



CREATIVE UNIVERSITY

2014

Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário

**ANA CAROLINA
FRAGA NOVO**

**CONTOS ILUSTRADOS PARA CRIANÇAS
NORMOVISUAIS, CEGAS E COM BAIXA
VISÃO, BASEADOS NA OBRA DE SOPHIA
DE MELLO BREYNER ANDRESEN**

**ANA CAROLINA
FRAGA NOVO**

**CONTOS ILUSTRADOS PARA CRIANÇAS
NORMOVISUAIS, CEGAS E COM BAIXA
VISÃO, BASEADOS NA OBRA DE SOPHIA DE
MELLO BREYNER ANDRESEN**

Projecto apresentado ao IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design e Cultura Visual, opção de especialização em Design Visual realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Armando Vilas-Boas, Professor Auxiliar do IADE.

“Vou dizer-te o meu segredo.
É muito simples: só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos. (...)
Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que
Tornou a tua rosa tão importante. (...)
Os homens esqueceram esta verdade.
Mas tu não deves esquecê-la.
Ficas para sempre responsável por aquele que cativaste.”

Antoine de Saint Exupéry

o júri

Presidente

Prof. Doutor Eduardo Alberto Vieira de Meireles Côrte-Real
Professor Associado e Presidente do Conselho Científico do Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário

Prof. Doutora Ana Margarida de Bastos Ambrósio Pessoa Fragoso
Especialista de reconhecido mérito na área do design

Dra. Sandra Cristina Silva Gonçalves
Secretária da Direcção da ACAPO

Orientador

Prof. Doutor Armando Jorge Gomes Vilas-Boas
Professor Auxiliar do Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário

agradecimentos

Aos meus pais, sempre.

Pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela educação, pelos valores transmitidos. Sem vocês, o caminho não teria sido percorrido da mesma maneira. À minha família, sempre, pelo apoio, opiniões, atenção e pelo sorriso. Às minhas sobrinhas, as minhas pequeninas, Zoa e Lea, pelo amor incondicional, pela inspiração, pelo sorriso contagiante e o abraço gigante, sempre; A Ti; Aos da amizade tão especial: à Pi, pela força, pelas palavras, pelos (já alguns) anos de amizade grande que partilhamos de braço dado; à minha querida Ana Sofia pelo carinho, pelas palavras sempre tão presentes, pela compreensão e amizade incondicional; à Joaquina pela amizade grande; ao Gustavo, obrigada pela amizade gigante e especial; à Alice porque, mesmo “longe”, sabe bem o lugar que ocupa, sempre; à Sofia e à Inês porque sabem o seu valor, o seu lugar e a nossa eterna amizade; Ao João que, a meio do percurso, apareceu para acreditar, apoiar, dar uma palavra e um sorriso, o dele e o meu: Obrigada; Ao meu orientador Armando Vilas Boas pelo apoio, persistência, confiança e liberdade que me deu ao longo de todo este percurso; Ao professor Diamantino Abreu, pelas ideias, ajuda e algumas luzes ao longo de todo este percurso; Ao IADE, por me deixar realizar este projeto, sem entraves; Sem a ACAPO, em particular sem o contributo e apoio constante da Sandra Gonçalves e Margarida Pinto, não teria sido possível: Obrigada; à Helen Keller, às suas educadoras, Ana Antunes e Susana Palma pelo apoio e conversas partilhadas; Ao INR pela informação facultada e disponibilidade; à Cercica, em especial ao Paulo Rosário pela receção, atenção, informação fornecida e disponibilidade com que nos recebeu; à Maria do Rosário que, sem me conhecer, me disponibilizou tanta informação de qualidade, obrigada; Ao senhor Joaquim Neves das Edições Braille que se prontificou a me ajudar nesta temática e a perceber o mercado que esta (pouco) abrange, obrigada pela atenção; À Paperzone, a minha fornecedora constante na execução deste projeto;

Sei que não me lês mas gostava de te voltar a dar o braço e dizer-te que, há dois anos, a mais importante foste tu, só naquela conversa. E contigo, sim, abri realmente os olhos e vi.

Obrigada.

palavras-chave

Literatura Infantil; Crianças; Ilustração; Deficiência Visual.

resumo

Como designer mas, particularmente, como ser humano, vou dando conta do mundo que nos rodeia e do que, em pequenos gestos, poderíamos fazer para o tornar diferente. Torná-lo acessível a todos. Como ser humano e como profissional num mundo tão vasto e saturado como é o da comunicação, sinto-me na obrigação de procurar soluções, procurar quebrar com barreiras ainda existentes na nossa sociedade e com as quais alguns cidadãos se veem confrontados, todos os dias.

“Ser deficiente visual não é afinal incompatível com o prazer e o gosto de fruir as mais diversas formas do saber, quer esse saber seja entendido no sentido formal ou no sentido informal.” (Maia, 1997). Realizada uma série de pesquisas, concluí que era escasso o material existente para uso diário, fosse em ambiente escolar ou em lazer, por todas as crianças, independentemente da sua condição. Desta forma, colocou-se um desafio: Porque não a elaboração de material destinado a todas as crianças? Um material de partilha entre todos.

Baseado em dois contos da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen, desenvolveu-se o presente projeto centrado no desenvolvimento de livros de leitura e ilustrados, dirigidos a todas as crianças, sem exceção. Por meio duma exploração exaustiva de materiais diferentes tanto nas suas texturas como nas oportunidades que ofereciam à sua utilização, executaram-se dois livros. Ao observarmos estes livros, de carácter lúdico e simultaneamente didático, é possível lerem-se as histórias, por meio de cenários tridimensionais repletos de texturas e alguns jogos, em dois alfabetos: em português e em braille.

Com a ajuda da ACAPO, Centro Helen Keller e duma vasta pesquisa em torno da temática, chegou-se a uma conclusão: quando se é cego, a percepção visual pura e simplesmente não existe. Quando se tem baixa visão as imagens não são nítidas, no entanto as cores são fundamentais ao nosso desenvolvimento. Mas, e quando somos crianças, independentemente da nossa condição, e há um mundo inteiro à nossa espera por descobrir? É essa lacuna que, com este projeto, pretendemos ajudar a colmatar.

