do texto, induzir a reflexão e ao debate para além da superfície do texto.

É preciso planejar, buscar novas e diferentes estratégias para aproximar o leitor do texto e, dessa forma, auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Desde os primeiros contatos com a leitura, é preciso "descobrir" caminhos que levem à apropriação do texto, para que o leitor possa dar sentido, forma, consistência àquele conteúdo. (PEREIRA, 2006, p.24)

O próprio trabalho do designer, segundo Romanini (2008), é por essência uma atividade de escolhas e arranjos de qualidades e relações, que desde sua fundamentação surge tendo como base um compartilhamento de repertório entre o produtor e o público alvo. São etapas (fundamentação; apresentação; representação; comunicação) atreladas à prática do design, que marcam uma atividade intelectualmente guiada pela necessidade de gerar um sistema coeso que atinja efeitos comunicativos pragmáticos nesse receptor, em um trabalho análogo ao do comunicador.

Desse modo, a atividade do designer, é muito mais que "uma transferência mecânica simples" (ROMANINI, 2008, p. 75) ou um pragmatismo de resultados práticos, mas sim, uma semiose, cuja "ênfase é colocada sobre os efeitos ou resultados finais que aparecem no lado do receptor ou intérprete do signo" (p.79). Um complexo processo intelectual de desenvolvimento de interpretantes que se mantém em contínuo deslocamento na direção de interpretantes cada vez mais desenvolvidos, no qual o designer atua como coordenador, orquestrando essa sequência jamais acabada para que produza, se estiver certa, uma série de atitudes correlatas no público; já que não se trata de uma mera transmissão de dado, mas sim, uma proposta de compartilhamento de ideias e de criação de identidades.

Compreender que um texto deve implicar um leitor⁴, e o desafio que é despertar esse tão necessário diálogo em seu imaginário, demonstra que conceber um livro infantil como um objeto autoral, sem considerar a compreensão de quem fará a leitura, parece um tanto quanto incoerente para os parâmetros atuais de infância e propenso ao resumo do pensamento crítico em ambos os sentidos, tanto no predomínio da gratuidade (linguagem simplista) diante do cuidado de garantir o acesso da criança ao livro, quanto no excesso de liberdade que desconsidera a criança enquanto um leitor em desenvolvimento, não permitindo a convergência entre o texto e o seu conhecimento de mundo, tornando o texto excessivamente fragmentado e a leitura sem-sentido. (COELHO, 2000, p. 43).

Contudo, ao respeitar à criança durante a produção e seleção dos livros infantis (retirá-la do silêncio), pressupondo uma presença no texto que possibilite o diálogo, perguntas e discussões há uma maior possibilidade de compartilhar com esse público um repertório de conceitos capaz de ser comunicado em um **processo continuado de interpretação e significação** (ROMANINI, 2008), favorecendo o desenvolvimento da criança com menos "previsões" ou "adivinhações" adultas sob a perspectiva do leitor não adulto, ou seja, apresentando ao leitor textos que, de fato, apresentem reflexões de modo claro sem, no entanto, serem infantilizados, banalizando a inteligência da criança e suas exigências intelectuais e sentimentais, pois a literatura infantil só se legitima mediante a aprovação do seu leitor; ou seja, nas circunstâncias de seu uso.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA "INFANTIL"

Até este momento, duas das três confusões típicas relativas à literatura infantil apresentadas no início deste tópico já podem ser melhor esclarecidas. Em primeiro

⁴ Essa afirmação não tem como intenção restringir o livro a uma faixa etária restrita ou um grupo homogêneo, mas enfatizar a necessidade de questionar a criança (aceitando que as crianças são diferentes dos adultos – com repertório cultural diferenciado) no contexto da literatura infantil, para que o adulto não delibere sozinho sobre o livro infantil.

lugar, é possível perceber que a criança não deve ser inferiorizada, mas ter seu repertório respeitado e exercitado de modo ativo e crítico por práticas que estimulem seu crescimento e desenvolvimento, principalmente no que se refere à fluência em leitura. Em segundo lugar, colocou-se em questão a responsabilidade adulta sobre o que a criança deve ler, em que pela perspectiva do processo de design foi possível compreender a complexidade que implica mediar e dar condições para que o leitor possa optar de modo consciente sobre o que lê, segundo seus próprios interesses. Portanto, cabe agora, partir para o último conflito levantado. Dissolver alguns privilégios construídos pela história literária, que atribuem ao "infantil" um adjetivo de inferioridade e, conseqüentemente, uma diminuição do valor artístico da literatura destinada à criança.

Para tal, será preciso destacar (ou resgatar) a importância da linguagem literária enquanto trabalho com a linguagem e imaginação. Inverter esse conceito de menor-equivalente a inferior, para que a literatura infantil não seja entendida como uma produção de valor diminuído, mas sim, enquanto reflexo de uma cultura diferente (cultura da criança) inserida em uma cultura maior (literatura adulta), e mostrar, também, que a literatura não deve ser vista como texto apenas, mas como uma prática muito mais ampla do que uma mera valorização linguística - pretexto para lições de gramática, análise sintática e regras de ortografia, pouco acessível ou interessante à grande maioria de leitores. Ou seja, a literatura será vista como todo um processo de apropriação, desconstrução, revelação, descobertas do texto pelo leitor.

Para caminhar nesse sentido, parece fundamental resgatar o que de fato define a leitura literária: "o prazer de ler". Retomar o conceito de Roland Barthes, como o fez Machado (2008), para resgatar esse prazer associado à leitura que pode ser tão diverso, e pode vir de coisas mais óbvias: que se manifestam no riso diante de um texto divertido; a outros mais elaborados: que surpreendem, prendem a atenção para que se tente adivinhar o que vem depois. Ou ainda, mais elaborados e sutis ainda: que se manifestam na alegria intelectual de decifrar uma linguagem simbólica, "apreciando rupturas inesperadas e novas construções, mergulhando em ambiguidades e múltiplos sentidos, entendendo significados inesperados, descobrindo relações entre sons ou conceitos, deixando que surjam novas idéias." (MACHADO, 2008, p. 58).

Prazeres que como qualquer jogo de desejo, precisam representar um desafio; que por serem práticas fundamentadas na geração de expectativas não podem cair na facilitação de tarefas em nome de uma pretensa adequação, apenas antecipando o desejo e vedando ao leitor o direito aos desafios. Leituras que não podem ser reduzidas ao prazer "da preguiça, de não ter trabalho, de buscar sempre a segurança do enredo movimentado, dos personagens

simplificados, das situações conhecidas, da linguagem direta, da mensagem com conselhos evidentes". (MACHADO, 2008, p. 58).

Assim, ler literatura deve estar sempre para além do utilitarismo, pois não é esse tipo de prazer cuja satisfação vem da resposta correta. Pode-se aprender algo com a literatura, mas não com fórmulas ou receitas que indicam o precisa ser lido, e sim, com a prática vinda da liberdade de se deixar ir à deriva, de se entregar ao texto, em um movimento de recusa ao jogo de dominar ou ser dominado (MACHADO, 2008).

Retoma-se a fundamental noção de leitura enquanto curtição, que se deixa levar e apreciar o que se quer ler, como quer e quando quer; que valoriza não a estrutura gramatical, mas a possibilidade de se perder em uma experiência emocional compartilhada com o outro, ampliando as oportunidades de diálogo, com autores de outras culturas ou com livros de histórias que contam sobre outros tempos; ou mais, "compartilhar uma experiência emocional imaginária muito distinta da realidade circundante ou entender em profundidade essa própria realidade ao vê-la refletida no espelho de uma escrita alheia" (MACHADO, 2008, p. 58).

A literatura, seja ela para a criança ou não, é linguagem expansiva e visionária, uma proposta para desconstruir, quebrar autoridades, para contestar o monopólio do autor sobre o sentido do texto, com textos repletos de espaços "vazios" que transformam a leitura num processo dinâmico entre o texto e o leitor. Representa uma oportunidade de expansão de ideias em textos "abertos", pois deve "confrontar e não confirmar" (HUNT, 2010).

Mais do que se preocupar com aquilo que a escrita faz com a pessoa, a literatura visa inserir o leitor num processo reflexivo sobre a leitura, no qual o texto não pode fornecer tudo, o leitor precisa fazer uma parte do trabalho, precisa se posicionar criticamente diante do texto para evocar no imaginário os conceitos necessários para o entendimento. Desse modo, a leitura mostra-se subjetiva, fictícia, e a literatura lugar da arte, da criação, da inventividade: "são inversões, metáforas, ambiguidades, ritmos, rimas, associações de idéias, narrativas envolventes, enfim, estratégias que têm como objetivo instigar, provocar, maravilhar, enredar - e por aí vai - o leitor." (PEREIRA, 2006, p. 20).

Assim:

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim, os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e porque leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem - todos fatores que contribuem para a formação do sentido. (HUNT, 2010, p. 106)

Se a literatura infantil é sinônimo de liberdade e exercício de pensamento, não há o porquê de questionar o acesso à literatura para criança, principalmente tendo como base argumentos fundamentados no formalismo linguístico; o propósito literário é mais amplo e muitas vezes, mais dependente de um "olhar" que questiona suas linhas e entrelinhas, do que propriamente de um leitor que a trata como um texto roteirizado que não se permite fugir pelas linhas de fuga fornecidas pela linguagem.

Então, ao invés de uma literatura menor, em sentido pejorativo, quem sabe não considerá-la como um desafio técnico mais interessante como o faz Wlash: "o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance, sendo extremamente simples e transparente [...]".(WLASH apud HUNT, 2010, p. 77). Ou seja, assumir que a criança enquanto leitor em desenvolvimento lida com a linguagem, tanto a verbal quanto a visual, de modo diferente do adulto, e tentar se apropriar dessas características para uma melhor adequação do conteúdo que se visa transmitir. Por exemplo, ao valorizar essa capacidade do leitor mirim de tornar a literatura apenas em outra área de exploração lúdica; que como brincadeira, aproveita com maior liberdade e flexibilidade a fantasia e a imersão no ficcional, misturando-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto (HUNT, 2010).

Por fim, é necessário levar a infância para além do mero entretenimento em livros, mas sim, para um espaço literário, no qual ela possa se apropriar de uma linguagem que preserva, nas entrelinhas da fantasia e do lúdico, o questionamento, o novo e a renovação de formas de viver e pensar o mundo, a fim de que a literatura possa contribuir com sua formação mediante o prazer de ler e, por conseguinte, enriquecer sua capacidade de percepção das coisas que a permeiam. Um convite ao imaginário que permitirá ao jovem leitor, a partir da ficção, reconhecer suas próprias emoções e se conhecer como parte integrante do mundo que o cerca.

2.4 A INTERAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO

Nesta etapa, é possível inferir que ler não consiste simplesmente em **extrair** significados do texto, em um processo linear de decodificação de palavra a palavra, pois não há no texto um significado exato, preciso, completo, que permita ao leitor extrair um conteúdo "como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração" (LEFFA, 1996, p. 13), nem mesmo, um ato exclusivo do leitor, cabendo-lhe o papel de **atribuir** significado ao que se lê e, conseqüentemente, diminuindo o claro papel do autor para a construção de sentido e regulagem das projeções do texto.

Para Leffa (1996), a leitura por sua complexidade, não permite que se fixe em apenas um de seus polos, dando ênfase no texto (processo de extração) ou ao leitor (processo de atribuição de significado), nem mesmo somar tais contribuições: texto + leitor. Na verdade, é preciso considerar a

leitura como um processo de interação dinâmica entre texto e leitor, uma definição conciliatória que depende tanto das relações existentes no texto, quanto dos códigos que serão trazidos pelo leitor durante o processo de leitura. Em outras palavras: ler é interagir com o texto.

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância - no caso a compreensão - só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA, 1996, p.17)

Há nesse sentido, uma relativização das determinações do autor, na medida em que se compreende que a apreensão não é imediata, mas um processo interpretativo (CARVALHO, 2007), como também, é atribuído ao leitor um papel decisivo para a construção do sentido. Por essa perspectiva, tanto um quanto o outro possuem a mesma importância para a leitura, pois esta só será efetivada a partir de um olhar interpretativo do leitor e, ao mesmo tempo, não pode ocorrer de modo desprendido do texto. Assim, o efeito do texto não estará nem no leitor nem no texto, mas no resultado de uma ida e vinda entre ambos, de um constante levantamento de hipóteses e (re)negociação de sentidos, muito atrelado à "correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto." (LEFFA, 1996, p. 22).

Como ninguém que sabe que está em boa companhia se aventura a falar tudo, também nenhum autor [...] presumiria imaginar tudo: o respeito mais sincero que se pode prestar ao entendimento do leitor é dividir essa questão amigavelmente, e deixar algo para ele imaginar, por si mesmo, como você mesmo fez (STERNER apud HUNT, 2010, p. 106).

A esta fragmentação pode ser atribuído o caráter dinâmico da leitura. Encontro entre o texto e a imaginação do leitor, no qual o autor propõe uma compreensão de leitura aberta e cuja ação do leitor se dá através do preenchimento dessas lacunas do texto. Segundo Iser (1972), uma espécie de jogo de imaginação, em que se ao leitor tudo fosse dado, nada haveria para ele fazer na história, como também, se muito fosse dado, pouco haveria que ele pudesse fazer, pois em ambos sua imaginação não poderia entrar efetivamente em campo e o resultado seria tedioso.

Um texto, então, mais especificamente o literário, deve ser concebido de modo que permita o engajamento do imaginário do leitor, porque a leitura só é prazerosa quando ativa e criativa; quanto mais aberto e especulativo for o texto literário, mais penetrante e abrangente será a experiência estética e mais caminhos a percorrer.

Isso leva a retomar a questão da experiência de leitura do livro ilustrado. Conforme Nikolajeva e Scott (2011), essa dinâmica de ida e vinda ganha outras proporções quando se trata do livro ilustrado devido à combinação de dois níveis de comunicação, o visual (imagético) e o verbal. Segundo as autoras, por serem códigos que comunicam de modo diferenciado, proporcionam leituras distintas, e haverá diferentes e ilimitadas possibilidades de combinações entre os signos icônicos e convencionais, gerando um processo de leitura marcado por tensões da imagem sobre o texto e vice-versa.

O processo de "ler" nesse caso é comparado a um círculo hermenêutico, que parte de um todo para uma percepção em detalhes e retorna ao ponto de partida - ao todo-para um melhor entendimento. Dessa maneira, a cada nova releitura é acrescentada uma nova experiência e expectativa em um constante movimento circular de gradação do entendimento entre o texto e a imagem, no qual o leitor ou espectador não está descartado desse processo de preenchimento de "lacunas", pois quando palavras e imagens não completam esses espaços de significação, será papel da imaginação do receptor dar uma livre interpretação para a história, com seu conhecimento, experiências e expectativas, navegando pelas múltiplas camadas de leitura, descobrindo as infinitas possibilidades de interação entre palavra e imagem para uma máxima possibilidade de produção de sentido.

Se entendermos a leitura, no caso do livro infantil, como um processo de contato e troca entre a criança e a narrativa do livro, temos um espectro ainda mais amplo de participação deste "leitor criança". Em outras palavras, a leitura do livro infantil já constitui por si só um exercício de criatividade, pois a criança deve não apenas completar, mas montar a própria história conforme seu momento de vida. O texto e a imagem fornecem informações diferentes sobre mesma narrativa, e esta interação gera múltiplas camadas de leitura, que podem ser apreendidas pela criança em diferentes momentos da leitura. O livro infantil não se esgota tão rapidamente como novidade, porque a cada leitura, a criança, além de confirmar percepções anteriores, percebe novidades e estabelece novas significações, num jogo contínuo de atribuição de sentidos. Como se a narrativa tivesse tantos autores quanto o número de seus leitores. (NECYK, 2007, p. 31)

Em resumo, o processo resultante é um tipo de oscilação, na qual a interpretação das imagens é ajustada em termos das palavras e a interpretação da palavra é ajustada em termos das imagens, e por este motivo, os significados estão sempre mudando conforme seus ajustes e reajustes, numa oscilação sem fim (SIPE, 1998); por sua vez, é o que torna a relação imagem-texto inesgotável, pois a cada leitura, o livro funciona como um sistema simbólico vivo, que cresce na mente de quem o lê; a cada leitor ou diante de um contexto diferente, novas oportunidades, uma nova jornada e um novo mapa.

2.5 TIPOLOGIAS/ TAXONOMIAS

O foco desta seção é explorar espectros mais amplos de relações entre a imagem e o texto, que contemplem sua diversidade e atual forma de convenção que coloca tanto imagem quanto o texto como contadores de histórias. E também, apresentar a perspectiva de autores relevantes em nível internacional e nacional, que tratem especificamente do livro ilustrado infantil, no caso: Maria Nikolajeva e Carolle Scott; Denise E. Agosto e Barbara Neczyk, respectivamente. Três tipologias que demonstram o quão complexo são os livros ilustrados em sua dinâmica organizacional ao explicitar relações que enfatizam a variedade e complexidade que podem gerar duas linguagens diferentes quando utilizadas em conjunto.

São autores que concordam que a interação entre texto e imagem seja característica base para o livro ilustrado, no entanto, sem consenso quanto à natureza dessas interações (NECYK, 2007). Sendo assim, ao final da seção, considerações sobre as tipologias serão apresentadas, apontando possíveis convergências entre os tipos de interação imagem-texto e aproximações terminológicas. As informações são sistematizadas- não propondo uma nova tipologia-, para que as mesmas auxiliem na seleção dos livros desta pesquisa; objetos necessários para o trabalho de campo.