Keywords

Children's Literature; Children; Illustration; Visual Disability.

abstract

As a designer but particularly as a human being I'm realizing the world around us and that in small gestures, we can make it different. Make it accessible to everyone. As a human and as a professional in a world so full and saturated of communication, I feel myself compelled to look for solutions, seeking to break through barriers that still exist in our society and with which some citizens are face up every day.

"Being blind is not ultimately incompatible with the pleasure and taste to enjoy the most of the several forms of knowledge, whether that knowledge is understood in the formal sense or in the informal sense." (Maia, 1996) Performed a lot of research, we concluded that there was a lack of material for daily use, whether in school or leisure environment for all children, regardless of their condition. Thus, we decided to put up a challenge: Why not the execution of material intended for all children? A material sharing among all.

Based on two short stories written by Sophia de Mello Breyner Andresen, we developed this project focused on the creation of reading and illustrated books directed to all children without exception project. Through an exhaustive exploration of different materials in both in terms of their textures as the opportunities that they could offered to their use, we executed two books.

By observing these books, playful and didactic character at the same time, you can read the stories through full three-dimensional scenarios filled of textures and some games in two alphabets: in Portuguese and Braille.

With the support of some institutions as ACAPO, Helen Keller Centre and with a vast research around the theme, we reached a conclusion: when someone is blind, the pure visual perception simply doesn't exist. When someone have low vision the images are not clear for that person. Under these circumstances colors are further more essential to our development than they normally are. But what about when we are children, regardless of our condition, and there is a whole world waiting for us to discover? It is this gap that with this project, we aim to accomplish

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	III
LISTA DE TERMOS E SIGLAS	IX
PREFÁCIO	XI
CAPÍTULO I: Introdução.....	3
CAPÍTULO II: Fundamentação Teórica.....	7
2.1. A Literatura infantil – Contextualização histórica.....	7
2.2. O livro - A importância do objeto Livro para a Criança	23
2.3. O que é um conto?	33
2.4. O conto no desenvolvimento da criança.....	35
2.5. A Ilustração: Ilustração Infantil.....	41
2.6. Ilustração Infantil em Portugal e o seu sentido educativo	45
2.7. Vida e obra de Sophia de Mello Breyner Andresen	57
2.8. Justificação dos contos selecionados.....	63
2.9. A tiflografia e o seu contexto histórico	67
2.10. O Braille como sistema	73
2.11. A percepção	83
2.11.1.A percepção tátil – O Tato.....	83
2.11.2.A percepção visual – A Visão	87
2.12. Deficiências do sistema de visão.....	91
2.13. A Cegueira	95
2.14. Desenvolvimento da criança normovisual e deficiente visual: 7 – 10 anos de idade	97
2.15. A Baixa Visão.....	101
2.16. A Luz e a Cor	105
CAPÍTULO III: Pesquisa do Mercado Nacional	111
3.1. Produtos desenvolvidos na área	111
3.2. Análise dos produtos	117
CAPÍTULO IV: Desenvolvimento do Projeto	121
4.1. Objetivos do projeto	121
4.2. Descrição do projeto	123
4.3. Metodologia projetual.....	125
4.4. Pesquisa e análise de materiais	127
4.5. Apresentação do produto final	129
CAPÍTULO V: Conclusão	133
5.1. Conclusões	133
5.2. Perspetivas futuras	135
5.3. Recomendações para projetos futuros	137
BIBLIOGRAFIA.....	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração do livro <i>Se Eu Fosse Um Livro</i> , de José Jorge Letria, 2011 <i>Ilustração de André Letria, 2011</i> (Fonte: http://blooks.dominiotemporario.com/wp-content/uploads/2013/07/m_se_fosse_um_livro.jpg)	7
Figura 2	Livro A Cartilha Maternal (1876) de João de Deus (Fonte: http://jjoaovalentim.files.wordpress.com/2011/06/106-cartilha-maternal-ou-arte-de-leitura.jpg)	13
Figura 3	Livro O Conto para a Infância (1877) de Guerra Junqueiro (Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/be/Contos_para_a_infancia.djvu/page1-343px-Contos_para_a_infancia.djvu.jpg)	13
Figura 4	Livro Animais Nossos Amigos (1911) de Afonso Lopes Vieira (Fonte: http://bibliobeiriz.files.wordpress.com/2012/10/animais_nossos_amigos1.jpg)	16
Figura 5	Livro Algumas Achegas para uma Bibliografia Infantil (1928) de Henrique Marques Júnior (Fonte: http://www.livrariaferreira.pt/upload/livros/32492.jpg)	16
Figura 6	Jornal ABCzinho (1921 a 1932) (Fonte: http://criancas.centenariorepublica.pt/site/images/stories/quioske/revistas/abczinho/abczi_n1.jpg)	17
Figura 7	Jornal Pim-Pam-Pum (1925 a 1978) (Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-xEbnMAcWxA/ULtOkHuqHel/AAAAAAAAA-A/GlphvdX6E48/s1600/ppum_01.jpg)	17
Figura 8	Jornal <i>O Diabrete</i> (1941-1951) (Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-FPSXLcjRdHs/TYEGhbT_OFI/AAAAAAAAAEvA/Goj0NDISq9g/s1600/Diabrete_%2523422.jpg)	17
Figura 9	Livro Bichos, Bichinhos e Bicharocos (1950) (Fonte: http://static5.custojusto.pt/mi/full/8473929988--bichos-bichinhos-e-bicharocos-muralha-pomar.jpg)	20
Figura 10	Capa do Livro <i>A Menina do Mar</i> (1958) (Fonte: http://purl.pt/19841/1/1950/galeria/f25/sofia-capas_00004.jpg)	21
Figura 11	Ilustração do livro <i>Se Eu Fosse Um Livro</i> (2011) de José Jorge Letria (Fonte: http://2.bp.blogspot.com/jm7faGPii2E/Ulghj7OkBXI/AAAAAAAAB2w/Rkoeaha2fQg/s1600/20131011_122053.jpg)	23
Figura 12	Infografia O que é o conto? (Fonte: Imagem não publicada)	33
Figura 13	Ilustração de Paulo Galindo executada para um mural presente na Sala do Conto da Biblioteca Municipal de Carnaxide (Fonte: Imagem retirada de:	35