2.5.1 MARIA NIKOLAJEVA E CAROLLE SCOTT

As tipologias serão descritas tendo como base, o livro das autoras *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), no qual elas descrevem em detalhes um amplo espectro de relações - exemplificado pelo quadro abaixo (Quadro 2); e um artigo complementar *The dynamics of picturebook communications*, publicado posteriormente ao livro, em 2000, no periódico científico *Children's Literature in Education*, em que são explicitadas algumas das relações de contraponto, simetria e complemento.

Quadro 1 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil

PALAVRA	
Texto narrativo	Texto não narrativo
Texto narrativo com poucas ilustrações	Livro de lâminas (abecedário, poesia ilustrada, livro com ilustração não ficcional)
Texto narrativo com pelo menos uma imagem por página dupla (não é dependente da imagem)	
Livro ilustrado simétrico (duas narrativas mutuamente redundantes)	
Livro ilustrado complementar (palavra e imagem preenchem uma a lacuna da outra)	
Livro ilustrado "expansivo" ou "reforçador" (a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual)	
Livro ilustrado de "contraponto" (duas narrativas mutuamente dependentes)	
Livro ilustrado siléptico (com ou sem palavras) (duas ou mais narrativas independentes entre si)	
Narrativas de imagens com palavras (sequencial)	Livro demonstrativo com palavras
Narrativas de imagens sem palavras (sequencial)	
Livro-imagem ou livro de imagem	Livro demonstrativo (não narrativo, não sequencial)
IMAGEM	

Fonte: Nikolajeva e Scott (2011).

É preciso destacar, antes de dar início, que as autoras enfatizam que algumas categorias podem ser opacas ou podem se deslocar sobre outras, não havendo termos absolutos: "as relações entre o texto e a imagem nunca serão completamente simétricas ou contraditórias" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 226, tradução nossa), mas ainda úteis para a análise e compreensão da configuração desses recursos e, conseqüentemente, para a compreensão do livro infantil contemporâneo.

No quadro apresentado (Quadro 1), o espectro de definições possui dois extremos que limitam as narrativas quanto à presença apenas do texto e apenas da imagem; de um dos lados: imagens narrativas e não narrativas, e no outro: narrativas textuais e textos não narrativos.

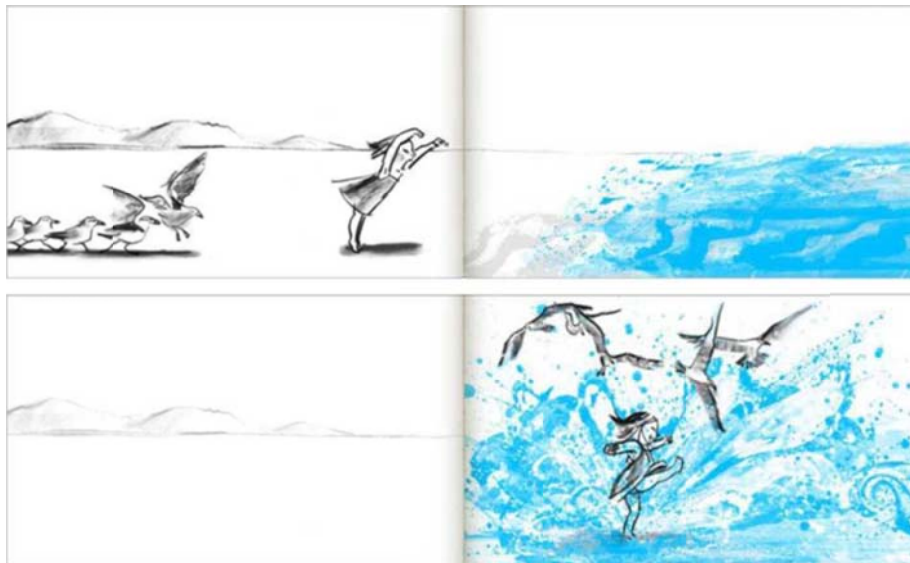
Do lado verbal, as autoras não descartam a presença de imagens nos livros, podendo existir uma ou várias imagens por página, mas, ao contrário do livro ilustrado, estas seriam subordinadas às palavras, pois o texto não é dependente da imagem - não apresenta inter-relação explícita entre palavra e imagem, logo chamadas de **histórias ilustradas**.

No lado imagético estão as imagens sem palavras, ou **livro-imagens**. Livros cujas narrativas são estruturadas principalmente ou exclusivamente por imagens, e por isso, marcados pelo caráter polissêmico. São histórias "mais abertas", nas quais o leitor é convidado a pensar mediante o uso de imagens e responsável por criar o discurso.

Ramos (2011), complementa tal ideia, ao citar o livro-imagem como um dos campos mais experimentais e um dos grandes exemplos dos motivos que levam a chamar o ilustrador de livros infantis como também autor do livro (ilustrador-autor), já que ilustrador constrói as imagens, mas estas precisam ser construídas de tal modo que o leitor seja capaz de se apoderar delas e contar o que sugerem. Nesse sentido, exige do autor uma narrativa imagética que permita conduzir um diálogo pela sequência de imagens, e ainda, de modo que a leitura não se torne algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações, mas sim, feita de forma que a criança seja capaz de dar diferentes rumos a esta narrativa proposta.

Um exemplo de livro-imagem seria *Onda [Wave]* (Figura 2), da coreana Lee (2009), no qual as imagens retratam o encontro de uma menina com o mar. Com ilustrações que utilizam apenas o carvão e a cor azul, e aproveitam o branco do papel, a autora estabelece um diálogo e uma dinâmica complexa entre as páginas do livro. Entre o ir e vir, a curiosidade, a força, o medo, a desconfiança, a ironia e a alegria de brincar, marca-se a primeira experiência da personagem com o mar.

Figura 2 - Exemplo de livro-imagem. *Onda*.



Fonte: Suzy Lee (2009).

Passando para outro ponto do espectro, tem-se o **livro ilustrado simétrico** e os **livros ilustrados complementares**. Em ambos, há um caráter mutuamente redundante na interação entre texto e imagem, ou seja, pouca coisa há para o leitor descobrir, pois as relações entre palavras e imagens são pouco criativas. Há essencialmente uma repetição (não mensagens idênticas) de informação em diferentes formas de comunicação, o que tona as ilustrações mais estáticas e geralmente mais decorativas do que narrativas.

Se as palavras e imagens preenchem suas respectivas lacunas, chama-se esta categoria de **complementar**; já se as lacunas entre a imagem e o texto forem semelhantes,

atribui-se a qualidade de **simétrico**. Em ambos os casos, são duas narrativas mutuamente redundantes, isto é, "embora a história e as imagens devam sem dúvida ser desfrutadas juntas, criam inevitavelmente uma mútua redundância" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 31).

O livro simétrico (Figura 3) pode ser exemplificado pela obra *Onde está o Bolinha?* [*Where 's Spot?*] de Hill (1995). História que se baseia na busca por um personagem escondido, o Bolinha (filhote de cachorro). Após a pergunta inicial, "onde está o Bolinha?", a narrativa se resume a um jogo de procura cheio de surpresas, no qual o texto levanta a questão e a imagem revela o que está dentro de cada lugar por meio do levantamento de abas [*flap-book*].

Figura 3 - Exemplo de livro simétrico. *Onde está Bolinha?*



Fonte: Hill (1995).

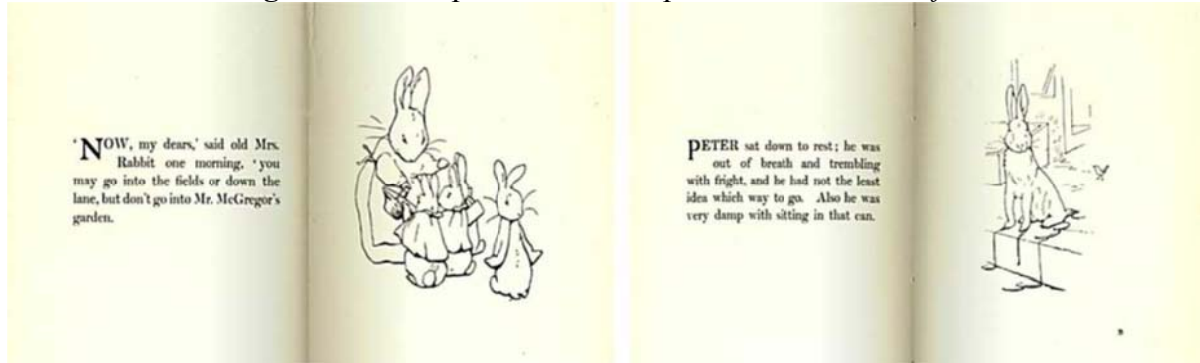
O que torna a narrativa simétrica é a possibilidade de antecipar facilmente o acontecerá nas próximas páginas, pois há sempre algo para abrir e descobrir, que não seja o Bolinha (até o final do livro), ou seja, este tipo de organização torna o enredo previsível diante de viradores de páginas simétricos, mantendo ao longo da narrativa um suspense mínimo para que o espectador seja estimulado a continuar a leitura: "a virar a página e descobrir o que acontece a seguir." (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 211).

Para exemplificar o livro ilustrado complementar as autoras utilizam o livro *A história do Pedro Coelho* [*The tale of Peter Rabbit*], de Potter (1902), que narra a história de Peter, um coelho desobediente que ao desconsiderar os avisos de sua mãe sobre os perigos da horta do Sr. McGregor, acaba sendo perseguido no jardim do fazendeiro. Após escapar e retornar à segurança de sua casa, sua mãe lhe oferece conforto e descanso ao coelho exausto.

Mas, o que Nikolajeva e Scott (2000) destacam são especialmente dois pontos da narrativa: a metamorfose de Peter de coelho humanizado que utiliza roupas e anda sobre duas patas, para a representação de uma criatura silvestre (Figura 4), e em segundo, o fato das imagens ao fornecerem ao longo da trama indícios sobre o que vai acontecer, pois estas mostram que Pedro permanece à parte, de costas para sua mãe, enquanto pelo texto, o personagem é avisado do perigo eminente. Logo, para as autoras a história "apresenta expressão

complementar tanto de transformação como de predição". (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 32), ou seja, texto e imagem atuam em complementariedade, fechando suas respectivas lacunas.

Figura 4 - Exemplo de livro complementar. *The tale of Peter Rabbit*.



Fonte: Potter (1902)

As próximas categorias, **livro ilustrado expansivo** e de **contraponto**, referem-se a palavras e imagens que fornecem informações alternativas ou de algum modo se contradizem, ampliando a diversidade de leituras e interpretações que podem ser feitas pelo leitor a partir do livro.

No **livro ilustrado expansivo** ou **reforçador** [*enhancement*], palavras e imagens contam duas histórias diferentes, de dois pontos de vistas distintos. Embora a história contada pelas imagens não sejam radicalmente diferente da contada pelas palavras, muitos dos efeitos da narrativa seriam perdidos se um dos textos estivesse ausente. Assim, a narrativa completa depende indiscutivelmente das imagens que produzem o efeito desejado.

Em relação ao livro ilustrado complementar, este tipo de classificação aparenta abranger um grau maior ou mais significativo de interação, e principalmente, quanto ao preenchimento de lacunas. No entanto, mesmo que o livro expansivo pareça envolver uma maior participação da imaginação do leitor, pela dependência pragmática do espectro, há certa opacidade entre o que de fato torna um livro expansivo e/ou um livro ilustrado complementar.

Um exemplo de livro expansivo fornecido pelas autoras é *A princesa a sabichona* [*Princess Smatrypants*], de Cole (1997), no qual o texto verbal "muito engenhoso" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 36), possibilita a expansão por meio das imagens.

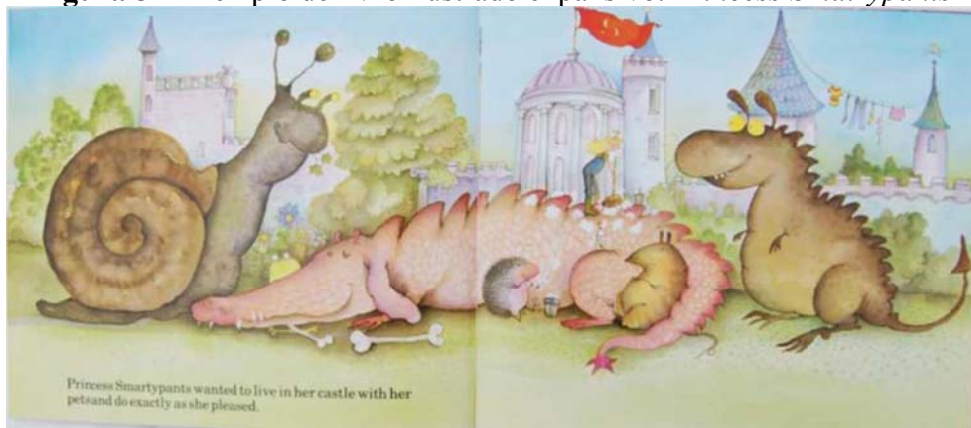
O livro (Figura 5) retrata uma personagem que precisa se casar, mas que acaba "vivendo feliz para sempre" sozinha, recostada em uma cadeira de praia com seus animais de estimação.

Conforme Nikolajeva e Scott (2000), a história contada pelo texto narra que a princesa Sabichona não queria se casar, gostava de ser solteira, mas a imagem que ilustra a cena mostra algo um tanto quanto inesperado, a princesa está deitada no chão assistindo televisão e

comendo chocolates de modo descontraído, acompanhada de seus "bichinhos de estimação"; a imagem permite visualizar o que seria gostar de ser solteira. Logo, no caso deste livro, a palavra antecipa, mas a imagem não nega, apenas mostra o resultado do que foi dito pelas palavras.

[...]. Assim, embora a história contada pelas imagens não seja radicalmente diferente da contada pelas palavras, grande parte do humor e da ironia da narrativa se perderia se as primeiras fossem retiradas. [...]. A narrativa completa depende indiscutivelmente das imagens que produzem o efeito desejado. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2000, p. 37)

Figura 5 - Exemplo de livro ilustrado expansivo. *Princess Smatrypants*



Fonte: Cole (1997).

Já nos **livros ilustrados de contraponto**, há duas narrativas dependentes, pois imagens e palavras contam versões diferentes da história; e conforme as autoras apresentam uma variedade de contrapontos: contraponto no gênero ou modalidade, contraponto por justaposição, na perspectiva e na caracterização, contraponto no estilo e no tempo e espaço. Descritos e ilustrados abaixo:

• **Contraponto no gênero ou modalidade.**

As palavras podem ser realistas e as imagens sugerirem fantasia, como uma criança que conta a história do seu ponto de vista, enquanto as imagens sugerem que a história ocorre em no imaginário da criança.

Exemplo: *Onde vivem os monstros*. (Figura 6). Malcriado, Max passa dos limites e é mandado para o quarto sem jantar. Lá, se descobre em uma floresta - marca o início do ponto de vista da criança (mundo imaginado)-, embarcando em uma longa viagem à terra dos monstros. Torna-se rei de todas as criaturas, e dá início a uma grande bagunça. Em certo ponto da narrativa, Max se sente sozinho e decide voltar para algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade. Entra em seu barquinho e navega por dias, meses e anos, mas ainda volta para casa a tempo de pegar a comida ainda quente.

Figura 6 - Exemplo de contraponto na modalidade. *Onde vivem os monstros*



Fonte: Sendak (2009)

Contraponto por justaposição.

Duas ou mais histórias visuais paralelas, sejam apoiadas ou não por palavras.

Exemplo: *Hora de sair da banheira, Shirley!* (Figura 11). Utilizando o espaço da página dupla para contar duas narrativas simultâneas, neste livro uma das páginas se ocupa em mostrar a hora do banho pela perspectiva adulta, mostrando sua mãe: secando o chão ou se preocupando com o sabonete. Já na página ao lado - à direita-, mostra Shirley embarcando em uma fantasia, transformando sua banheira em um reino encantado, com príncipes e castelos. Nesse sentido, enquanto pela perspectiva adulta-realista palavras e imagens estão em pleno acordo, há uma contradição com a história paralela, que assume um caráter fictício na perspectiva da criança.

Figura 7 - Exemplo de contraponto no gênero e na perspectiva. *Hora de sair da banheira, Shirley!*



Fonte: Burningham (2011).

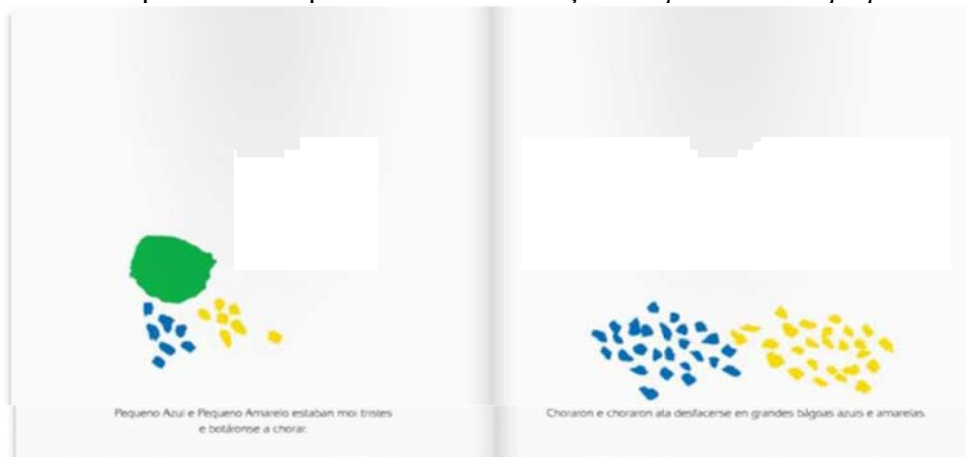
- **Contraponto na caracterização.**

Palavras e imagens podem apresentar personagens de maneira diferente ou contraditórias, criando ambiguidade ou ironia; como retratar personagens não mencionados no texto.