Figura 14	http://www.paulogalindro.com/project/uma-fada-chamada-plim/ Exemplar de rolo de papiro do livro dos Mortos (Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-La9gndFoiyM/T2DiWlwQmWI/AAAAAAAAAC0s/XLA4x2LiCG4/s1600/Livro-dos-Mortos.jpg)	42
Figura 15	Exemplo de iluminuras presentes nos Manuscritos Iluminados (Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/CodexAureusCanterburyFolios9v10r.jpg)	42
Figura 16	Ilustração da autoria de Manuela Bacelar presente no livro O Livro do Pedro (2008) (Fonte: http://3.bp.blogspot.com/p_mLeAFmpbA/USYKNqnLsYI/AAAAAAAAAD9s/4O_2zwR6ypk/s1600/o+livro+do+pedro1.jpg)	45
Figura 17	Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte, 1922, Ilustração de Milly Possoz (Fonte: Silva, 2011)	48
Figura 18	Papagaio Real, 1925, ilustração de Mamia Roque Gameiro (Fonte: Silva, 2011)	48
Figura 19	O Livro do Bebê, 1925, ilustração de Raquel Roque Gameiro (Fonte: Silva, 2011)	48
Figura 20	Aventuras da Joanhina Encarnada, anos 50, ilustração de Gabriel Ferrão (Fonte: https://almanaguesilva.files.wordpress.com/2011/07/joanhina-1950.jpg?w=406)	50
Figura 21	O Livro de Marianinha, 1963, ilustração de Maria Keil (Fonte: Silva, 2011)	51
Figura 22	Contos Tradicionais Portugueses, Vol. 1, 1957-58, ilustrações de Maria Keil (Fonte: http://alexandrepomar.typepad.com/.a/6a00d8341d53d453ef016306a6b40b970d-320wi)	51
Figura 23	Histórias de Pessoas e Bichos, 1959, Edições Ática, ilustração de José de Lemos (Fonte: https://almanaguesilva.files.wordpress.com/2011/04/historias-de-pessoas-e-bichos-a12.jpg)	52
Figura 24	Silka, 1989, ilustrações de Manuela Bacelar (Fonte: Silva, 2011)	54
Figura 25	Sophia de Mello Breyner Andresen (Fonte: http://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/images/Artes/catedra_sophia%281%29.jpg)	57
Figura 26	Leitura do sistema Braille (Fonte: http://www.lagoinha.com/lagoinha-wp-site/wp-content/uploads/2013/01/braille01-copy2.jpg)	73

Figura 27	Alfabeto em relevo de Valentin Haüy. (Fonte: BIRCH,1990, p.30)	74
Figura 28	Sonografia de Barbier (Fonte: Guerreiro, 2011, p.23)	74
Figura 29	Alfabeto Braille (Fonte: http://img.docstoccdn.com/thumb/orig/110938474.png)	76
Figura 30	Alfabeto Moon (Fonte: Guerreiro, 1998, p.347)	78
Figura 31	Comparação entre o sistema Braille e o sistema Mascaró (Fonte: Guerreiro, 1998, p.354)	79
Figura 32	Fotografia de Bruno Novo (Fonte: imagem não publicada)	83
Figura 33	Fotografia de Bruno Novo (Fonte: imagem não publicada)	87
Figura 34	Olho humano (Fonte: http://profs.ccems.pt/PaulaFrota/images/olho.jpg)	88

website:

Anexo Pesquisa do mercado nacional

Figura 35	Coleção “Para Sentir” da Editora Edicare	
Figura 36	Coleção de livros da Editora Edicare (Fonte: http://edicare.pt/produtos/ , Catálogo 2013, p. 6)	
Figura 37	Livro Vamos à Cidade!, Editora Edicare (Fonte: http://www.fnac.pt/Vamos-a-Cidade-Veronika-Kopeckova/a642800)	
Figura 38	Livro O meu primeiro livro animado O jardim de infância, Editora Edicare (Fonte: http://www.fnac.pt/O-Jardim-de-Infancia-Nathalie-Choux/a594559)	
Figura 39	Livro Onde estás?, Editora Edicare (Fonte: http://www.fnac.pt/Onde-Estas-Edouard-Manceau/a754090)	
Figura 40	Produtos da Editora Edicare (Fonte: http://www.fnac.pt/As-Roupinhas-do-Martim-Varios/a640363)	
Figura 41	Coleção “Sente as cores”, da Yoyobook (Fonte: http://www.yoyobooks.pt/modulos/resultado_pesquisa.aspx?g=&f=&sf=&n=1)	
Figura 42	Produtos da Editora Edicare (Fonte: http://goula.es/es/catalogo_de_productos/puzle-mam%C3%A1s-y-beb%C3%A9s-19-cm)	
Figura 43	Produtos da Editora Edicare (Fonte: http://tienda.cpa-	