Exemplo: *Pequeno azul e pequeno amarelo* (Figura 8). Utilizando a metáfora visual, o autor do livro estabelece o contraponto na caracterização ao utilizar duas manchas de cor para assumir o papel de protagonista da história, enquanto o texto permite facilmente interpretá-las como pessoas, diante da humanização das mesmas.

O enredo narra uma aventura entre um ponto azul e um amarelo que ao se abraçarem tornam-se um ponto verde. O livro trata da amizade ao narrar às aventuras das personagens unidas, mas também da diferença e da identidade quando os pontos de cor tentam voltar para casa e seus pais não o reconhecem, pois não são mais um ponto azul e um amarelo, mas sim um verde. Tristes eles choram e conseguem se separar; voltam para casa e ao contarem o que aconteceu todos descobrem a diversão de misturar as cores.

Figura 8 - Exemplo de contraponto na caracterização. *Pequeno azul e pequeno amarelo*.



Fonte: Lionni (2002).

• **Contraponto na perspectiva ou ponto de vista.**

Faz-se distinção entre quem está falando e quem está vendo, representando pelo menos duas perspectivas diferentes sobre o mesmo evento ou série de eventos.

Exemplo: *Nada ainda?* (Figura 9). Seu Luís decide cavar um enorme buraco na terra para plantar uma semente. A história retrata a espera diária do personagem pelo crescimento da planta, sua impaciência diante do "nada para ver" e desistência diante do tão próximo e esperado momento da planta sair do solo. Há na narrativa o contraponto de perspectiva, pois enquanto seu Luís aguarda a planta brotar e nada pode ver pela sua perspectiva, o leitor pelo corte transversal das ilustrações pode acompanhar a narrativa por outro ângulo, notando que a cada página a planta cresce um pouco a cada dia, e que bastava apenas um pouco mais de espera para que seu Luís pudesse ver a bonita flor que plantou.

Figura 9 - Exemplo de contraponto no ponto de vista. *Nada Ainda?*



Fonte: Voltz (2007)

- **Contraponto no espaço e no tempo.** As imagens podem representar o espaço melhor, enquanto as palavras são melhores apresentando a passagem do tempo. Segundo as autoras, várias imagens na mesma página dupla estimulam apreensão de relação temporal, e muitas vezes causal entre elas, instaurando o contraponto, já que os signos visuais só podem indicar o tempo por inferência.

Exemplo: *This Is Not My Hat.* (Figura 10). Um pequeno peixe rouba um chapéu de um peixe maior que dormia. Certo e ao mesmo tempo cheio de dúvidas quanto ao seu ato, a cada página dupla o pequeno peixe levanta uma dúvida, mas acaba certo de que não será encontrado/pego. Contudo, ao contrário do que pensa, o peixe maior está acordado e nada ao seu encontro. Há o contraponto, pois enquanto o texto narra a perspectiva do peixinho sobre a situação, as imagens narram sucessivamente o contrário do esperado pelo narrador verbal. Assim, é preciso ler as duas perspectivas da história para associar que o aparente fluxo distinto de tempo e espaço durante o percurso está, na verdade, convergindo para o final da narrativa.

Figura 10 - Exemplo contraponto no espaço e no tempo. *This Is Not My Hat.*



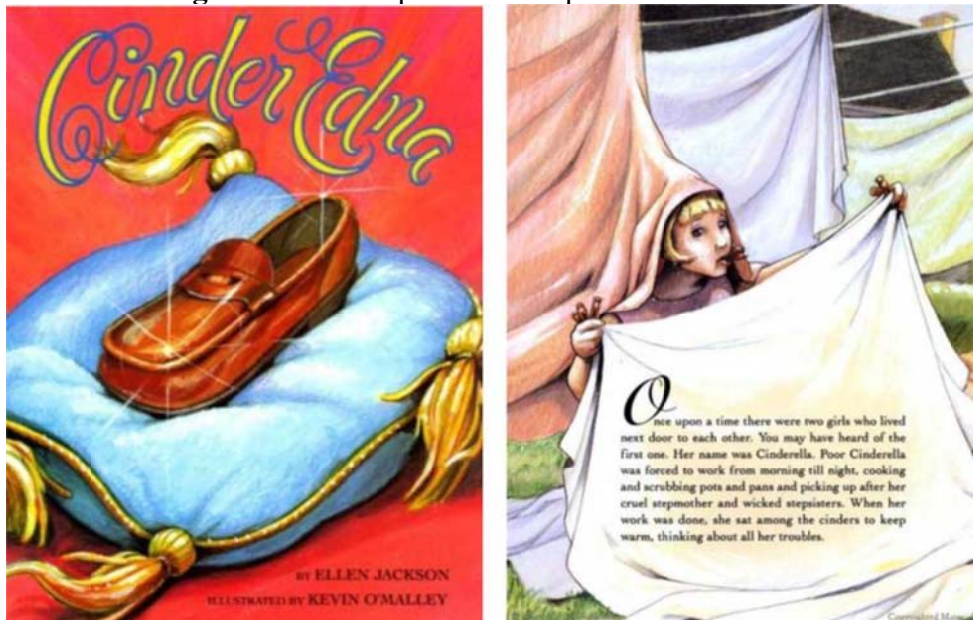
Fonte: Klassen (2012).

• **Contraponto no estilo.**

As palavras podem ser irônicas e as imagens não irônicas, e vice-versa, como também, contradições do tipo sério/humorístico, romântico e realista.

Exemplo: *Cinder Edna* (Figura 11). Uma paródia do clássico conto de fadas Cinderella, retrata duas personagens principais em cenários diferentes, estabelecendo o contraponto entre realista e fantasia. Em um dos lados Cinder Edna, que sob um ponto de vista moderno e feminista coloca a protagonista na vida real, contrapõe com Cinderella, personagem que vive em um mundo mágico, similar ao personagem clássico, cuja fada madrinha é necessária para a solução de sua tristeza. Mas, o que o livro mostra, é que nem sempre a felicidade está no encontro de um príncipe, mas no trabalho, dedicação e independência.

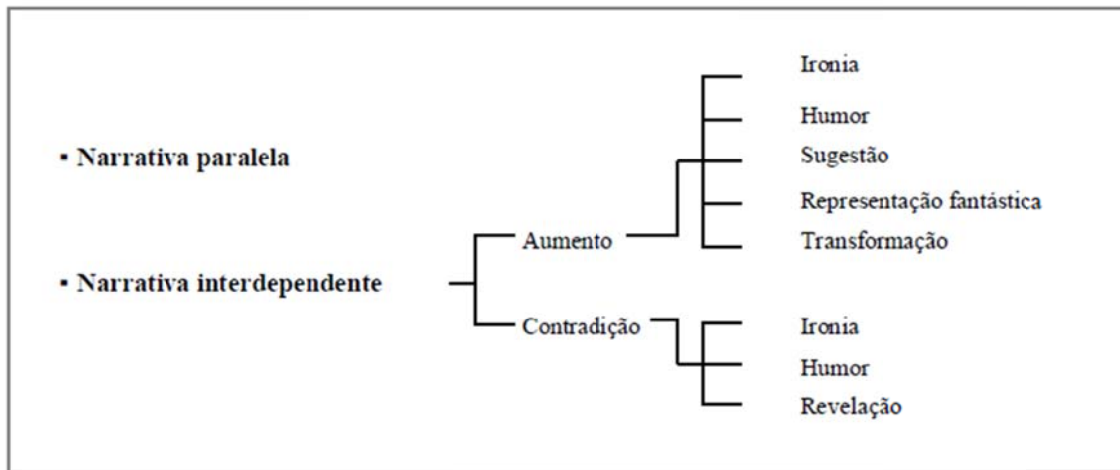
Figura 11 - Exemplo de contraponto no estilo. *Cinder Edna*



Fonte: Jackson e O'malley, 1994.

2.5.2 Denise E. Agosto

Agosto (1999) traz uma segunda classificação para os livros ilustrados, partindo de uma tipologia (Figura 12) que se estabelece em dois pontos: **narrativas paralelas** e **narrativas interdependentes**. Conforme a autora, em grande parte dos livros ilustrados para crianças as histórias são contadas duas vezes, uma pelo texto e outra pela imagem, mas a diferença está na forma como ambas se relacionam. Há livros em que texto e imagem contam a mesma história simultaneamente, ou seja, com **narrativas paralelas**, como também, há livros que exigem que o leitor considere ambas a linguagens para compreender a história, neste caso, se enquadrariam na categoria: **narrativa interdependente**.

Figura 12 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil

Fonte: Agosto (1999) tradução nossa.

Uma forma de pensamento que não deixa de ser similar a de Nikolajeva e Carole, pois é possível associar a narrativa paralela ao livro ilustrado simétrico e a interdependente ao livro ilustrado expansivo (aumento) e de contraponto (contradição).

Abaixo a descrição das subclassificações da narrativa interdependente.

■ **Aumento:** Nesta categoria texto e imagem se amplificam, estendem e complementam a história que cada um conta. Possuem as seguintes subcategorias:

- ◆ **Ironia:** a discrepância é a base da ironia. Conforme a autora há implícito nestes tipos de texto a expectativa de perceber algumas discrepâncias sem, no entanto, saber ao certo o resultado. Ocorre a ironia em histórias cujo leitor espera pelo senso comum que a personagem seja um menino, mas descobre ser uma menina.
- ◆ **Humor:** o texto, por exemplo, pode ser lido sozinho, mas o efeito de humor se instaura ao ler as imagens, pois elas contam detalhes que acrescentam outra dimensão significativa ao texto. Assim, há humor por meio do aumento.
- ◆ **Insinuação [intimation]:** a narrativa, principalmente a visual, adiciona pistas para a história que é contada pelo texto, em que o leitor torna-se uma espécie de "detetive".
- ◆ **Representação fantástica:** essa relação de aumento entre a imagem e o texto, permite que o leitor diferencie entre fantasia e realidade, por exemplo: o texto narra um dia comum, enquanto as ilustrações narram uma aventura fantástica de uma personagem.

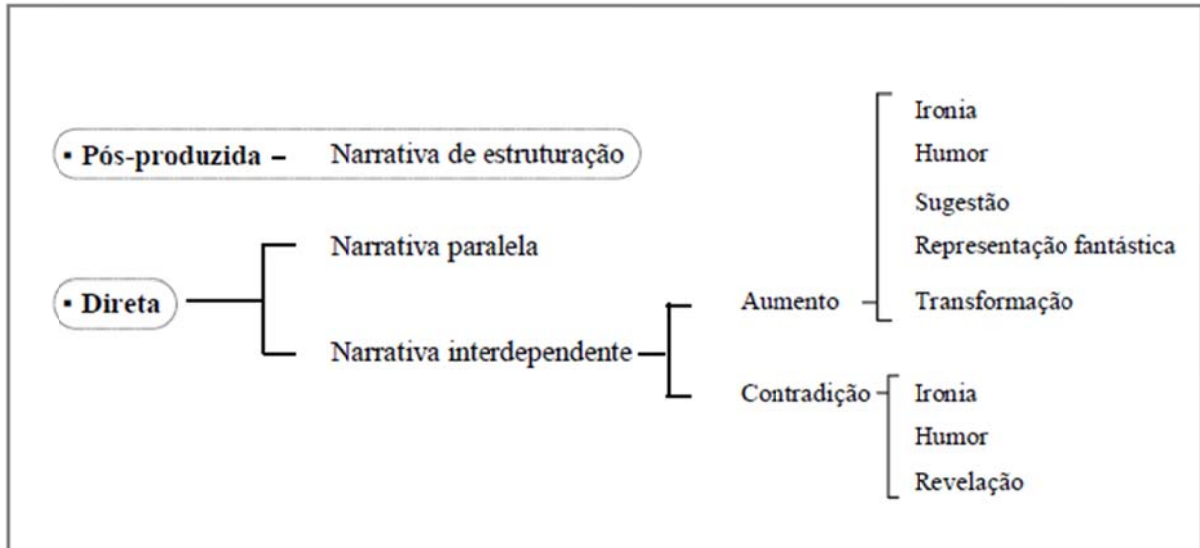
- ◆ Transformação: o que diferencia a transformação das demais categorias é o fato de que, mais do que um aumento, imagem e texto interferem radicalmente na história, resultando em uma terceira narrativa.
- **Contradição:** O texto e a imagem apresentam informações conflitantes. Como por exemplo, as imagens mostram um dia chuvoso enquanto o texto narra um dia ensolarado.
- ◆ Ironia: também baseada na discrepância. A diferença entre a ironia por aumento, está na quebra de expectativas gerada entre pelo fato da imagem e do texto apresentarem sentidos distintos e estritamente vinculados por narrativas fragmentadas, como ao dizer "Venha!", e a figura mostra a personagem fugindo.
- ◆ Humor: a ilustração, por exemplo, contradiz o texto para criar o efeito de humor.
- ◆ Revelação [*disclosure*]: esta categoria abrange livros que permitem ao leitor saber de algo que o protagonista desconhece. O anjo da guarda do vovô, de Jutta Bauer, exemplifica esse tipo de revelação, pois um garoto ouve as histórias de seu avô, mas o que ele não sabe, e só as imagens contam, é que durante as aventuras de seu avô havia um anjo zelando por ele.

2.5.3 Barbara Neczyk

Um dos pontos diferenciais da tipologia apresentada por Neczyk (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada *Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*, de 2007, e que a difere da tipologia apresentada por Agosto (referência no estudo da autora), é o fato de optar por uma distinção inicial que define dois grupos maiores: os de relação **pós-produzida** e os de relação **direta**. (Figura 13).

Tais nomenclaturas surgem com base na presença tanto da imagem quanto do texto no suporte. Ou seja, o livro-imagem, que na categoria da autora não é uma forma isolada de livro infantil - como na tipologia 1, de Nikolajeva e Scott (página 35)-, seria denominado pós- produzido, pois o texto seria produzido após a visualização das ilustrações e só atuaria dando ordem à estrutura narrativa - **narrativa de estruturação** (subcategoria), fechando os possíveis sentidos. Já na narrativa direta, há a presença de ambos na página dupla do livro, e as relações entre texto e imagens podem se estruturar de modo paralelo ou interdepende.

Figura 13 - Tipologia das relações de imagem e texto no livro infantil.



Fonte: Necyk (2007)

As demais classificações apresentadas pela autora não serão descritas, por serem baseadas na tipologia apresentada anteriormente, de Agosto (1999).

2.5.4 Conclusão Sobre as Tipologias

Sistematizando as três tipologias apresentadas, de forma que auxiliem na seleção dos livros para a pesquisa de campo, lembrando que não se trata de um estudo de tipologias, mas uma ferramenta para a compreensão e definição de um instrumento metodológico, pode-se distinguir dois tipos principais de interação entre a imagem e o texto no livro ilustrado tendo como principal base seus graus de interação (não inclui livro-imagem e texto narrativo). São elas:

■ A interação simétrica ou paralela

Histórias ilustradas (não considerado livro ilustrado) na qual palavra e imagem convergem entre si; apresentam mensagens semelhantes e pouco oferecem à imaginação do leitor. O texto não depende da imagem para ser lido. Esta categoria abrange livros cujas imagens são ancoradas pelo texto, e permitem uma diminuição da polissemia da imagem tátil.

■ E as interações interdependentes.

- ◆ A interação de aumento ou expansiva, caracterizando o livro ilustrado e suas inter-relações dinâmicas entre a imagem e o texto; cada um amplifica o significado do outro, conduzindo a narrativa em uma mesma direção.

Acredita-se que, se a imagem ganha sentido para além do texto aos olhos do leitor, como um efeito emocional, de ambientação ou caracterização de personagem, a interação imagem-texto na narrativa deve ser considerada de reciprocidade (convergente). Exemplo: *A história de Pedro Coelho, A princesa Sabichona*.

- ◆ A interação de contraponto, quando palavras e imagens apresentam um sentido cada uma; são fragmentos diferentes (divergente) que convergem para uma terceira narrativa. Destaca-se nesta subcategoria a possibilidade de interação contraditória, em que o contraponto se torna extremo, no qual a narrativa imagética se opõe ou nega a verbal, e vice-versa.

Apesar de considerar a tipologia das autoras Maria Nikolajeva e Carole Scott (Tipologia 1- página 35), a melhor detalhada e coerente entre as três apresentadas, a complexidade da mesma levanta dúvidas quanto à pertinência da complexidade para o universo pesquisado, de livros adaptados ao leitor com deficiência visual, bem como, das reais possibilidades de se encontrar livros que atendam a amplitude do espectro.

Por se tratar de uma produção ainda pequena e de recursos pouco explorados em relação à produção editorial majoritária, acredita-se que duas grandes categorias ou um nível primário de classificação entre a imagem e texto, sejam suficientes para se atingir o objetivo deste trabalho; o de analisar comparativamente graus diferentes de dependência e reforço entre a imagem e o texto, em livros de literatura infantil para crianças com deficiência visual.

Por outro lado, é preciso esclarecer que, mesmo similar à tipologia proposta por Denise E. Agosto (Tipologia 2 - página 44) quantos aos dois polos, os conceitos principais utilizados nesta sistematização estão mais próximos aos apontados por Maria Nikolajeva e Carole Scott, pois as subcategorias apresentadas por Agosto, não abrangem o espectro de relações como os faz Nikolajeva e Scott, e mais, além de um espectro mais amplo, as autoras ainda utilizam as tipologias para explorar o livro ilustrado enquanto objeto complexo, apontado para a influência dessas interações na ambientação, temporalidade, caracterização e movimentação da narrativa; perspectiva não explorada pela primeira autora.

O mesmo argumento se estende a tipologia apresentada por Barbara Neczyk (Tipologia 3), por ter estreita relação com a tipologia de Agosto. Contudo, apesar de considerar pertinente a pontuação sobre o livro-imagem feita por Neczyk, e ressaltar a necessidade de levantar reflexões e discussões sobre o texto e sua participação posterior a imagem - e vice versa, a sistematização não pode contemplar o livro-imagem, visto que, durante a realização

desta pesquisa, não foi possível identificar no mercado obras cuja narrativa fosse realizada apenas por imagens.

Assim, tanto textos narrativos quanto narrativas imagéticas não são objetos desta da pesquisa. O primeiro por não haver, conforme as tipologias apresentadas, a participação ou necessidade da imagem na estrutura narrativa, e o segundo pela inexistência de exemplares disponíveis no mercado.

Tem-se, então, por meio de dois grupos maiores, **narrativas paralelas** e **narrativas interdependentes**, a possibilidade de se distinguir a história ilustrada (livro com ilustrações) do livro ilustrado, respectivamente, demarcando as diferentes participações da imagem na história e os efeitos desses níveis de interação, maior e menor, durante o processo de leitura.

As demais subcategorias, como as diversas noções de contraponto, ficam à disposição da pesquisa para serem recuperadas conforme a necessidade e complexidade identificada pelas respostas fornecidas pelas crianças durante a coleta de dados.

Esclarecidas as terminologias que serão empregadas na seleção dos livros, termina-se esta etapa; este capítulo, que somou discussões sobre a função reflexiva da literatura infantil; permitiu compreender a importância de se ter acesso a ela, tornando ainda mais claro a justificativa de ser como objeto de estudo livros ilustrados; aprofundar o conceito de livro ilustrado, diferenciando-o das demais publicações ilustradas e apresentando tipologias que permitam a sistematização de critérios de seleção das obras utilizadas na pesquisa; como também, tratar da criança, principal destinatário de livro, enquanto indivíduo em formação que precisa ser ouvido, e respeitado por aqueles que frequentemente mediam seu acesso ao livro.

No capítulo seguinte, dando prosseguimento à pesquisa de referencial teórico, questões específicas relativas à deficiência visual, serão abordadas.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA TÁTIL

No capítulo anterior, discussões com abordagens amplas foram traçadas a fim de compreender o livro infantil contemporâneo, ressaltando seu aspecto organizacional e o efeito que as complexas dinâmicas entre a imagem e o texto podem possibilitar para a narrativa. No entanto, de modo intencional, foram afastadas até este momento debates que tratem das peculiaridades da cegueira ou da baixa visão. Acredita-se não haver necessidade de diferenciar a criança com deficiência visual da criança com visão normal quando se trata de literatura infantil, visto que, não há uma literatura para a criança cega, mas sim, uma necessidade de adaptação, de tradução de interpretantes, principalmente para a apreensão tátil.

Sendo assim, será abordado neste capítulo algumas das especificidades da cegueira: o que é deficiência visual e seus graus de comprometimento; o que implica um mundo sem a visualidade; e os efeitos da ausência da visão na produção dos livros ilustrados.

3.1 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA

A *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF)¹, publicada em 2003 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada um marco no debate sobre a deficiência. Um documento que propõe um novo significado para o termo "deficiência", de uma categoria estritamente biomédica, para assumir um caráter também sociológico e político, e mais, uma revisão do modelo anterior, *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH), muito criticado pela comunidade científica por ter a doença como ponto de partida para a discussão da deficiência, no qual era necessário um desvio do padrão considerado normal pela sociedade para que existisse a deficiência. (BAMPI et. al., 2010).

De acordo com a ICIDH, haveria uma relação de causalidade entre *impairments* (perdas ou anormalidades corporais), *disabilities* (restrições de habilidade provocadas por lesões) e *handicaps* (desvantagens resultantes de *impairments* ou *disabilities*). Um corpo com lesões experimentaria restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a situações de desvantagem social. A desvantagem seria resultado das lesões, por isso a importância de conhecer, curar ou reabilitar os corpos anormais. (DINIZ; MEDEIROS; QUINCA, 2007, grifo do autor).

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

A publicação traz uma ampliação de sentido que visa retirar a deficiência da hegemonia do campo médico, demonstrando que a experiência da desigualdade pela deficiência é muito mais complexa do que a incapacidade ou de atributos negativos associados à condição de saúde de uma pessoa: "não eram as lesões a principal causa das desvantagens" (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007), mas muitas vezes, associada a situações criadas pelo ambiente social, que atribui a essa deficiência um caráter opressor e de segregação social aos deficientes. Nesse novo modelo, a incapacidade resulta mais de estruturas sociais poucos sensíveis à diversidade (questão atitudinal ou ideológica), do que propriamente uma situação cujas terminologias médicas ou padronização de dados possam sanar.

O quadro abaixo (Figura 18) demonstra a interação entre os dois modelos, **estados de saúde** (modelo médico) e **fatores contextuais** - fatores ambientais e fatores pessoais (modelo social), que tem como resultado a incapacidade (deficiência ou *disability*) e a funcionalidade. A funcionalidade é expressa em três níveis: **funções** (funções fisiológicas) e **estruturas corporais** (partes anatômicas - em nível de corpo ou parte do corpo), **atividade** (execução de tarefa ou ação - a pessoa como um todo) e **participação** (envolvimento em uma situação da vida - a pessoa como um todo em um contexto social).

Quadro 2 - Visão geral da CIF.

	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Factores Contextuais	
Componentes	Funções e Estruturas do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais	Factores Pessoais
Domínios	Funções do Corpo Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, acções)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	I Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Constructos	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Actividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da actividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Fonte: OMS (2003)

Segundo esse modelo, a incapacidade é termo geral atribuído à definição de disfuncionalidade, que pode abranger um ou mais níveis de funcionalidade. Ou seja, é resultado da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição à participação social e os fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho das atividades e da participação. Tem-se então que:

- **Deficiências** [*impairments* - lesões] são problemas na função ou estrutura do corpo tais como uma perda ou desvio significativo, ou seja, disfuncionalidade no nível de **funções e estruturas corporais**.
- **Limitações na Atividade** são dificuldades que uma pessoa pode ter para executar atividades, ou seja, disfuncionalidade no nível de **atividade**.
- **Restrições à Participação** são problemas que uma pessoa pode ter no envolvimento em situações de vida, ou seja, disfuncionalidade no nível de **participação**.

A apresentação destes três conceitos do modelo social, não é apenas importante para a organização do debate sobre a deficiência a nível universal, segundo Bampi et.al (2010), para além de uma uniformização de conceitos, que refletem no atendimento médico, social ou público daqueles que possuem algum tipo de deficiência ou lesão. O novo modelo traz a possibilidade de abordar a deficiência não como fruto de uma desvantagem individual, mas como uma questão da vida em sociedade, tornando o contexto social também responsável pela incapacidade.

Tal posicionamento, além de permitir ao deficiente reconhecer e confirmar sua realidade - definir-se deficiente, também mostra que ele não está sozinho, mas pertence a um grupo, ou seja, mantém a deficiência ancorada a sociedade, transferindo-lhe a responsabilidade pelas dificuldades e necessidades enfrentadas pelas limitações de atividades e restrições da participação ao não fornecer auxílio para a inserção social do deficiente e melhorar sua qualidade de vida.

3.2 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.

O quadro a seguir (Quadro 4) é utilizado para definição de classes de comprometimento visual com base na acuidade visual, segundo a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID-10) que apresenta a classificação recomendada pelo Grupo de Estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS em 1972.

Quadro 3 - Classificação da gravidade do comprometimento visual.

Graus de comprometimento visual	Acuidade visual ⁶ com a melhor correção possível	
	Máxima menor que:	Mínima igual ou maior que:
1 [leve] 5-24%	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 [moderado] 25-49%	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 [grave] 50-95%	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60 * 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)
4 [total] 96 -100%	1/60 * 1/50 (0,02) 5/300	Percepção da luz
5	Ausência da percepção da luz	

* capacidade de contar dedos a 1 metro

Fonte: OMS (2008)

A escala abrange perda visual leve (1) até ausência total da visão (5). Define-se, segundo a CID-10 (2008) como baixa visão a acuidade visual menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05 - graus 1 (deficiência visual leve) e 2 (deficiência visual moderada) do quadro - mesmo após tratamento e/ou com refração óptica.

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

Recursos ou auxílios ópticos para visão subnormal são lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, que se utilizam do princípio da magnificação da imagem, para que possa ser reconhecida e discriminada pelo portador de baixa visão. Os auxílios ópticos estão divididos em dois tipos, de acordo com sua finalidade: recursos ópticos para perto e recursos ópticos para longe. (BRAGA, 1997, p. 12 apud GIL, 2000, p.7).

Na definição de cegueira, que ocupa os graus 3, 4 e 5 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 frete 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 mundo em que 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).

Segundo dados da OMS, a principal causa de cegueira no Brasil é a catarata, com aproximadamente 40% dos casos, em seguida o glaucoma (aumento da pressão intraocular e danos no nervo óptico decorrentes desse aumento de pressão) com 15%, a retinopatia (doença degenerativas não inflamatórias da retina) diabética com 7%, e a cegueira congênita com 6,4%.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) no último censo demográfico (Censo 2000), estima-se que no Brasil, 14,5% da população total possui algum tipo de deficiência; ou seja, aproximadamente 24,6 milhões de pessoas apresentam alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental. Dessas, apontam algum grau de deficiência visual 16,6 milhões de pessoas, sendo que 148 mil pessoas se declararam cegas.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE TÁTIL

Diante desse contexto perceptivo que usa principalmente o contato (percepção tátil) para o conhecimento e reconhecimento do seu entorno, estudiosos do assunto, Griffin e Gerber (1998) abordam a percepção e interpretação por meio da exploração sensorial e dedicam-se a descrever o desenvolvimento da modalidade tátil em quatro fases. São elas: Consciência da qualidade tátil; reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo;

compreensão de representações gráficas e utilização de simbologia (reconhecimento da linguagem simbólica).

A **primeira fase** é a *Consciência da qualidade tátil*. Considera-se, primeiramente, o desenvolvimento psicomotor de uma criança entre os 2 e 6 anos de idade. Aos poucos, mediante experiências, essa criança aprende a controlar as partes mais distantes do eixo corporal, como dos músculos responsáveis pelos movimentos do punho e dedos, adquirindo controle sobre o manejo fino. A importância desse momento de ajuste não só garante uma maior adequação da ação ao seu objetivo, como também confere coordenação à criança, que implica uma automatização de cadeias de informação, permitindo a execução sem exigir uma hipertonia da atenção.

Nessa perspectiva, a consciência da qualidade tátil será a primeira parte do aprendizado tátil. A criança, passando de movimentos grossos até a evolução para uma exploração mais rica, mais refinada, demanda sua atenção para a exploração de objetos concretos, sendo de fundamental importância para a aquisição de memórias, que posteriormente serão utilizadas para o reconhecimento da representação gráfica. Pelo movimento motor, as crianças cegas podem apreender de maneira sucessiva a distinguir formas por meio de contornos, tamanhos e pesos. É aconselhado pelos autores o uso de objetos familiares durante a exploração, como um meio pelo qual as crianças possam adquirir conceitos de maneira mais rápida para serem posteriormente colocados em escalas de contraste.

A **segunda fase** é o *Reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo*, que, conforme Griffin e Gerber (1998), refere-se ao conceito e reconhecimento da forma. Nesta etapa, a criança assimilará conhecimentos guardados na memória com o que é percebido, num processo de recuperação e assimilação para relacionar as partes com o todo.

Faz parte do processo de aprendizagem da criança cega o incentivo ao estímulo, ao auxílio que a encoraje manipular objetos. As atividades que enfatizam operações mentais refletem em movimentos hábeis de discernimento, reconhecimento, avaliação e raciocínio. Crianças pequenas precisam ser orientadas durante a manipulação, de forma que sejam guiadas a identificar os elementos mais significativos do objeto, detalhes que o tornam característico. É importante ressaltar que quanto maior a complexidade do objeto ou do cenário no qual este objeto está inserido, maior o tempo de identificação de traços característicos da forma. Mas mesmo os padrões e objetos que demandam um maior esforço por parte criança não devem ser ignorados - é necessário apresentá-los em um momento oportuno do processo de aprendizagem.

A **terceira** e penúltima fase é a *Compreensão de representações gráficas*. Quando a criança apresenta uma carga de conhecimento da tridimensionalidade dos objetos, ela

estará preparada para a apresentação bidimensional, para a fase da representação gráfica. Neste momento, após ter contato "real" com os objetos do mundo e conseguir estabelecer relações, de inter-relacionar partes dos objetos, as imagens táteis poderão ser apresentadas à criança. Linhas, formas, contornos e relevos, um a um os componentes devem ser apresentados. Nesse momento é importante evitar apresentações completas para que a criança não se sinta confusa, pois a representação só terá significado se ela for capaz de assimilar as semelhanças entre a representação e o objeto real.

Para o uso correto das imagens táteis é importante a memória adquirida pela exploração do meio, uma memória de conceitos amplos, globais, que são refinados a ponto de permitir distinguir níveis superiores de detalhamento. A capacidade de assimilação entre o real e a representação pictórica, permitirá que a criança tenha acesso a informações que estão fora do alcance das mãos.

A utilização de um sistema de simbologia é **último passo** do desenvolvimento da modalidade tátil. Uma fase marcada pelo aprendizado do Braille², na qual as crianças aprendem que a representação não precisa ter semelhança com o original, mas pode simplesmente significar o objeto. Trata-se de um processo de compreensão gradual e extremamente sequencial da palavra impressa, e conforme os autores, que ocorre de modo diferente das crianças videntes, pois estas aprendem a palavra impressa num processo gradual, e muitas vezes, com o auxílio de figuras e várias informações do contexto, entretanto, para a criança cega esse aprendizado fica estrito ao esforço de memorização das várias configurações dos pontos da cela Braille e não conta com padrões de palavras que possam ser decorados. Griffin e Gerber (1998) acrescentam que o reconhecimento de uma palavra em Braille pode levar de 16% a 196% mais tempo para ser identificada do que o somatório de tempo gasto para a identificação de seus caracteres.

3.4 ENTRE O VER E O TOCAR

Como todas as propostas se deparam com o problema de como adaptar as imagens de modo que produzam sentido no contexto perceptivo dos cegos, a adaptação dos livros infantojuvenis 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. Em tentativas e erros, empiricamente vão aprendendo quais as melhores formas e materiais de adaptar as imagens em

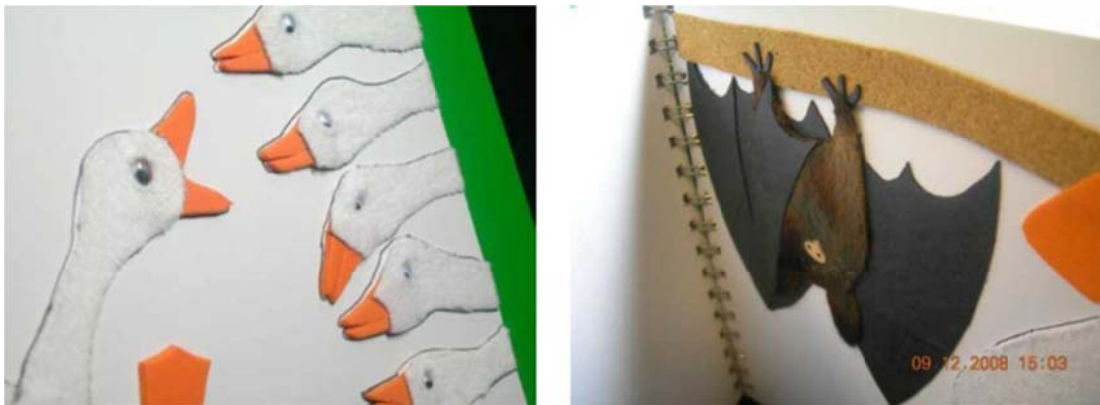
O sistema Braille será melhor abordado no tópico 3.6 O braille e sua dimensão imagética, na página 61.

relevo, e acabam gerando uma base de dados com dicas e relatos de experiências que auxiliam na busca de soluções eficazes para a produção do livro ilustrado.

Reily (2004), em seu livro *Escola Inclusiva: linguagem e mediação* aponta uma série de possibilidades para a adaptação da imagem em relevo para tornar a imagem acessível e garantir aos cegos acesso a cultura imagética.

Sempre tendo como partida o objetivo que se quer atingir, a autora afirma ser possível trabalhar com uma diversidade de materiais: EVA (material emborrachado) ou papelão; colagem de barbante ou papéis com texturas diversas; ou ainda, com técnicas mais tradicionais de pontilhado - utilizando uma carretilha de costura-, entre outras. Abaixo alguns exemplos de livros artesanais que exemplificam o emprego de materiais diversos. (Figuras 14).

Figura 14 - Livro ilustrado artesanal. *Silly Suzy Goose*.



Fonte: Horacek (2001)

Mas, antes de realizar a adaptação para este público, simplesmente utilizando materiais diversos para criar imagens, é necessário saber que a particularidade da reorganização cognitiva nas pessoas com deficiência visual implica condicionantes específicos. São fatores para a aprendizagem e adaptação na produção de sentido ou construção de conhecimento que não permite o fechar de olhos ou um ambiente sem luz, para vivenciar a cegueira, por exemplo.

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).

Sendo assim, a diferença entre o ver e o tatear uma imagem terá sua resposta na especificidade de cada sistema sensorial. Sabe-se que cada receptor capta um ponto de vista de uma informação e a qualidade dinâmica da percepção se incumbe da integração desses diferentes pontos de vista, inter-relacionando e sobrepondo para uma interpretação combinada.

O dinamismo representa uma vantagem frente a um comprometimento severo ou total em uma das funções sensoriais, como na cegueira, ao permitir um redirecionamento sensorial aos sentidos remanescentes. Contudo, é devido à especificidade de cada sensor, o motivo pelo qual não haverá compensação sensorial que supra as funções desempenhadas pelo sentido ausente.