- virtual.com/sqlcommerce/ficheros/dk_63/productos/66253023-1.jpg)
- Figura 44** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: http://www.pititi.com/shop/avactis-images/gou53079_0.jpg)
- Figura 45** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: <http://www.diset.com/FTP/53081.jpg>)
- Figura 46** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: https://image.windeln.de/windeln/72202/8410446531303_detail_l_0.jpg)
- Figura 47** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: http://data.jeuxetjouetsenfolie.fr/pictures/products/221300_221399/221342_0_1200x900_c734240ec5af82f058f2f2c4a43fd45162be5b4a.jpg)
- Figura 48** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: http://static.fnac-static.com/multimedia/PT/images_produits/PT/ZoomPE/1/3/0/3070900081031.jpg)
- Figura 49** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: <http://images2.demartina.com/djeco-dj01689-aquarium-p-PDJEDJ01689.2.jpg>)
- Figura 50** Produtos da Editora Edicare
(Fonte: <http://www.owlbaby.com.au/images/OskiRelief.jpg>)
- Figura 51** Coleção “Espreita” da Porto Editora
(Fonte: <http://pesquisa.fnac.pt/Search/SearchResult.aspx?SCat=0!1&Search=espreita&sft=1&submitbtn=OK>)
- Figura 52** Livro Zizi sexuel L’expo da editora Glénat
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 53** Livro Que será que a Bruxa está lavando? Elizete Lisboa, editora Paulinas
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 54** Livro Firirim Finfim, Elizete Lisboa, editora Paulinas
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 55** Livro A bruxa mais velha do mundo, Elizete Lisboa, editora Paulinas
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 56** Livro Gelado de Morango da editora Margem
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 57** Coleção Malmequer, Dick Bruna, da Santa Casa da Misericórdia do Porto
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 58** Livro Gira Gira e Adriana, Mário Castrim, Santa Casa da Misericórdia do Porto, Edições Braille
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)

- Figura 59** Livro Ler é crescer: leio sozinho, Nível I, Santa Casa da Misericórdia do Porto
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 60** Livro Ler é crescer: leio sozinho, Nível II, Santa Casa da Misericórdia do Porto
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 61** Livro Bichos divertidos em versos, António Couto Viana, Santa Casa da Misericórdia do Porto, Edições Braille
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 62** Livro Madalena e a gatinha pompom, Zita Resende, Fundação Luís Figo
(Fonte: Fotografia de Ana Carolina Novo)
- Figura 63** Livro O livro negro das cores, Menena Cottin ,Edições bruaá
(Fonte:
<http://biblioantoniocorreiaoliveira.files.wordpress.com/2009/12/livro-negro150.jpg>;))

Livro da Apresentação do projeto final

- Figura 64** Ilustrações do conto “A Menina do Mar”: Livro I
- Figura 65** Uma praia cheia de dunas. O que guardarão elas?
- Figura 66** A casa do Rapazinho, o seu jardim e...
- Figura 67** ...um jogo de texturas para descobrir!
- Figura 68** Uma janela que, depois de desatado o nó...
- Figura 69** ...nos mostra uma paisagem de mar calmo e sol brilhante!
- Figura 70** Por trás das rochas, uma orquestra para explorar, tocar e com sons!
- Figura 71** Um jogo de atenção para fazer! Um jogo para a criança aprender mais vocabulário diferente!
- Figura 72** Ilustrações do conto “A Menina do Mar”: Livro II
- Figura 73** No fundo do mar existe uma grande raia que se alimenta de peixes de tantas cores e texturas
- Figura 74** A Menina é surpreendida com a oferta de uma rosa pelo Rapazinho. E que bem que cheira!
- Figura 75** O Rapaz mostra à Menina do Mar o fogo, uma das muitas coisas da terra, que ela desconhece.
- Figura 76** Ilustrações do conto “A Menina do Mar”: Livro III
- Figura 77** Composta por quatro ilustrações diferentes temos uma ilustração!
- Figura 78** Ao puxar a patilha, o sol aparece!

- Figura 79** Sem uvas não se faz vinho...
- Figura 80** Mas só extraíndo-as, uma a uma, dos cachos pendurados nas árvores...
- Figura 81** ...e pisando-as nos tanques é que ele surge e se deixa beber!
- Figura 82** Ilustração que representa os milhares de olhos dos polvos maus! E ao abrir a caixa?
- Figura 83** Vários braços dos polvos com que as crianças se podem atar (brincando!), como o Rapaz
- Figura 84** Ilustrações do conto “A Menina do Mar”: Livro IV
- Figura 85** Nesta ilustração há um jogo! O que será?
- Figura 86** Um grande labirinto!
- Figura 87** Vamos fazer o golfinho chegar até à Menina!
- Figura 88** Nesta ilustração temos muitas cores!
- Figura 89** E uma Menina do Mar que dança para o rei do mar!
- Figura 90** Ilustrações do conto “A Árvore!”: Livro I
- Figura 91** Ilustração em que a criança pode levantar a árvore e ver a aldeia por baixo...
- Figura 92** ...e baixá-la novamente!
- Figura 93** Ilustração que contém um jogo para fazer. Descubre!
- Figura 94** Ilustração em que a criança, ao deslizar o cume da árvore, pode fazer um *puzzle*....
- Figura 95** Ilustração que contém um jogo onde a criança, pelo tato, tem de descobrir as respetivas texturas.
- Figura 96** Ilustração em que o tambor é possível de ser extraído, tocar e voltar a colocar-se na ilustração
- Figura 97** Ilustração em que é possível extrair o objeto (biwa), dedilhar as cordas e colocá-la no livro
- Figura 98** Ilustrações do conto “A Árvore”: Livro II
- Figura 99** Ilustração em que o principal é a exploração dos inúmeros materiais diferentes que contém.
- Figura 100** Ilustração em que a criança pode pentear, decorar e sentir os cabelos da menina...
- Figura 101** Ilustração em que o leque, a caixa com o espelho e a boneca são possíveis de extrair do livro.
- Figura 102** Ilustração em que o espelho é possível de tirar e voltar a colocar sobre a almofada
- Figura 103** Placas, que deslizam por debaixo de cada ilustração, destinadas ao texto a negro e em Braille.