Ao perder a visão, perde-se o aparato mais complexo dos sistemas sensoriais, capaz de registrar informações que nenhum outro sistema poderá registrar, justificado pela 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.

Logo, o tato será o principal canal de informações sobre os objetos e eventos do mundo. 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), mas, 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 sensorial exploratório, motor e performativo (manipulação de objetos) simultaneamente. O Sistema háptico, como se denomina essa complementaridade tátil-cinestésica, 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.

3.5 SOBRE A PRODUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS

Imagens feitas em relevo que possam ser lidas com o tato são denominadas imagens táteis. São imagens que permitem explicar coisas que não podem ser sentidas pelas mãos, como vulcões e dinossauros, ou ainda, podem fornecer a ideia de como seria um objeto por inteiro, como as árvores grandes, ou seja, na qualidade de imagens, comunicam por meio do tato.

Eriksson (1999) relata que a maioria das imagens pode ser transferida em imagens táteis e praticamente tudo pode ser ilustrado para o reconhecimento tátil, mas a simples produção de imagens táteis não é o suficiente para a interpretação. A confecção de imagens deve ter como base a eficiência do tato.

Neste sentido, a autora adverte sobre a usual forma de transferir imagens visuais em imagens táteis e aponta que imagens quando transferidas para elementos táteis, sofrem transformações inevitáveis, que para serem reconhecidas devem ser produzidas de modo que seus 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.

Ruiz (2010), em pesquisa para verificar e definir a apreensão de imagens táteis em relevo desenvolvidas para pessoas com deficiência visual congênita, observou sua eficácia como representação e significação dos objetos do mundo. Os resultados vieram a confirmar a necessidade de produzir imagens levando em consideração as especificidades do contexto perceptivo dos cegos. As representações analisadas trazem contornos pontilhados em relevo que são basicamente transcrições dos componentes das imagens em tinta, cujas linhas emaranham-se e fundem-se gerando ruído comunicacional, como pode ser observado na figura 15, abaixo.




Figura 15 - Versão em tinta e transcrição tátil.



Fonte: Ruiz, 2010

A fidelidade que deveria existir em relação ao objeto que representa, volta-se para a representação visual como mera transposição de linhas para pontos em relevo. E ao suprimir elementos, características e qualidades que compõem o contexto do objeto evocado, ou seja, ao retirar a sinestesia do conjunto de motivos que compõem a imagem, que complementam a relação analógica para a construção do significado, restringiu-se grande parte da imagem para a qualidade de estímulo sensorial tátil, dando abertura a uma infinidade de interpretações possíveis. As crianças atribuíram os mais diversos significados, apontados na figura 16, abaixo:

Figura 16 - Listagem de significados por criança de 7 anos.

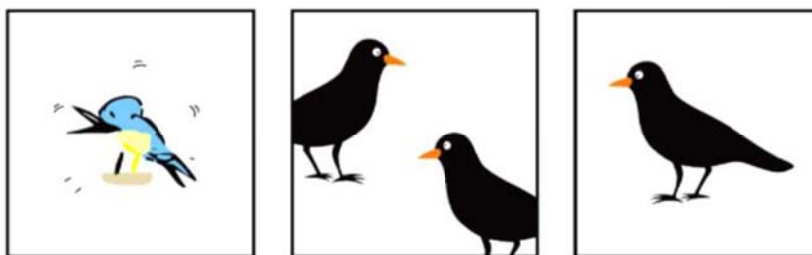
			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Olhos 2. Boca 3. Cabeça 4. Testa 5. Cabelo 6. N° em Braille 7. Caderno 8. Barriga 9. Coração 10. Pássaro 11. Coração (contorno externo do celular) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuvem 2. Elefante 3. Cavalo 4. Animal sentado (cachorro) 5. Letra 6. Pé 7. Rabo 8. Uma pessoa (coroa) 9. Lua 10. Olho 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pés 2. Pessoa 3. Forma geométrica (6 lados) 4. Boné 5. Cabelo 6. Pessoa ajoelhada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoa 2. Olho 3. Boca 4. Pessoa grande e torta

Fonte: Ruiz (2010)

Não se nega que, muitas vezes, o processo de concepção de uma imagem em relevo, principalmente em nível industrial, implica busca do equilíbrio entre o objetivo almejado e a necessidade de adequação frente à contrariedades. Todavia, mesmo sendo o custo de produção um dos maiores limitadores de prováveis soluções mais eficazes, por impossibilitar a utilização de materiais, texturas e técnicas diferentes, esse não deveria prevalecer sobre a taxa informacional de uma imagem, a ponto de torná-la incompatível com os modelos perceptivos e resumos cognitivos construídos pelos cegos.

Diante do exposto, Neil Johnston (2005), outro autor que discute a adaptação de imagens, aponta métodos para tornar a imagem tátil mais significativa. Johnston reforça que a versão em relevo de uma imagem em tinta (impressa) geralmente não fará sentido como uma imagem tátil, causando muitas vezes confusão, devido aos muitos detalhes que uma representação visual pode conter, como ilustra a figura 17, por exemplo.

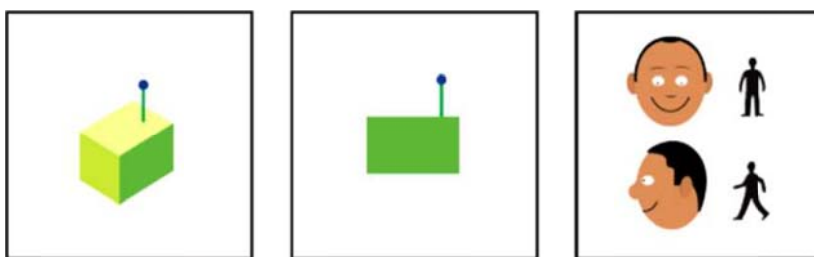
Figura 17- Exemplo de imagem tátil, sem detalhes.



Fonte: Johnston (2005)

Segundo o autor, imagens impressas incluem variações de sombreamento, detalhes sutis, desenhos estilizados, enquadramentos e simulações de movimento que serão menos óbvias para a interpretação do leitor cego. Perspectivas e ângulos são igualmente desafiadores para um pequeno leitor que não enxerga. Para Johnston, é apropriado ter cautela no uso destes recursos e optar preferivelmente por uma representação mais simples, de vista plana, completa frontal ou em perfil, como mostra a figura 18, abaixo.

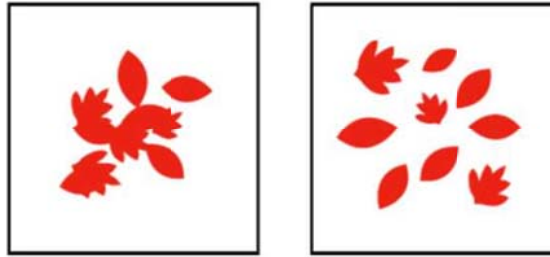
Figura 18 - Imagem tátil completa frontal ou em perfil.



Fonte: Johnston (2005)

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 serem 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 19, por exemplo. (JOHNSTON, 2005).

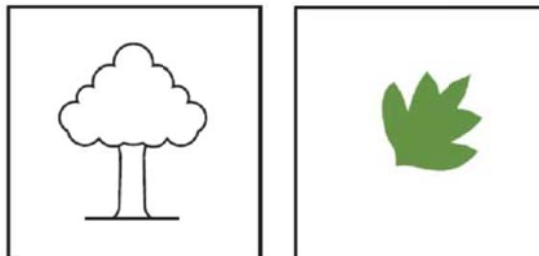
Figura19- Imagem tátil com separação de formas.



Fonte: Johnston (2005)

A escala reduzida de um desenho é segundo Johnston (2005) uma representação essencialmente baseada no conhecimento visual. Trazer para a representação bidimensional elementos estratégicos que façam parte do repertório tátil e destacar suas qualidades específicas, pode ser mais significativa 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 por meio do tato ao pegar folhas em um parque, do que um esquema de uma árvore que pouco a ver possui com uma árvore real (figura 20).

Figura 20 - Imagem tátil - relação escala reduzida.



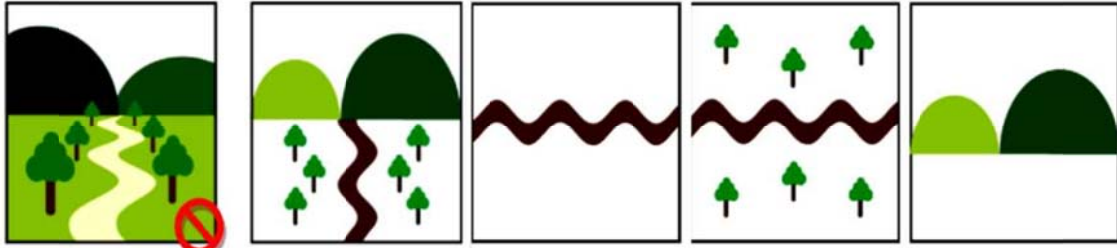
Fonte: Johnston (2005)

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 permitem 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.

Por último, em relação à questão da profundidade, Johnston (2005) propõe a descrição da imagem pelo método "*step-by-step*" (passo a passo). Este método é indicado como

um caminho alternativo para a interpretação e entendimento de conceitos mais complexos pela criança cega, como o da profundidade, como no exemplo abaixo (figura 21):

Figura 21 - Profundidade na Imagem tátil.



Fonte: Johnston (2005)

Em resumo, as categorias abaixo apontam algumas ressalvas quanto ao conteúdo que podem ser avaliadas para a produção de livros adaptados para as pessoas com deficiência visual (CLAUDET; RICHARD, 2009):

- Seguro: É muito importante utilizar materiais duráveis, aumentando a durabilidade do livro; e bem agarrados ou colados à página, pois as crianças constantemente tentam removê-los da página. Evitar também objetos que possam ferir: cortantes, tóxicos, fitas longas ou pequenos objetos que passam cair ou quebrar e causar asfixia, principalmente, quando o livro for para crianças pequenas.
- Pequeno: É preciso considerar que o tamanho do livro seja adequado ao tamanho das mãos da criança, evitando um esforço maior para ler as ilustrações, pois se forem muito grandes é provável que o leitor perca partes da figura.
- Curto: Como a exploração da ilustração por si só já exige tempo, uma obra extensa pode deixar a criança cansada antes que ela consiga terminar de ler, abandonando o livro. Assim, é preciso considerar o tamanho do livro ou o número de páginas, tendo em mente o desgaste da criança.
- Simples: Muitas vezes, é preferível utilizar objetos reais fixados na página ou conectados à rotina ou realidade do leitor, e progredir gradualmente para as representações imaginárias ou abstratas, do que tratar de conceitos pouco representativos para a criança. Assim, as

ilustrações, ou a história de modo geral, deve evitar ter muitos detalhes, e ser simples no sentido de relevante, clara e identificável.

- Estimulante: É importante buscar estimular a curiosidade da criança, encorajar a manipulação do livro, a interação; torná-lo interessante pelo uso de uma variedade de texturas, lisas, duras, macias, frias e quentes. Introduzir cheiros e sons. Usar cores sólidas e contrastantes, e brilhantes para estimular crianças com baixa visão. Além de usar materiais diferentes para representar as diferentes partes de um objeto.

3.6 O BRAILLE E SUA DIMENSÃO IMAGÉTICA

O sistema braille, desenvolvido na França por Louis Braille, é um código universal de leitura tátil e de escrita usado por pessoas cegas. Utiliza a combinação de seis pontos em relevo em duas colunas com três pontos cada, para a formação de 63 símbolos diferentes, que representam as letras do alfabeto, os números, e outros símbolos gráficos; cada unidade do código recebe o nome de cela braille. (GIL, 2000). A figura 22 exemplifica a estrutura do sistema.

Figura 22 – Exemplificação sistema braille.

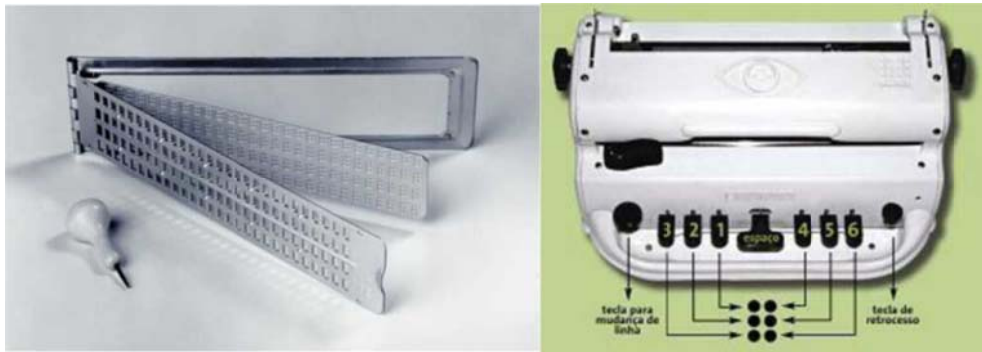
1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a b c d e f g h i j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k l m n o p q r s t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u v x y z ç é á è ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â ê ì ó ù à ñ/ï û õ ô/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ ˙ ˚ Sinal Dividido ? ! = " " * ° (grave)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í ã ó Sinal de Alg. ou Apóstrofo - (tilde)
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4) (45) Barra Vertical (5) Sinal de Maiúscula \$ (6)

Fonte: Sá, Campos e Silva (2007)

A escrita é realizada manualmente por meio de uma reglete e punção (Figura 23) ou por uma máquina de escrever braille. A reglete é uma régua com um conjunto de celas braille dispostas horizontalmente sobre um base plana, nas quais um instrumento de punção, em formato anatômico, é utilizado para perfurar pontos no papel. No entanto, apesar de garantir o acesso à escrita, esse método se caracteriza como lento e mais fatigante que a leitura visual, pois o movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda, na página ao contrário, o que exige uma boa coordenação motora e dificulta a correção de erros.

E ainda, pode-se acrescentar aos fatores de dificuldade do braille o espaço ocupado por ele quando impresso, resultando em livros de grande volume e pouco ergonômicos, tanto para o transporte quanto para o armazenamento.

Figura 23 - Reglete e instrumento de punção. Máquina braille.



Fonte: Laratec [s.d.].

Nesse sentido, a escrita em braille representa atualmente um fator de dificuldade se comparada a outros instrumentos, como o lápis ou caneta, por isso, é cada vez mais comum substituir o aprendizado do braille pelo computador (digitação) e, conseqüentemente, a leitura do código por sintetizadores de voz - leitores de tela. (CÉLIA, [s.d.]).

Quanto ao livro ilustrado, uma grande diferença que pode ser notada é a ausência, ou pouco uso, da dimensão gráfica do texto devido à estrutura limitante do código, por ser baseado em pontos proporciona pouca variação para a grafia dos caracteres, e mais, quando associada à forma de impressão mecânica e linear do código braille, somam-se as dificuldades, pois tal processo dificulta distorções no texto, como escritas em diagonal ou vertical.

É comum no livro ilustrado contemporâneo explorar o aspecto duplo da tipografia: enquanto texto e como imagem, pois ao mesmo tempo em que a tipografia se

preocupa com a codificação de símbolos, assegurando sua percepção e a legibilidade da mensagem - entrelinhas, espaçamento, tamanho-, há também, no contexto da visualidade, uma preocupação em ressaltar o aspecto imagético do verbal, no qual o ilustrador agrega ao texto plasticidade (efeitos na estrutura do texto - escrita à carvão ou cursiva, por exemplo) ou um caráter icônico (imagens compostas de caracteres tipográficos) (LINDEN, 2011). Entretanto, o mesmo não pode ser verificado na produção adaptada ao leitor com deficiência, essa apropriação estética, artística e compositiva do texto pela imagem, na qual a tipografia vira instrumento de produção de sentidos.

Do ponto de vista estritamente formal, o texto pode convergir para a imagem de duas maneiras: quer se apresentando ele próprio como uma representação icônica, quer apresentando características plásticas. (LINDEN, 2011, p. 93).

Abaixo, duas figuras ilustram tais utilizações. A primeira (Figura 24) a utilização da plasticidade, no livro de Ângela Lago, *A banguelinha*. Conforme explica a autora (LAGO, 2011), como quem conta a história é o dono do apartamento do segundo andar, um senhor idoso, a escrita tremida e desalinhada do texto justificam a escolha do recurso para simular anotações do personagem, como também, a opção por letras datilografadas para contar a história principal, que reforçam a idade do personagem ao não optar, por exemplo, por uma fonte de computador.

Figura 24 - Exemplo de utilização plástica do texto.



Fonte: Lago (2002)

Já no caso da utilização icônica do texto (Figura 25), o livro *Pequeno 1*, de Paul Rand (1961), mostra de modo minimalista como um número pode assumir o papel de protagonista em uma história, na qual um caractere - o 1 (um)- soma a sua qualidade unitária, características humanas ao se sentir sozinho e em busca de um amigo. Há entre imagem e texto uma hibridização de linguagens em busca de uma equivalência entre o sentido arbitrário do texto e sua apresentação formal, enquanto figuração de sujeito.

Figura 25 - Exemplo de iconicidade do texto.



Fonte: Rand (1961)

Nesse sentido, é instigante pensar e questionar em estudos futuros se o código braille poderia comportar de modo eficaz distorções em seu formato ou assumir uma dimensão mais icônica, trabalhando essa "equivalência entre o sentido do texto e sua apresentação formal" (LINDEN, 2011, p.94). Responder mais a fundo se há possibilidade de "brincar" com a configuração dos pontos de modo que colaborem para melhorar a compreensão do assunto, como comumente utilizados pelos ilustradores de livros infantis.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 DELINEANDO A PESQUISA

Retomando o objetivo geral desta dissertação, busca-se analisar comparativamente graus diferentes de dependência e reforço entre a imagem e o texto em livros de literatura infantil para crianças com deficiência visual, a fim de verificar se existe uma integração ou fragmentação de linguagens diante dessa integração imagem-texto no contexto da deficiência visual. Pois, tem-se como hipótese que quando há a interação entre a imagem o texto durante a leitura, a polissemia da imagem tátil é minimizada, representando uma estratégia para a compreensão da imagem, sem que represente um meio de adivinhação.

Por buscar coletar dados que permitam uma aproximação com um contexto delimitado ainda pouco explorado e, por conseguinte, possibilite verificar o problema levantado - como a criança cega responde a relação entre a imagem e o texto no livro ilustrado?-, validando ou não a hipótese proposta, esta pesquisa caracteriza-se quanto os seus objetivos pelo seu caráter principalmente **exploratório**, que segundo Lakatos e Marconi (2003), visa proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato ou fenômeno, clarificando conceitos e aumento a familiaridade do pesquisador com o mesmo. Como também, por muitas vezes constituir a primeira etapa de uma investigação mais ampla, de finalidade para a realização de pesquisas futuras mais precisas sobre o fato ou fenômeno investigado (GIL, 2002), o caráter exploratório garante maior amplitude e permite que esta pesquisa recolha dados empíricos sobre a deficiência visual que possam contribuir para o desenvolvimento desta ou de pesquisas futuras afins.

Devido à novidade do campo de estudo aqui proposto, a primeira etapa da investigação requereu, em primeiro lugar, uma revisão de literatura, que serviu para a coleta dados sobre temas que tangenciam os objetivos desta dissertação, a fim de saber quais "trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto". (LAKATOS; MARKONI, 2003, p. 186), ou seja, temas referentes à literatura infantil e a deficiência visual ou temas que de algum modo possam proporcionar respostas ao problema proposto. Durante esta etapa, também ocorreu o levantamento de livros ilustrados adaptados que serão utilizados nesta pesquisa (descritos em 4.3).

Em um segundo momento, a utilização de um método de trabalho de campo foi necessária para que fosse possível verificar, de fato, junto ao público infantil com

deficiência visual respostas sobre as interações entre a imagem e o texto no livro ilustrado. Isto porque, a pesquisa de campo é aquela utilizada para observar fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, a fim de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta. Todavia, não se restringe a uma mera coleta de dados e "exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado" (TRUJILLO, 1982, p. 229 apud LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Nesse sentido, visando à realização de uma coleta de dados com respostas válidas e de informações relevantes, determinou-se como técnica de coleta de dados a **entrevista-conversa** (SARAMAGO, 2001), sendo esta documentada em áudio e vídeo, e ainda, realizada de modo individual - pesquisador e o leitor- em uma sala de aula fornecida no local de pesquisa. Estratégia que insere qualidades etnográficas à tradicional entrevista participante, garantindo ao leitor, além do conforto de estar em um ambiente familiar, também, maior liberdade para realizar a leitura ao seu modo e sem limites de tempo.

A opção deste modo de condução da entrevista se justifica pela delimitação do público, partindo da premissa que "os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda" (ANGROSINO, 2009, p. 9). Ou seja, por se tratar de crianças, é preciso uma abordagem metodológica particular, que se adequa às necessidades das mesmas, ao mesmo tempo em que demonstre eficácia em seus mecanismos interrogatórios. Isto porque, é importante salientar que as crianças são geralmente bons interlocutores de conversa, gostam de falar e contar coisas, mostram-se verdadeiras ao emitirem suas opiniões e dispostas a participar das atividades sugeridas, no entanto, este cenário ocorre se o tema proposto for de interesse da criança.

Quando as questões são mal postas ou há um trato insistente em determinada questão, que demanda tempo excessivo e desgaste físico e mental do entrevistado, ou ainda, simplesmente o assunto não desperta o interesse da criança, há grandes chances de ficarem aborrecidas e/ou inquietas, e sua reação será a de procurar terminar a conversa o mais rapidamente possível (SARAMAGO, 2001, p. 15). Isso, por sua vez, acaba aumentando as chances de desvios nas repostas, por exemplo, daquelas induzidas pelo entrevistador ("desencadeando opiniões"), nas quais a criança busca corresponder às expectativas do entrevistador e por isso não responde conforme seu ponto de vista, ou responde com base em elementos da pergunta sugerida (MONTIGNEAUX, 2003, p. 23). Situações que prejudicam a representatividade dos dados coletados em relação à amostragem.

Nesse âmbito, por meio da entrevista-conversa é possível que a criança participe ativamente da pesquisa segundo seus interesses, deixando-a a vontade para que conte coisas diversas e que em princípio podem não ser de interesse para os objetivos da investigação, mas um momento capaz de fornecer abertura para a entrevista, um ganho de confiança e colaboração das crianças. Ao mesmo tempo em que permite ao entrevistador observar a experiência e questionar a criança, alinhando tal percurso segundo os núcleos temáticos estipulados para a entrevista, observando a conduta e alternando durante a conversa de caráter "menos formal" entre o que se pretende abordar e o que a criança está disposta a contar.

A entrevista-conversa, então, mostra-se um método de registro mais aberto, mas que ainda "implica um trabalho prévio e de cuidado de preparação por parte do entrevistador, que espera assegurar uma eficaz orientação da mesma" (SARAMAGO, 2001, p. 14), tudo para que a coerência da entrevista não seja perdida.

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por *processo de inversão de papéis*. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objetivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar. (SARAMAGO, 2001, p. 15)

Assim, quanto à abordagem, essa pesquisa aborda o problema sobre a **perspectiva qualitativa**, em uma tentativa de examinar e explicar a experiência do indivíduo em profundidade por meio da entrevista e observação, já que há interesse em ter acesso à experiência de leitura. Nesse sentido, não se tem pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, pois o objetivo implica situações complexas e particulares. Segundo Gil (2002), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são características desta abordagem de pesquisa que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

4.2 AS CRIANÇAS

Para a entrevista dois locais foram selecionados, o primeiro *Centro de Reabilitação Louis Bra ille* localizado em Rondonópolis, Mato Grosso, onde foi aplicado o projeto piloto, e o *Instituto Londrinense de In strução e Trabalho para Cegos*, localizado em Londrina, no estado do Paraná, local de realização da pesquisa.

Por não ser uma problemática que aborda diretamente a influência do ensino e aprendizado das crianças e da qual não se espera respostas corretas sob o contexto literário do livro, preocupou-se apenas que os espaços tivessem em comum o atendimento ao deficiente visual. Lugares que facilitam o contato com as crianças por serem "centros de atendimento", que fornecem apoio pedagógico complementar a formação escolar conforme as necessidades individuais de cada caso, que de modo geral, contemplam o trabalho de orientação e mobilidade do deficiente visual, o ensino do braille e do sorobã (aprendizado de matemática), além da estimulação visual para os alunos de baixa visão e estimulação tátil para os cegos.

A amostragem foi orientada a abrir espaço para a diversidade no processo de pesquisa, cobrindo uma maior variedade dos fenômenos em estudo (ANGROSINO, 2009), já que havia a possibilidade de pesquisar em mais de um local. Houve, então, uma maior preocupação em contemplar uma quantidade significativa de crianças, aumentando a quantidade e qualidade de dados coletados e, conseqüentemente, uma maior gama de informações sobre os sujeitos entrevistados, do que propriamente um diagnóstico de uma população mais homogênea. Isto porque, uma amostragem precoce no teste piloto, que somente contemplaria crianças cegas congênitas, visando controlar a influência da memória visual durante o processo de leitura, resultou em redução significativa e equivocada frente ao atual cenário da deficiência visual apontado pelas instituições pesquisadas.

Durante a investigação de locais para a realização do projeto piloto, o contato com duas diretoras de instituições de apoio pedagógico: Instituto dos Cegos do Estado de Mato Grosso e Centro de Reabilitação Louis Braille, respectivamente, em Cuiabá (capital) e Rondonópolis, apontaram com base em suas experiências que grande parte dos atendimentos realizados às pessoas com deficiência visual são de cegueira adquirida e baixa visão; e outro fator significativo seria a associação de uma outra deficiência à deficiência visual, que geralmente implicam em defasagem cognitiva.

Assim, visando adequar os resultados desta pesquisa as reais necessidades sociais, tornando os resultados do estudo mais representativo para a população ao qual se destina, propõe-se a estudar crianças cegas congênitas e adquiridas, e com baixa visão, que tenham entre 10 e 14 anos, faixa etária que abrange leitores que tenham uma maior prática de leitura; teoricamente representariam grupos de leitores fluentes e leitores críticos segundo Coelho (2000).

Abaixo a listagem das crianças que participaram da pesquisa.

Quadro 4 – Amostragem da pesquisa.

Criança	Idade	Grau de Comprometimento Visual	Local / etapa	Sexo
1p	10	Baixa visão	Rondonópolis / teste piloto	M.
2p	18	Total adquirida	Rondonópolis / teste piloto	F.
3p	17	Baixa visão	Rondonópolis / teste piloto	F.
4p	16	Baixa visão	Rondonópolis / teste piloto	M.
1	10	Total adquirida	Londrina / coleta final	F.
2	10	Total adquirida	Londrina / coleta final	F.
3	13	Total congênita	Londrina / coleta final	M.
4	14	Total congênita	Londrina / coleta final	F.
5	10	Baixa visão	Londrina / coleta final	F.
6	10	Baixa visão	Londrina / coleta final	F.

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

A única ressalva a ser feita é a da não inclusão na amostragem de criança com deficiência intelectual associada que represente um alto grau de comprometimento cognitivo. Isto porque, o teste piloto não foi eficaz quando aplicado há um menino de 10 anos cego congênito com deficiência intelectual associada, pois não ocorreu a leitura e, conseqüentemente, não foi possível obter respostas que fossem válidas para a pesquisa. Sendo assim, por ser preciso identificar a maneira mais favorável de interagir com a pessoa com deficiência intelectual associada, e delinear uma pesquisa adequada a cada caso, optou-se por não investigar sob esse aspecto.

4.3 MATERIAIS DA PESQUISA

Dois livros adaptados foram utilizados como instrumento para a coleta de dados durante a entrevista-conversa, *Adélia Esquecida* (2011a) e *Adélia Sonhadora* (2011b), das autoras Lia Zatz e Luise Weiss. (Figura 26). Ambos adquiridos em uma livraria virtual, a um custo de quarenta reais a unidade; valor que não diverge da faixa de custo de um livro ilustrado não adaptado, considerando que as obras selecionadas apresentam processos de impressão específicos que acabam aumentando o valor do produto, como aplicação de relevo e texturas.

Figura 26 - Capa dos livros utilizados na pesquisa.



Fonte: Zatz (2011a; 2011b)

Mesmo havendo no mercado livros gratuitos distribuídos pela Fundação Dorina Nowill ou com valores mais acessíveis, os livros da coleção Adélia foram selecionados, pois se distanciavam quanto aos recursos gráficos destes instrumentos já utilizados na pesquisa realizada durante a graduação (RUIZ, 2010), livros que apesar de não imporem barreiras financeiras ao seu consumo, mostram-se pouco eficazes em relação à capacidade representativa das imagens. Ou seja, com ilustrações que por serem apenas pontilhadas - próximas ao processo de impressão braille-, suprimem informações consideradas significativas para o reconhecimento da imagem e que tendem ainda a uma tradução tátil a partir da ilustração visual do propriamente uma adaptação ao tato.

Optou-se, então, por uma seleção diferenciada da testada anteriormente, com materiais mais diversificados em relação às técnicas de adaptação da imagem em relevo: texturas lisas, felpudas e granuladas, imagens preenchidas ou em contornos. Tal linha de pensamento mostrou-se válida diante dos resultados obtidos no piloto desta pesquisa, pois os livros da coleção Adélia confirmaram a possibilidade de decodificação eficaz da imagem tátil nas leituras realizadas com pessoas cegas e de baixa visão.

Destaca-se que ambos os livros da coleção oferecem recursos similares quanto à adaptação, o que representa um controle de variáveis, ao mesmo tempo em que permite avaliar a interferência destes diferentes recursos gráficos utilizados, pois podem oferecer dados importantes sobre a construção significativa de imagens para leitores com deficiência visual.

Havia a possibilidade de inserir um terceiro livro na pesquisa, *O livro negro das cores* (Figura 27), de Menena Cottin e Rosana Faria (2010), obra premiada por seu caráter inovador - trata da cor na ausência da visão, utilizando de significados simbólicos para

transmitir as percepções do mundo de um menino cego-, e que também não apresenta imagens pontilhadas, logo um exemplar interessante para a pesquisa. No entanto, durante a pesquisa piloto, a utilização da obra teve que ser reconsiderada por dois motivos: primeiro, pelo desgaste da criança menor (10 anos), que após a leitura dos dois livros da coleção Adélia apresentava sinais de desinteresse e cansaço, em segundo, pelos apontamentos da jovem entrevistada (18 anos), leitora experiente em braille que aponta a textura do livro como "muito apagada", logo, fator de dificuldade para a decodificação do código braille.

Figura 27 - O livro negro das cores.



Fonte: Cottin e Faria (2006).

Nesse sentido, para um maior controle das variáveis desta pesquisa, do processo de impressão interferir na qualidade e tempo da decodificação, a utilização do livro como instrumento terá seu espaço em pesquisas futuras.

Precisa ser justificado, também, o fato de apenas dois dos três livros que compõem a coleção terem sido selecionados. O primeiro exemplar da coleção, *Adélia cozinheira*, lançado em 2010, não foi encontrado durante o período desta pesquisa devido ao esgotamento dos exemplares disponíveis para compra, por isso não consta como instrumento de pesquisa.

Mesmo sem a obra *Adélia Cozinheira*, os dois livros restantes já contemplavam os critérios necessários para o estabelecimento do método comparativo de avaliação dos dados, isto é, de livros que dependem de ilustrações para transmitir sua mensagem essencial - narrativa interdependente e que podem ser facilmente compreendidas apenas pelo texto - narrativa paralela; permitindo dessa maneira a verificação da existência de uma integração ou fragmentação de linguagens diante dessa integração imagem-texto no contexto da deficiência visual.

Abaixo a descrição e apontamento da categoria de inter-relação entre imagem e texto nos dois instrumentos a serem empregados na pesquisa:

■ [Livro 1] - Adélia Esquecida

- ◆ Descrição da obra: O livro (figura 28) narra, simulando uma performance oral, uma sequência de eventos do dia a dia da menina Adélia. Mas, amarrar os sapatos, se agasalhar ou pentear os cabelos, não são atividades tão rotineiras assim sob o ponto de vista da pequena personagem que acorda sonolenta, pois Adélia resiste a todos eles; se esquecendo. No entanto, durante todo o percurso, sua mãe permanece lembrando-a de fazer ou pegar as coisas "Espera aí Adélia". A única coisa da qual Adélia não se esquece é dar um beijo em sua mãe, marcando a relação afetuosa entre as personagens ao final do livro.

Figura 28 - Capa. Adélia Esquecida.



Fonte: Zatz (2011^a)

- ◆ Classificação: Narrativa simétrica.
O texto pode ser facilmente compreendido sem as imagens. O livro foi enquadrado nessa categoria, pois em grande parte da história, enquanto o texto narra o que Adélia está esquecendo, as imagens descrevem o objeto, influenciando na maneira como a criança se engaja no discurso da história, ou seja, por serem "mais evidentes" as relações texto-imagem, restaria pouco para a imaginação do leitor.

Ex.:

"E esqueceu de abotoar a blusa. - espera aí Adélia, assim você fica resfriada!" (ZATZ, 2011a, p.8).

Descrição da imagem: A imagem ilustra uma blusa aberta. De cor rosa, textura em relevo flocada, com botões contornados em textura lisa, acentuando o contraste entre as partes.

Acredita-se que, o principal diferencial da imagem no livro, que não há torna uma decoração, está no modo como as palavras despertam para a procura de certas texturas na ilustração, há entre eles um grau de interação que agrega uma dimensão sensorial e emocional à leitura, apontando texturas e relevos diferentes que despertam para a singularidade de cada objeto, local ou coisa esquecida por Adélia.

Contudo, há em quatro cenas, nas quais a mãe questiona onde está Adélia ou quando a lembra do brinquedo preferido (uma boneca), imagens que mostram o que não aparece no texto, aumentando o engajamento do leitor para descobrir o que foi esquecido. Mas, mesmo existindo uma relação de aumento, por uma questão de categoria prioritária, optou-se por qualificar a narrativa como simétrica.

Ex.:

"- Adélia...onde é que você se meteu? Será que se perdeu?"; "- Menina, onde é que você está? Venha rápido e já pra cá!" (ZATZ, 2011a, p. 22;24)

Descrição das imagens: Respectivamente, a imagem mostra o contorno quadrado de uma janela e sua cortina à esquerda, e parte da cena externa: grama, céu, uma árvore e três flores amarelas. Que na segunda fala da mãe, ganham um plano mais fechado, mostrando folhas, três flores vermelhas (Figura 29), a grama e o céu.

Figura 29 - Adélia Esquecida



Fonte: Zatz (2011a, p. 25)

■ [Livro 2] - Adélia Sonhadora

◆ Descrição da obra: Neste livro (figura 30), Adélia acorda querendo brincar de castelo. Numa brincadeira de imaginação, a menina percorre as páginas do livro coletando objetos que em seu imaginário ganham papéis. Uma rainha (chapéu), um rei (boné), um príncipe nenê (chupeta), um cozinheiro (panela), um jardineiro (vaso com flores)... Após coletar oito objetos, melhor dizendo, oito habitantes para o castelo, Adélia cansada dorme, e a brincadeira da menina ao invés de acabar continua em seus sonhos.

Figura 30 - *Adélia Sonhadora*.