LISTA DE TERMOS E SIGLAS

ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal

Acuidade Visual (AV) – Medida clínica de nitidez da visão para discriminação de pormenores a uma distância específica, normalmente feita através da Escala de Snellen

Campo Visual (CV) – Distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual cerca de 180° sem mover a cabeça (área correspondente à visão central e periférica)

Córnea – Estrutura transparente em forma de cúpula que protege a íris e o cristalino e ajuda a centrar a luz na retina

Cristalino – Estrutura igualmente transparente cuja função é focar as imagens na retina

Íris – Tecido pelo qual se identifica a cor dos nossos olhos, podendo ter várias cores, inclusive uma diferente em cada olho

INR – Instituto nacional para a Reabilitação

Pupila – Pequeno orifício negro central que controla a entrada de luz na retina. Esta, em contacto com a luz dilata ou contrai em resposta às condições de iluminação

UEST – Unidade de Equipamentos e Serviços Tiflotécnicos

PREFÁCIO

“O artista não é, e nunca foi, um homem isolado que vive no alto de uma torre de marfim. O artista, mesmo aquele que mais se coloca à margem da convivência, influenciará necessariamente, através da sua obra, a vida e o destino dos outros. Mesmo que o artista escolha o isolamento como melhor condição de trabalho e criação, pelo simples facto de fazer uma obra de rigor, de verdade e de consciência, ele irá contribuir para a formação duma consciência comum. Mesmo que ele fale somente de pedras ou de brisas a obra do artista vem sempre dizer-nos isto: que não somos apenas animais acoitados na luta pela sobrevivência mas que somos, por direito natural, herdeiros da liberdade e da dignidade do ser.” (BNP, 1964)

Ser criança. É ser curioso, ser descobridor ser, sim, naturalmente criativo. É ter a capacidade de imaginar para além da realidade que a rodeia. É, sim, criar nas suas brincadeiras novas realidades, as suas realidades.

Todas têm o direito a brincar, é próprio de se ser criança. Todas, sem exceção, independentemente da época, da classe económica, da família, do enquadramento social em que se inserem. Mas, nem a todas as crianças são dadas as mesmas oportunidades. Por vezes, a realidade em que vivem altera essa ordem estabelecida como imutável, apresentando-lhes obstáculos, barreiras que lhes retiram faculdades e a oportunidade de experienciarem a vida e a infância como as demais.

Há que procurar contornar esta realidade apostando em soluções, projetos viáveis, iniciativas em prol da sociedade em que vivemos numa tentativa de pôr fim a todas estas contrariedades. Há que procurar dar-lhes a oportunidade, desafiando-as, estimulando-as, para se integrarem numa sociedade que também é a delas fazendo-as sentir que o mundo também precisa delas e que elas precisam de o aproveitar e viver ao máximo também.

Abracei o desafio.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I: Introdução

“Contrariamente ao artista, o designer preocupa-se com a execução de um trabalho útil ao próximo, pondo a sua criatividade ao serviço de todos, não só no sentido de exhibir as suas qualidades, mas no de melhorar efetivamente os serviços prestados à coletividade. O sonho do designer (se chega realmente a sonhar) é eliminar, tanto quanto possível, o analfabetismo cultural de todos os estratos sociais (...)” (MUNARI, 2004, p.113)

A ideia deste projeto surge pela consciência social com que, dia após dia, temos vindo a ser confrontados desde há muito. Por vezes, absorvidos pela vida que levamos e de consciência adormecida, deparamo-nos com episódios ou somos até confrontados com diálogos que nos despertam para a realidade em que vivemos. Constatamos que ainda nem todos são tratados por igual nem têm acesso às mesmas oportunidades que outros.

Foi através duma pequena experiência de vida e da impossibilidade de ficar indiferente a tal que nasceu esta ideia. Vi naquele momento, naquela conversa de curta duração o clarear de ideias e a oportunidade de criar uma solução viável que procurasse ajudar a eliminar algumas das dificuldades com que muitos cegos se confrontam, todos os dias.

Vi nela o desafio de poder aliar o gosto por ilustração, em particular infantil, desde há muito adquirido, ao desenvolvimento de material didático de qualidade visual e tátil, visando a procura da inclusão social de todos numa mesma sociedade.

Desta forma, procurando sobretudo contrariar a realidade, dando a todas as crianças as mesmas oportunidades a que, por si só têm direito, lançámo-nos a este projeto.

**CAPÍTULO II:
FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

CAPÍTULO II: Fundamentação Teórica

2.1. A Literatura infantil – Contextualização histórica

Segundo Sophia de Mello Breyner “O primeiro critério que devemos seguir na escolha de um livro infantil é a qualidade (...). O livro infantil deve ser sensível e apurado para apurar e afinar a sensibilidade da criança (...). Deve ser um livro inteligente para desenvolver e esclarecer a inteligência e apurar o pensamento. Deve alimentar a imaginação, pois o homem não se cria só através da necessidade, mas também através do desejo. E o livro infantil deve acordar a consciência, deve acordá-la agudamente, inequivocamente, para que a criança desenvolva o sentido da responsabilidade, da liberdade e da escolha. Um bom livro não é necessariamente um livro didático, mas é sempre necessariamente um livro educador.” (cit. por Martins, 1995, p.22). Não poderíamos estar mais de acordo com a autora.

No entanto, quando falamos de livro, em particular da literatura infantil, consideramos fundamental abordar a sua génese e toda a sua história até aos nossos dias. Confessamos que, tal como o seu caminho, também o nosso para lhe encontrar as raízes foi controverso. Porém, fomos à descoberta.



Figura 1 – Ilustração do livro *Se Eu Fosse Um Livro*, de José Jorge Letria, Ilustração de André Letria, 2011

“We are, as a species, addicted to story. Even when the body goes to sleep, the mind stays up all night, telling itself stories.”(Gottschall, 2012)

Já há muito que se contam e partilham histórias. Que a tradição oral, por meio de lendas, contos e mitos, durante séculos, uniu famílias e amigos como veículo privilegiado para partilha não só de conhecimento e experiência bem como de crenças de cunho religioso, social ou mesmo educacional. Nessas reuniões familiares havia sempre os denominados contadores de histórias que faziam as delícias dos mais velhos mas em especial dos mais novos, que tomavam os dizeres como valores a seguir. Nesses tempos, mais precisamente na era medieval, a literatura era fundamentalmente oral e de tipo popular. Raros eram aqueles que sabiam ler. Contavam-se mitos – o primeiro estágio da arte de narrar – exaltando o sobrenatural, as forças da natureza e a superstição. Desde muito cedo, a literatura, (outrora de caráter exclusivamente oral) desempenhava não só um papel de distração mas também um importante papel pedagógico de transmissão de saberes de geração para geração, transportando consigo potencialidades essenciais à formação e educação da criança. Desde muito cedo que estas histórias, ao serem ouvidas, veiculam conhecimentos, estimulam, desencadeiam e promovem o desenvolvimento da imaginação, da capacidade simbólica e “destreza cognitiva” dos mais pequenos. Tradicionalmente falando, permitiam ao povo preservar e estabelecer laços entre grupos de faixas etárias distintas, conservando assim as suas raízes, crenças, hábitos, costumes e valores históricos (entre outros).

Durante muito tempo, os denominados contos populares foram uma literatura para todos, onde não havia a preocupação de distinguir os adultos das crianças, considerando-se estes últimos como adultos em miniatura e portadores dos mesmos interesses que os demais. Acima de tudo, a comunicação, a socialização, a integração de valores e a ligação do passado com o presente eram os valores que prevaleciam.

Eis que surge a palavra escrita que vem substituir a oralidade através dum novo elemento – o livro. O Homem tem agora acesso à leitura, coletiva e/ou individualmente.

No entanto, outros géneros literários surgiram para além das narrativas orais tradicionais. Os Romances de Cavalaria, como a Crónica do Palmeirim de Inglaterra (1544) da autoria de Francisco de Moraes ou a Crónica do Imperador Clarimundo (1522) da autoria de João de Barros, as consideradas obras pedagógicas como as Cartas de Sílabas ou Cartilhas¹ das quais tomamos como exemplo a Cartilha para Aprender a Ler (1539) também esta da autoria de João de Barros, considerada como a primeira cartilha a surgir em Portugal ou até mesmo os catecismos ou livros de doutrina, sendo o mais antigo datado de 1529. Era através deste tipo de literatura que se procurava, acima de tudo, instruir a criança política e socialmente, consciencializando-a. Outro género literário que surge igualmente como contributo para caracterizar e enriquecer aquela que viria, mais tarde, a ser tomada como literatura infantil foram os relatos de viagens. Pautados por elementos descritivos de um mundo novo e onde o exotismo, a aventura, a viagem e o desconhecido despertavam o interesse da audiência mais jovem, os relatos de viagem eram passados às crianças pelos próprios familiares que lhes contavam histórias associadas aos descobrimentos e a novas realidades. Para além destes, os Exemplários², considerados como contos moralizantes e de carácter educativo, foram outras das narrativas medievais que, tal como as Fábulas³, sugerem o aspeto didático e de cunho igualmente educacional que a literatura viria a ter mais tarde. No entanto, todos estes géneros literários abrangiam um público alvo muito vasto do qual a criança fazia parte. Até então era desconhecida qualquer produção literária feita a pensar exclusivamente na criança enquanto leitor.

É de nosso conhecimento que, em França, a literatura infantil terá tido o seu ponto de partida em meados do século XVII. Surgem assim com Charles Perrault (1628-

1 Cartilhas, Cartas de Sílabas ou Abecedários como eram conhecidas surgem na Idade Média. Caracterizados por conterem elementos lúdicos como imagens e/ou jogos, estas obras tinham como principal finalidade facilitar a aprendizagem da leitura por parte dos mais novos, apoiando o ensino da língua portuguesa. Pretendia-se, fundamentalmente, transmitir ensinamentos vários e de carácter moral não só às crianças como também ao povo.

2 Exemplários ou “exemplios” são tomados como contos moralizantes e de função educativa. Reflectindo a grande influência do Oriente na cultura medieval Portuguesa, os exemplários tinham como propósito despertar no leitor/ouvinte o desejo de perfeição. Tomamos como exemplo deste estilo de narrativa medieval a obra Contos e Histórias de Proveito e Exemplo da autoria de Gonçalo Fernandes Trancoso, datada de 1575.

3 As Fábulas, outro género de narrativa medieval, são pequenas histórias em prosa ou em verso destinadas à instrução moral do leitor. Geralmente caracterizadas pela presença de animais falantes, as Fábulas procuram, acima de tudo, ser um veículo de educação, transmitindo as experiências morais do ser humano. Como exemplo temos a obra Da Educação (1830) da autoria de Garrett.

1703) obras como *Contos da Mãe Gansa – Histórias e contos do Tempo Passado* (obra escrita entre 1691-1697) que continha uma série de contos, muito conhecidos na época, destinados às crianças, Jean La Fontaine (1668-1694) com *Fábulas* (1668), François Fénelon com *As Aventuras de Telémaco* (1699), obra de caráter pedagógico entre outros. Há agora, pela primeira vez, uma preocupação em se escrever para um destinatário específico – a criança. Escritores, autores anteriormente dedicados a outros gêneros literários interessavam-se agora pela criação de uma literatura que cativasse os mais novos. Editam-se assim os primeiros exemplares de histórias para crianças, no entanto, sempre com intuito moralista. Em França, o conto de fadas torna-se moda. E em Portugal?

Em contrapartida, em Portugal a “Literatura Infantil” centrava-se em obras que descreviam mundos desconhecidos, novas realidades. Os relatos de viagens, anteriormente mencionados, falavam de naufrágios, combates, aventuras que, contadas aos serões, suscitavam o interesse por parte de todos. Obras de autores como Francisco Morais e João de Barros são tomadas como referência da literatura da época. No entanto, para além destes, é de fazer menção a outro, Gonçalo Fernandes Trancoso, autor de um livro de extrema importância, “Contos e Histórias de Proveito e Exemplo (1575), obra composta por “ contos, adivinhas, provérbios e ditos recolhidos na tradição popular, incidindo sobre questões da família e de moral, com um fundo de literatura “exemplar” bem ao jeito da época” (Barreto, 1998, p.22) e que se tornou “numa das obras mais lidas no nosso país até ao século XVIII.” (Gomes, 1998, p.6). Com a inquisição e a censura na publicação de obras literárias, assiste-se a uma carência bastante acentuada na produção literária tanto para a infância como para o público em geral, o que se veio refletir na falta de crescimento do público infantil e juvenil. A literatura portuguesa para a infância vive, assim, no século XVII particularmente de traduções de fábulas de autores como Esopo e Fedro, tendo-se tornando este género literário muito apetecido pelas crianças.