Fonte: Zatz (2011b, p.16,17)

◆ **Classificação:** Narrativa interdependente.

Subcategoria: Interação de aumento ou expansiva. Texto e imagem ambos contribuem para a narrativa.

Enquanto o texto verbal narra o jogo simbólico da menina (escrita marcada pela oralidade), remetendo ao mundo de fantasia criado por Adélia, as imagens remetem ao real, mostrando os objetos coletados pela menina para a brincadeira. Assim, as ilustrações permitem ao leitor descobrir quais são os objetos coletados por Adélia, recriando as conexões que levam Adélia a atribuir a um objeto um valor simbólico. Nesse sentido, a relação entre a imagem e o texto é de aumento; cada um amplifica o significado do outro, conduzindo a narrativa em uma mesma direção.

Ex.:

"Ufa! Será que falta alguma coisa? Claro, um bicho de estimação! Vai ser um gatinho amarelo - exclama Adélia, procurando em baixo da cama. Agora já são oito: a rainha, o rei, a princesa, o príncipe nenê, o cozinheiro, o jardineiro, a vovó e o gato." (ZATZ, 2011b, p.20).

Descrição da imagem: A imagem mostra um par de sapatos amarelos (pantufas), com textura felpuda.

Assim, indícios no texto, como **embaixo da cama** e um **gatinho**, contribuem para que o leitor associe o gato à textura flocada e a forma em relevo, a algo que está em baixo da cama. (Figura 31).

Figura 31 - Adélia Sonhadora.



Fonte: Zatz (2011b, p.21)

O terceiro tipo de interação definido em *1.3.2 Tipologias/taxonomias, narrativa de contra ponto*, não houve exemplar adaptado identificado que pudesse corresponder a este nível de relação entre a imagem e o texto durante a realização da pesquisa. Sendo assim, esta categoria de interação não pôde ser avaliada.

4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o roteiro.

Sendo dois; o primeiro um roteiro de observação dirigido ao livro de narrativa interdependente - *Adélia Sonhadora*, e um segundo para o livro de narrativa paralela - *Adélia Esquecida*. Ambos com função de guiar a entrevista, permitindo ao entrevistador direcionar as respostas das crianças para que a entrevista-conversa se mantenha alinhada aos objetivos da coleta de dados. Entretanto, tal participação do observador fica restrita à orientação e não deve

interferir diretamente nas respostas dadas às perguntas, como por exemplo, ao fornecer indícios sobre as imagens ou auxiliar a criança de algum modo a decodificar, compreender ou interpretar o que foi ou o que será lido.

Para tal, foram propostas quatro etapas de leitura: **pré-leitura** - fase de aproximação e reconhecimento da criança-, **decodificação, compreensão e interpretação**.

Estas fases convergem com o referencial teórico exposto no primeiro capítulo [principalmente com o tópico 2.2.2. *A interação do leitor com o texto*, o qual permite partir da premissa que ler é interagir com o texto, ou seja, um processo interativo entre texto e leitor, no qual ambos possuem um papel a ser considerado para que a leitura ocorra. Assim, para efeito de análise - pois as etapas não ocorrem necessariamente nessa ordem e ainda podem se sobrepor-, optou-se em dirigir as perguntas da entrevista em níveis crescentes de interação entre o texto e o leitor, isto é, graus que exigem cada vez mais uma maior competência de leitura dos entrevistados, de modo que permitam avaliar quais etapas são privilegiadas durante o processo de leitura, e sua consequente influência na inter-relação entre imagem e texto. Ou seja, se chegam a um nível pragmático de leitura, no qual o leitor se posiciona frente ao texto enquanto leitor crítico, caso não, em qual nível a leitura entre texto e imagem representa um empecilho.

Renilson José Menegassi (1995), pesquisador da Universidade Estadual de Maringá, que se dedica a compreensão e interpretação no processo de leitura, descreve as quatro etapas:

- Decodificação: fase que muitas vezes não passa de uma simples identificação que não atinge o nível de significado pretendido, cujas práticas não modificam a visão de mundo do leitor, pois se trata de apenas automatismos de identificação. Implicam em perguntas cujas repostas possam ser retiradas diretamente do texto, nas quais o leitor pode encontrar as respostas sem muito esforço.
- Compreensão: se refere 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. O leitor deve buscar e pensar, pois as respostas podem ser deduzidas do texto, mas exigem que o leitor relacione diversos elementos contidos no texto e realize algum tipo de inferência.

- **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.

- **Retenção:** Diz respeito ao armazenamento em longo prazo das informações apreendidas pelo leitor.

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.

Abaixo o modelo de roteiro:

ROTEIRO DE PESQUISA

ETAPA A (narrativa interdependente)

Obra: *Adélia Sonhadora*

Objetivo: Analisar a resposta das crianças cegas ao livro ilustrado, cuja relação entre a imagem e o texto é interdependente.

PRÉ-LEITURA

Objetivos da etapa: Identificação do perfil da criança. Identificar se existe o hábito de leitura (repertório prévio).

Perguntas:

1. Nome, idade, série?
2. Você costuma ler? Quais livros você mais gosta de ler?
3. Você já leu ou gosta de ler livros infantis? Porquê?
4. Já leu a coleção Adélia?
5. Pela capa e título você acha que a história é sobre o que?

FASE 1 - Decodificação (leitura mecânica)

Objetivo da etapa: Avaliar a leitura da imagem e do texto individualmente.

Competência avaliada: Verificar o Reconhecimento tátil das imagens e decodificação das palavras, em nível superficial ou estrutural.

Habilidades verificadas: Identificar o texto em braille (sensibilidade da textura) Identificar as estrutura da imagem (formas, texturas, objetos representados)

Obs. Serão investigadas as dificuldades ou facilidades de apreensão do relevo e a influência do simbolismo agregado à textura da imagem na decodificação da imagem (textura felpuda, lisa, granulada), bem como, as diferenças de apreensão entre objetos apenas contornados e preenchidos com textura.

FASE 2 - Compreensão (leitura compreensiva)

Objetivo da etapa: Verificar as respostas sobre a relação interdependente entre a imagem e o texto.

Competência avaliada: Captar o sentido do texto. Trocas de significados entre a imagem e o texto.

Habilidade avaliada: Relacionar imagem-texto para identificar ideia central da história.

Perguntas (respostas esperadas):

6. O que está acontecendo na história? . Adélia está brincando. Coletando objetos para brincar de castelo
7. Quantos objetos Adélia juntou para brincar? Você consegue identificar quais são? E a quem eles correspondem? Oito. Chapéu - rainha, boné-rei, Laço-princesa, chupeta - príncipe nenê, panela e colher - cozinheiro, vaso de flores - jardineiro, Vovó - óculos, gatinho-pantufas/chinelos/sapatos.
8. O que aconteceu depois que Adélia pegou todos os objetos? Adélia fica cansada e dorme. Sonha com a brincadeira de castelo.

FASE 3- Interpretação (leitura crítica)

Objetivo da etapa: Justificar a importância da literatura infantil para a criança, enquanto processo de leitura crítica e que desperta a criatividade e o imaginário.

Competência avaliada: Interpretar uma sequência de ideias ou acontecimentos que estão implícitas no texto.

Habilidade avaliada: Estabelecer relações críticas e recuperar as informações lidas

Perguntas:

9. Você pode recontar a história?
10. Você acha que a história poderia ser contada só pelas imagens? Ou só pelo texto?
11. Por que o castelo está sobre a nuvem?
12. Por que você acha que o livro chama *Adélia Sonhadora*? Você já teve uma experiência similar a de Adélia?
13. Se você fosse brincar de castelo como Adélia, o que você pegaria para brincar ou quem moraria no seu castelo?
14. Você gostaria de comentar alguma coisa mais sobre o livro?

ETAPA B (narrativa simétrica)

Obra: *Adélia esquecida*

Objetivo: Analisar a resposta das crianças cegas ao livro ilustrado, cuja relação entre a imagem e o texto seja simétrica.

PRÉ-LEITURA - Idem Etapa A

FASE 1 - Decodificação (leitura mecânica) - Idem Etapa A

FASE 2 - Compreensão (leitura compreensiva)

Objetivo da etapa: Verificar as respostas sobre a relação interdependente entre a imagem e o texto.

Competência avaliada: Captar o sentido do texto. Trocas de significados entre a imagem e o texto

Habilidade avaliada: Relacionar imagem-texto para identificar ideia central da história.

Perguntas (respostas esperadas):

15. O que está acontecendo na história? A mãe de Adélia lembra a filha das coisas que ela precisa fazer.
16. Por que Adélia se esquece? Quais são as coisas esquecidas? Adélia acorda com sono e por isso se esquece de amarrar os sapatos, abotoar a blusa, fechar o zíper da calça, pentear os cabelos, pegar o brinquedo, fechar a mochila e pegar a capa.
17. Adélia está em casa? Quando sua mãe pergunta onde ela se meteu, onde está Adélia? Sua mãe não sabe onde ela se meteu, então, a procura no jardim.
18. Do que Adélia não se esqueceu? De dar um beijo em sua mãe.

FASE 3- Interpretação (leitura crítica)

Objetivo da etapa: Justificar a importância da literatura infantil para a criança, enquanto processo de leitura crítica e que desperta a criatividade e o imaginário.

Competência avaliada: Interpretar uma sequência de ideias ou acontecimentos que estão implícitas no texto.

Habilidade avaliada: Estabelecer relações críticas e recuperar as informações lidas

Perguntas:

19. Você pode recontar a história?
20. Você acha que a história poderia ser contada só pelas imagens? Ou só pelo texto?
21. Por que você acha que o livro chama *Adélia Esquecida*? Você já teve uma experiência similar a de Adélia?
22. Você costuma esquecer-se de fazer coisas no dia a dia? Alguém já te lembrou de fazer algo que você havia esquecido?
23. Você gostaria de comentar alguma coisa mais sobre o livro?

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos tópicos seguintes serão apresentados dados julgados pertinentes e relevantes aos objetivos desta pesquisa oriundos da observação e das respostas fornecidas pelas entrevistas. O processo de análise, classificação e interpretação das informações coletadas seguem os parâmetros estipulados no roteiro e visam à organização e sistematização dos dados a fim de facilitar a análise comparativa.

5.1 ADÉLIA SONHADORA

Entre as duas opções de leitura apresentadas às crianças para que elas pudessem escolher, 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 identificar o castelo, a nuvem, várias estrelas e uma lua, opta pela história por acreditar ser uma história de princesa.

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

Todas as crianças entrevistadas afirmaram antes de começar a ler a história que não conheciam os livros da coleção Adélia, como também, nenhum livro cujas ilustrações tivessem texturas similares aos de *Adélia Sonhadora* ou *Adélia Esquecida*. Contudo, nenhuma delas afirmou não gostar de ler ou que não lia com frequência, ou ainda, que não tinham interesse em ler os livros propostos nesta pesquisa. A participante 1, por exemplo, disse gostar muito de ler e cita a autora de livros infantis Ana Maria Machado quando questionada sobre o gostava de ler. Outra participante, a entrevistada 6, também diz gostar de ler mesmo sentindo preguiça às vezes de ler livros grandes e indica sua preferência por histórias de adivinhação, do tipo "o que é o que é".

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), isto porque, ambas as crianças cegas congênitas entrevistadas nessa 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 repostas 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 napa.

Abaixo, a figura 32 exemplifica as principais texturas do livro.

Figura 32 - Texturas em detalhes. *Adélia Sonhadora*



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

A menina cega congênita possui um comportamento similar ao sentir as imagens. Afirmou gostar das texturas e sentir as diferentes áreas texturizadas, mas como enfatizava não ter noção do que significavam, não estabeleceu relações com o que sentia, e para não designar significados aleatórios procurou apenas adjetivar as páginas ilustradas como legal e bonito.

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 deste livro ilustrações das personagens imaginadas por Adélia, texturas que, por sua vez, não despertaram a atenção ou a curiosidade das crianças. Conforme exemplifica o movimento de leitura na figura 33.

Figura 33 - Movimento de leitura do braille para a imagem



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas as crianças com baixa visão e a menina cega adquirida da pesquisa piloto (participante 2p), tiveram interesse em analisar os personagens, principalmente, a menina cega que ao sentir que havia algo no final da página quis saber do que se tratava. Num primeiro momento ela não conseguiu identificar o que era, mas ao passar das páginas - entre voltar e avançar - afirmou que o desenho aumentava e associou o texto às imagens, deduzindo que se o

texto acrescentava a cada página um novo personagem, então, as imagens seriam os personagens da história. Contudo, não conseguiu identificar as figuras individualmente.

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 pegado 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 se refere ao cozinheiro, é 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 granulado do cabo (Figura 34).

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 34 - 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 a 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 onde 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), neste caso, acredita-se que o texto, associado as texturas significativas tanto do cabo quanto da região central do desenho, auxiliaram 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, justificado por suas repostas coerentes e comportamento participativo. Já na capa identifica a nuvem e associa a textura ao seu animal de estimação, um coelho. Também reconhece: o chapéu da rainha, apenas confundindo as flores do chapéu com estrelinhas; as flores no vaso; e os óculos, sendo que, estes foram apontados como feitos do mesmo material de um óculos de verdade. Ao sentir o laço da princesa, é 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 que foi 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 está na página dupla na qual a menina 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-, assimilam 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, contribua para a produção de sentido.

Duas imagens que apresentaram resultados menos favoráveis aos participantes cegos - exceto a 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 distinguem as formas e não conseguem 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 gostam da leitura do livro infantil. Uma delas, a participante 5, justifica o fato de ter gostado da história: - *É porque esse daqui da 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 preenche as elipses do texto com a cena de seu imaginário. Outra entrevistada, a participante 2, mostra forte reação emocional à leitura, ri e diz: - *tá no mundo da nuvem onde já se viu pegar um monte de coisas e dormir!*

5.2 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), reconhece que são os mesmos personagens, texturas, autores e tipo de fonte, e sugere que nesta história a menina Adélia sairá no frio se esquecendo 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, sugere pelo título ser uma história sobre uma menina que ninguém dava atenção para ela, que "esqueceram dela".

Quanto à percepção da imagem da capa, as crianças cegas congênicas não identificaram a blusa e os seus botões. O mesmo ocorre com a participante 1 (cegueira adquirida), que apenas diz ser uma textura gostosa e enorme. A única participante a assumir um comportamento diferente foi a menina cega adquirida (participante 2), que surpreende 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 se dirigem prioritariamente ao braille no final, do que à figura texturizada que ocupa cerca de cinco sextos da página.

Nas demais páginas do livro a recepção das imagens pelas crianças cegas congênicas e adquiridas ocorrem aparentemente com menor esforço. Já na segunda imagem, a participante 1 afirma que a menina perde tudo e demonstra associar o que está lendo ao que está tocando 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 a 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. -

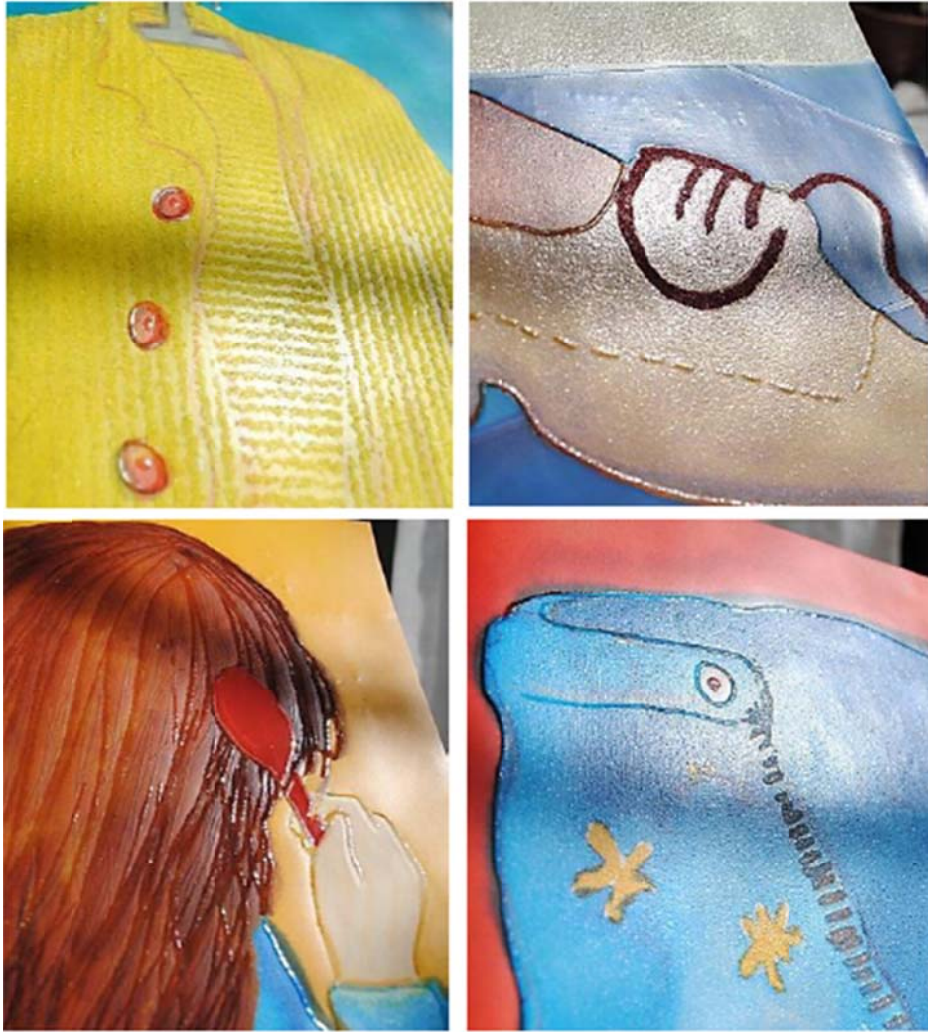
Espera aí Adélia, assim você parece um espantalho!" (ZATZ, 2011a, p.12). Ou ainda, no trecho em que a personagem esquece a capa de chuva e a participante afirma que a ilustração se trata da menina com a capa de chuva, assumindo um comportamento dedutivo a partir do texto.