Com o século XVIII chegam novas mudanças na literatura, em particular a literatura infantil, fruto de alterações de caráter social e político. Por toda a Europa, faz-se sentir uma influência marcante do Iluminismo e seus ideais. Autores românticos

como Locke, Rousseau e Pestalozzi publicam tratados de educação e obras que vêm não só transmitir os novos ideais sobre a socialização e formação da criança bem como contribuir para os progressos da pedagogia, a alteração na forma como a infância era vista na sociedade e, desta forma, para o aparecimento duma literatura destinada aos mais novos. Surge assim, no século XVIII, o aumento do público infantil e jovem. Em Inglaterra, publicam-se obras como *As Aventuras de Robinson Crusoe* (1719) de Defoe ou *As Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. Para além destas, reedições e novas versões de livros anteriormente editados são publicadas ao longo de todo o século.

Contrariamente ao sucedido no século anterior, o Romantismo traz a Portugal o gosto pelo popular, tradicional, antigo e nacional, e com ele surgem os primeiros trabalhos de autores portugueses que tinham por objetivo a educação, formação e doutrinação do jovem e da criança, reflexo dos acontecimentos sociais e políticos da época. O Livro dos Meninos (1778) da autoria de João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcellos, onde se “Dão as Ideias Gerais e Definições das Cousas que os Meninos Devem Saber”, a *Coleção de Contos Filosóficos* (1793) de Francisco Luiz Leal ou *Lições de um Pai a uma Filha sua na Primeira Idade* (1803) são alguns exemplos. Traduções, imitações e adaptações de obras estrangeiras para a língua portuguesa conquistam alguns leitores juvenis ao longo do século. Com a implementação do ensino elementar em 1759 e com a valorização do ensino da língua portuguesa, criam-se condições para modernizar não só o ensino como também o país.

Contudo, e considerando Portugal em particular, é no século XIX que se dá um impulso decisivo na literatura portuguesa para as crianças. “A maior parte dos que escreveram sobre literatura infantil portuguesa é de opinião que foi no século XIX, sobretudo com a geração de Antero, Eça e Junqueiro, a chamada geração de 70, que pela primeira vez surgiu entre nós uma literatura para crianças. Põe-se, porém, a questão se, de facto, se passou a escrever livros para a infância ou se se começou a pensar nas crianças e a escrever sobre elas. Surgiram as primeiras tentativas para

compreender a natureza infantil e para reconhecer que a infância é um mundo à parte.” (Pires, s/d, p.71)

Com a influência da Revolução Francesa e seus ideais agora presentes em território português, assiste-se a profundas alterações no setor da educação. Resultante da reação de alguns dos elementos da Geração 70⁴, em particular há que salientar o papel marcante de Eça de Queirós⁵, há uma consciencialização face à necessidade de se escrever para crianças, considerando agora “a criança como um ser humano com características próprias e não simplesmente um indivíduo em estágio para a fase adulta.” (Barreto, 1998, p.25)

Segundo afirma Barreto (2002, p. 303) “A literatura infantil deve estimular o prazer e o gosto pela leitura, usar uma linguagem adequada ao seu interlocutor, linguagem simples e bela, encantatória, sem conceder facilidades ao vulgar, despertando e satisfazendo a fantasia e não abusando da lição moral ou declaradamente exemplar. Certamente, não deve tomar a criança por indivíduo incapaz ou tolo, excedendo-se no uso de diminutivos, nem usar uma forma narrativa magistral“. Muitos foram os autores que, por meio de tentativas, se dedicaram ao lançamento de títulos. *Da Educação* (1830) de Almeida Garrett, *A Cartilha Maternal* (1876) de João de Deus⁶ e, mais tarde, *Campo de Flores* (1893), igualmente da sua autoria, os *Contos para a Infância* (1877) de Guerra Junqueiro, *Contos Populares Portugueses* (1879) e *Contos Nacionais para a Infância* (1882), ambos da autoria de Adolfo Coelho⁷, *Contos para os Nossos Filhos* (1882) de Maria Amália Vaz de Carvalho e Gonçalves Crespo, o *Tesouro Poético da Infância* (1883) de Antero de Quental são alguns dos muitos exemplos.

4 Composta por Antero de Quental, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Eça de Queiroz, Guerra Junqueiro e Adolfo Coelho.

5 Eça de Queirós foi um dos homens da Geração de 70. Homem com visão clara e concreta para com os problemas existenciais da época quanto à quase ausência de literatura para as crianças, Eça faz uma comparação, bem presente nas suas Cartas de Inglaterra (1903), face à literatura para crianças em Portugal que em nada se parece com o que encontra em Inglaterra, aquando da sua permanência no estrangeiro. Pautado por um espírito moderno e ágil que lhe era característico, Eça fala-nos de “Literatura de Natal” – livros destinados às crianças que se vendiam sobretudo no Natal – por entre críticas ao atraso presente em Portugal.

6 João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896) foi considerado o maior pedagogo do século XIX. Tendo dedicado praticamente toda a sua vida à causa da defesa das crianças e dos seus direitos enquanto tal, João de Deus teve um papel muito importante na instrução elementar infantil. Como pedagogo que era, foi devido ao seu interesse, incansável dedicação e à criação de um novo método global de leitura que as crianças passaram a aprender a ler, através de textos escritos numa linguagem simples e acessível à sua faixa etária.

7 Adolfo Coelho defendia o emprego de contos e formas afins, jogos e rimas com o intuito pedagógico e de facilitar à criança a aprendizagem da língua portuguesa.