Pela participante 2 (cega adquirida), também são identificadas diversas ilustrações e a experiência de leitura flui com naturalidade nesta segunda fase, abrindo espaço para que a criança comente diversas cenas do livro. Desde a primeira ilustração, a menina se mostra encantada pelo lacinho do sapato, passando diversas vezes as mãos sobre o mesmo. Ao virar da página, sente 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 prossegue 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 diverte com a mochila aberta e com a constante perda da personagem do livro; afirma que nunca viu uma capa de chuva e se questiona sobre como seria uma; e finalmente, ao reconhecer a árvore e a grama do jardim, afirma: - *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 estas 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 distinguidos pelas crianças e podem ser melhor percebidos após o auxílio do código verbal. Abaixo, a figura 35 exemplifica em detalhes as texturas do livro *Adélia Esquecida*.

Figura 35 – Texturas em detalhes. *Adélia esquecida*.



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

A segunda menina cega congênita não apresenta um comportamento diferente na leitura do segundo livro, não se sente motivada a dizer o que está ilustrado em cada página e apenas expressa não saber o que é ou demonstra distinguir áreas distintas de texturas com os dedos. No entanto, ao contrário da leitura anterior, mostra-se entretida com a história dizendo que acha 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 2p 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 a percepção possa ser causada por causa 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 sentem as texturas e viram a página, dizendo não saber ou entender o que era a imagem. A participante 1, por exemplo, se questiona onde estaria Adélia e vira a página; já o participante 3 se pergunta - *Ela fugiu? Desapareceu?!*.

Abaixo as ilustrações que apresentaram maior dificuldade de reconhecimento pelas crianças entrevistadas (figura 36).

Figura 36 - Detalhes das ilustrações com baixo índice de reconhecimento.



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

As crianças com baixa visão não demonstram dificuldade para ler o livro e não apontam problemas estruturais de contraste ou tamanho de fonte durante a leitura de ambos os livros. De modo geral, gostam de passar as mãos nas texturas enquanto liam o texto, mas priorizam 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, apontam em suas repostas o motivo pelo qual a personagem se esquece (acordou com sono), que é dito logo no início do livro. A participante 6, além de dizer que a personagem está no jardim, sugere que

ela esteja em cima da árvore dormindo em paz, e a participante 5 justifica o fato da personagem se esquecer de tudo por causa do sono.

Merece 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 começa a perceber a constante repetição do texto e passa a "prever" pelas imagens o que a personagem perderia em seguida, como por exemplo, ao ver a menina penteando o cabelo (página 13), afirma saber que ela esqueceu de pentear 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 se posiciona criticamente diante da narrativa e enfatiza - *Nem tá chovendo!* O comentário é realizado após perceber que a personagem esquece a capa de chuva, levando a entrevistada a questionar a sequencialidade da história e dizer - *...numapágina 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 demonstram compreender a moral da história ao comentar que a personagem é muito esquecida, mas que não se esquece do 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, afirma que ela estava se esquecendo, e desapareceu, mas a mãe dela foi procurá-la e a achou. É interessante observar, neste comentário que, assim como este participante, muitas das crianças que não identificaram a imagem do perfil afirmam 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. Acredita-se que os participantes estabelecem relações afetuosas com a narrativa ao fazer associações emotivas para caracterizar a voz indefinida do texto como sendo a mãe de Adélia.

E por fim, diferente de *Adélia Sonhadora*, as crianças quando questionadas sobre experiências similares a de Adélia não se identificam com a personagem, criticam sua falta de atenção ao alegarem que não são tão esquecidas assim. No mais, gostam da história e acham divertido ler sobre o constante esquecimento da personagem, mas é preciso lembrar que entre ambas as leituras justificam sua preferência pela primeira.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa começou com o objetivo de questionar como a criança cega responde à relação entre texto e imagem no livro ilustrado, comparando 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. No entanto, ao final dessa trajetória descobre-se que, na prática, a experiência de leitura sob o ponto de vista do receptor é muito mais complexa, diversa e flexível para que possa ser enquadrada em um esquema preestabelecido de tipologias, e ainda, se desenvolve em relações plurais e estritamente singulares entre os envolvidos no processo: texto e leitor.

É preciso, então, deslocar a abordagem do problema, torná-la mais ampla e passar a perceber as tipologias não como rótulos comparativos, mas sim, como ferramentas para a compreensão das respostas levantadas pelas crianças durante a leitura. Parâmetros que não devem necessariamente atuar diretamente sobre o leitor, mas guiá-los entre as lacunas que se formam quando texto e imagem são utilizados em conjunto.

Assim sendo, mais do que elencar respostas sobre as distintas relações entre imagem e texto, busca-se neste momento despertar para a necessidade dos mediadores deste processo, principalmente aos designers enquanto produtores do livro infantil, em conhecer a complexidade de tais relações e usar o conhecimento da recepção destas narrativas para propor novas formas de trabalhar as relações entre imagem e texto no livro ilustrado adaptado, 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 favorecem a aproximação do leitor ao texto.

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. Tal espectro pode ser exemplificado:

- Relação de ancoragem simbólica estabelecida entre o cozinheiro e o relevo do cabo da panela, em *Adélia Sonhadora*, interação que comprova a possibilidade de leitura da imagem e a eficácia do relevo à sensibilidade tátil, como também, o papel do texto ao contextualizar a informação e, conseqüentemente, auxiliar na identificação da imagem sem, no entanto, representar um meio de adivinhação.

- Relações de reforço, principalmente em *Adélia Esquecida*, nas quais tanto texto quanto imagem pode desempenhar o papel de fonte de informação principal para a checagem dos significados da segunda. Ou seja, o texto narra uma situação que fornece indícios para a decodificação da imagem, como "...esqueceu de amarrar os sapatos" (ZATZ, 2011a, p.6), mas somente após a leitura da imagem estes indícios ganham sentido, como ao sentir os cadarços do sapato em relevo. Desse modo, as palavras despertam para a procura de certas texturas na ilustração resultando em um grau de interação que agrega uma dimensão sensorial e emocional à leitura ao apontar texturas e relevos diferentes que despertam para uma área singular do objeto esquecido por Adélia.
- Relações dedutivas diretas a partir do texto, nas quais a imagem é nomeada sem haver coerência com a identificação tátil, como é o caso dos sapatos que formam identificados pela maioria das crianças como sendo um animal, em *Adélia Sonhadora*. Nesta relação em particular, o texto logo de início busca ambientar a cena ao indicar que algo foi pego embaixo da cama, no entanto, não é o suficiente para desvincular a somatória: fala da personagem - que diz ser um gatinho, com textura de fácil associação ao pelo do animal (repertório do leitor), da tomada de decisão da criança sobre a imagem, pois, a forma do desenho não é clara o bastante para que o leitor crie o contraponto e se desvincule da relação direta criada pelos outros indícios presentes na página dupla.

Neste ponto, é interessante abrir um parêntese e pensar em quais efeitos a imagem do sapato poderia atingir se a forma seguisse os conselhos para a construção da imagem tátil de Johnston (2005), que aconselha evitar formas fundidas, pois tendem a não serem percebidas como elementos distintos em uma composição, pelo fato de seus limites não serem claros. Como também, refletir sobre a aplicação de texturas significativas para a criança, mas utilizando tal conceito para aplicações em imagens que ainda não fazem parte do repertório da criança, se distanciando da realidade palpável, como por exemplo, utilizar a flocagem para a juba de um leão, ou um mostro imaginário, como em *Onde vivem os monstros* de Maurice Sendak (2009). Seria esta imagem percebida ao não fazer parte do conhecimento tátil da criança?

Um último ponto a ser levantado por esta pesquisa é a diversidade de percepções coletadas para cada um dos livros, que surpreendentemente, estão mais atreladas às habilidades do leitor e ao seu modo de desfrutar da leitura, do que ao seu grau de deficiência visual. Em *Adélia Sonhadora*, por exemplo, uma criança cega adquirida (10 anos), que

supostamente teria maior facilidade de leitura por ter repertório visual, pode ler o texto e se encantar com o fato de uma princesa ser um lacinho, mostrando que não apenas estabelece relações racionais entre imagem e texto, como também explora seus sentidos e emoções durante a experiência de leitura. Contudo, para outra criança, com o mesmo grau de deficiência (10 anos), tal leitura pode se posicionar em um lado oposto do espectro de relações entre imagem e texto, e se apoiar predominantemente no texto para ser compreendida. Nesse sentido, a imagem não passa da fase de decodificação mecânica e não pode ser entendida, e ainda, fica limitada à sensibilidade de texturas pouco significativas que ao final soma como obstáculo (e não como ponte para a realidade) para o que a história tem para revelar.

Tal resultado desperta para a necessidade de fornecer para as crianças com deficiência visual não apenas uma estante repleta de opções, na qual ela encontre um lugar para exercitar suas habilidades de leitura, como também, para a necessidade de tornar cada vez mais comum as estruturas dos códigos presentes em narrativas dinâmicas ou mistas. Somente o hábito de leitura, somado ao repertório da criança, podem torná-las cientes dessas convenções que organizam o texto imagético, proporcionando o domínio do código e sua livre circulação por ele, ainda mais, quando a literatura se faz presente e exige de seu leitor o desprendimento das dimensões mais explícitas das imagens, e o convida a percorrer e decifrar suas lacunas e silêncios.

O aprendizado sucessivo e gradativo, e com respeito ao desenvolvimento da criança, ao fornecer meios para que a criança aprenda a distinguir formas e contornos permitem, por conseguinte, que as imagens sejam compreendidas com maior facilidade e a leitura inter-relacionada pode se tornar mais natural para a criança com deficiência visual ao passar a fazer parte de sua formação cultural, mediando conhecimentos e contribuindo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

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 infantojuvenil, 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-, esta já prova que seu papel na literatura ilustrada não é descartável no contexto da deficiência visual.

O quão instigante, então, 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 neste 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. Nesse sentido, tal participação não se limitaria a construção apenas das imagens táteis, mas também, na articulação do projeto gráfico do livro adaptado, pois mais do 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 conduzem a narrativa.

A pesquisa é encerrada com a certeza de que fornece dados que incentivam a produção editorial adaptada e que podem contribuir para o aperfeiçoamento do livro infantil. São dez crianças entrevistadas, dez opiniões distintas, que a cada virar de página indicam que, mesmo havendo uma estrelinha onde deveria ser uma flor, ou um espantalho onde na verdade seria uma menina penteando o cabelo, que tais desvios não se comparam a experiência de leitura imersiva e questionadora proporcionada pelos livros investigados, afinal como pode estar sol em uma página e chovendo na outra?! Ou mesmo, dormir depois de arrumar tudo para brincar?! Elas demonstram claramente a importância que o acesso à literatura representa para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento crítico, cognitivo e psicológico, pois apesar de terem acesso a uma produção ainda não considerada a ideal para os parâmetros atuais, esse fato não impede de constatar o efeito literário sobre o leitor, que busca sempre de algum modo particularizar a leitura, ainda que, com críticas ao desenho incoerente ou mesmo um comentário indignado.

Logo, compreender a importância da literatura a partir do seu efeito sobre o leitor justifica não apenas este trabalho, mas principalmente a importância de se ter acesso pleno a ela, de deixar como meta a produção de livros adaptados que atuem efetivamente como instrumentos eficazes na formação de leitores proficientes. Livros que proporcionem um espaço literário, no qual a criança possa se apropriar da linguagem e se perder no jogo que preserva nas entrelinhas da fantasia e do lúdico, o questionamento, o novo e a renovação de formas de viver e pensar o mundo, a fim de que, o convite ao imaginário ganhe autonomia e o leitor possa compartilhar de uma experiência emocional e se conhecer como parte integrante do mundo que o cerca. Em outras palavras, que cada vez mais as pessoas com deficiência visual partilhem da naturalidade do prazer de ler.

REFERÊNCIAS

- AGOSTO, D. E. One and Inseparable: Interdependent Storytelling in picture Storybooks. *Children's literature in education* . v. 30, n. 4, p. 267- 280. 1999.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAMPI, L. N. S. et.al. Modelo Social : uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista latino-Am. Enfermagem [online]*. v. 18, n. 4, p. 1-9, jul.-ago. 2010.
- BICAS, H. E. A. Acuidade visual. Medidas e notações. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, Ribeirão Preto*, v. 50, p. 375-384, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abo/v65n3/11602.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional Biblioteca da Escola. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=557>. Acesso em: 11 jun.2013.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. v. 1. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.
- BURNINGHAM, J. *Hora de sair da banheira Shirley!* São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- CAMARGO, L. H. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago*. 2006, 373 f. Tese (Doutor em teoria e história literária) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2006.
- CARVALHO, R. A. P. *Livro de Guarani feito por Juruá*. Reflexões acerca do design do livro e da leitura a partir da escolarização dos agentes de saúde Guarani. 108 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- CÉLIA, R. *Será que a tecnologia está matando o Braille?*[online]. [s.d]. Disponível em: <<http://www.movimentolivres.org/artigo.php?id=82>> Acesso em: 12 out. 2013.
- CLAUDET, P.; RICHARD, *The Typhlo & Tactus guide to children's books...with tactile illustrations*. France: Les Doigts Qui Rêvent, 2009. Disponível em: <<http://www.tactus.org/>>. Acesso em: 5 out. 2013.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 2000.
- COLE, B. *Princess Smartypants*. New York: Penguin Group, 1997.
- COTTIN, M.; FARÍA, R. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- CRAIDY, C. M. Prefácio. In: HORN. M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. São Paulo: ARTMED, 2004.

DINIZ, D; MEDEIROS, M; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007001000025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2014.

ERIKSSON, Y. *How to make tactile pictures understandable to the blind reader*. 65th IFLA Council and General. Conference. Bangkok, 1999.

FERNANDES, C. R. D. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

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, 109f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciências da Informação. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1314>. Acesso em: 25 maio 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRIFFIN, H. C.; GERBER, P. J. *Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas*. Tradução de Ilza Viegas. 1998. In: *Education of the Visually Handicapped*, v. 13, n. 4 p. 116-23, 1982. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=101#more>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

HILL, E. *Onde está o Bolinha?* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

ISER, W. The Reading process: a phenomenological approach. *New Literary History*. v. 3, n. 2, p. 279-299. 1972.

JACKSON, E.; O'MALLEY, K. *Cinder Edna*. New York: HarperCollins, 1994.

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.

KLASSEN, J. *This is not um hat*. Massachusetts: Candlewick Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KVAN, T. Collaborative design: what is it? *Automation in Construction*. v. 9, n. 4, p. 409-414, jul. 2000.

LAGO, A. *A banguelinha*. São Paulo: Moderna. 2002.

_____. Portas e janelas. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, p. 1-5, abr. 2011. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n6/download/pdf/revista_frontera_z_impresao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história s histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARATEC. Máquina braille laramara [online]. [s.d]. Disponível em: <<http://www.laratec.org.br/Produtos.html>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

LEE, S. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

LIONNI, L. *Pequeno azul e pequeno amarelo*. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2002.

MACHADO, A. M. Alguns equívocos sobre leitura. In: _____. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Petrópolis, 2008. p. 46-69.

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.

METZ, Christian. Além da analogia, a imagem. In: *A análise das imagens*. Seleção de Ensaios da revista Communications. Novas Perspectivas em Comunicação, 8. Petrópolis: Vozes, 1974.

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

_____. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

MONTIGNEAUX, N. *Público-Alvo: Crianças*. A força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MORAES, O. *Como se faz um livro?: depoimento* [06 de mar. 2009]. Revista Crescer. Entrevista concedida a Cristiane Rogerio. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=n-Xi4LxEClw>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. O Projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: 2008. p.48-59.

NECYK, B. J. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro, 2007. 167p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

_____. The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*. v. 31, n. 4, p. 225-239, 2000.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10. ed. 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 25 maio 2010.

_____. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP; 2003.

PEREIRA, A. K. *Biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2006.

PORTUGAL, D. B. O realismo entre as tecnologias da imagem e os regimes de visualidade: fotografia, cinema e a "virada imagética" do Século XIX. *Discursos Fotográficos*. Londrina, v. 7, n. 11, p. 33-54, jul./dez. 2011.

POTTER, B. *The tale of Peter Rabbit*. London: Strangeways, Printers, 1902. Disponível em: <<http://digital.lib.uiowa.edu/peterrabbit/pageflip.html>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

RAND, Paul. *Pequeno I*. São Paulo: Cosac Naif, 1961.

REILY, L. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. São Paulo: Papyrus, 2004.

ROMANINI, V. *Design como comunicação: uma abordagem semiótica*. In: Design: Quo Vadis? Anais do I Seminário do Curso de Design da FAUUSP. São Paulo: FAUUSP, 2008. v. I. p. 75-80.

RUIZ, T. *Imagem Tátil: a apreensão da imagem em relevo pela criança cega congênita*. 2010. 98 f. Monografia (Bacharelado em Design Gráfico) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: SEESP /SEED / MEC, 2007.

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

SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 35, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2013.

SENDAK, M. *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SIPE, L. How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*. 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, Fernando. *Lampião & Lancelote*. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

VOLTZ, C. *Nada Ainda?* São Paulo: Hedra, 2007.

ZATZ, L. *Adélia Esquecida*. Ilustrações de Luise Weiss. São Paulo: WC Produto, 2011a.

_____. *Adélia Sonhadora*. Ilustrações de Luise Weiss. São Paulo: WC Produto, 2011b.