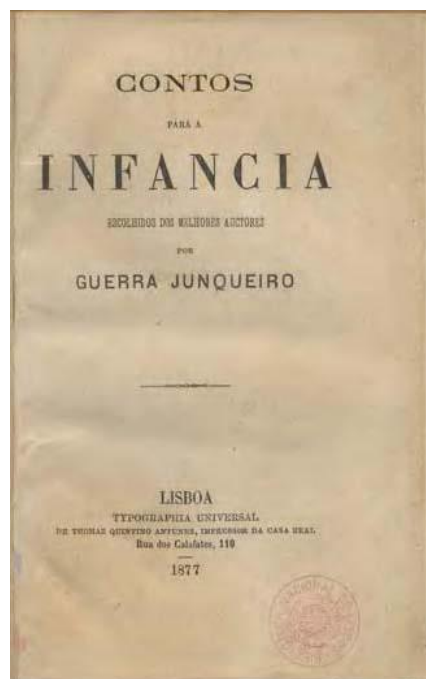
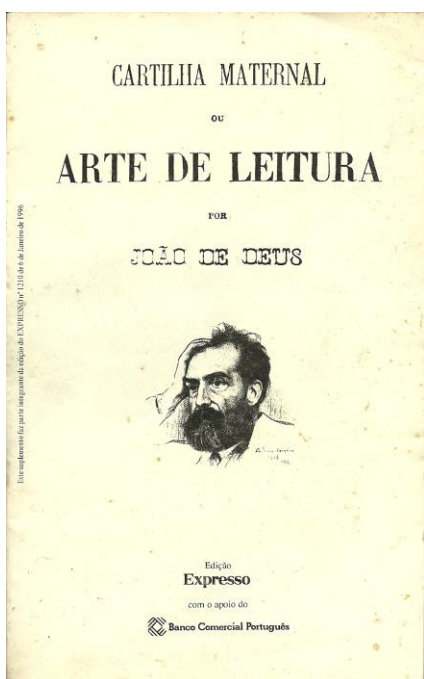


Figura 2 – Livro *A Cartilha Maternal* (1876) e João **Figura 3** – Livro *Contos para a Infância* (1877) de Deus.

No entanto, e embora seja visível o crescimento das publicações destinadas às crianças, o gosto pelo maravilhoso tradicional mantém-se e com ele as traduções, reedições e versões de autores estrangeiros⁸. As obras editadas para os mais jovens continuam a ter por objetivo formar o carácter e o intelecto por meio do ensinamento de determinados valores presentes no público adulto, não valorizando assim a verdadeira natureza e interesses da criança enquanto ser humano. Segundo Gomes (1998, p.14) “(...) a necessidade sentida nos meios burgueses de guiar o desenvolvimento intelectual e orientar as emoções das crianças não só obriga (...) a empreender reformas escolares, mas a consagrar-lhes sobretudo obras de educação cívica, patriótica, moral e religiosa”, contribuindo, desta forma, para o carácter didático pedagógico formal que ainda se fazia sentir na literatura para as crianças⁹.

⁸ Alguns exemplos são: os Contos dos Irmãos Grimm (1822), *As Aventuras de Robinson Crusoe* de Defoe, as *Viagens de Gulliver*, as *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1862), *Os Três Mosqueteiros* (1845), *Oliver Twist* (1839) entre muitos outros.

⁹ É de salientar de que nem só as crianças constituíam o público consumidor deste género de literatura que abrangia também um número considerável de adultos menos letrados.

Contudo, verificam-se na segunda metade do século XIX alterações ao nível da literatura infantil, onde escritores, embora mantendo o cunho moral dos textos, exploram substancialmente o fator lúdico dos mesmos. Há a preocupação de, através dos livros, transmitir à criança a cultura adulta, a vivência em sociedade e os seus valores, por meio de ensinamentos morais que contos, fábulas, lendas e, em particular no século XIX, a poesia ajudavam a consolidar.

Neste contexto, surgem não só as primeiras histórias de viagens originais em português como também a poesia que toma um lugar de destaque. Na literatura infantil verifica-se um predomínio da literatura de tipo tradicional, através da adaptação de narrativas tradicionais como as canções de embalar, jogos e rimas, capazes de satisfazer as necessidades de leitura e formação da criança. Como anteriormente referimos, muitos foram os autores que publicaram obras destinadas ao público infantil. De entre todas, a obra poética de João de Deus merece especial atenção, não só pela simplicidade dos temas abordados e igualmente das imagens presentes, bem como da clara proximidade e aceitação que teve por parte do público mais novo. Outras duas personalidades a que não poderíamos deixar de fazer menção foram Virgínia de Castro e Almeida¹⁰ e Ana de Castro Osório¹¹, duas autoras que se iniciam na escrita para as crianças já nos finais do século XIX, escrita essa que as torna marcantes ao longo do século seguinte. Consideradas das mais importantes autoras na literatura infantil, transmitiam, por intermédio das suas histórias, os ideais republicanos que já tomavam evidência. Com a introdução da obrigatoriedade do ensino primário em 1844, há assim um aumento não só do número de leitores jovens bem como um crescimento significativo da produção nacional.

10 Virgínia de Castro e Almeida (1874 - 1945), escritora de literatura infantil e outros géneros literários como o romance e a literatura de viagens, inicia-se na escrita para a infância com *A Fada Tentadora* (1895). Autora de inúmeros romances e contos juvenis como *Histórias* (1898), *Terra Bendita* (1907), *Capital Bendito* (1910), *História de Dona Redonda e da sua gente* (1971), Virgínia é caracterizada pela constante atenção ao carácter formativo tão assinalado nos contos que escrevia.

11 Ana de Castro Osório (1872 -1935) foi uma escritora a quem a literatura infantil portuguesa muito deve. Republicana assumida, Ana Osório defendeu a inclusão não só de contos mas igualmente de rimas tradicionais nos livros escolares para as crianças. Caracterizada pela fluência e pureza da sua escrita, a autora é diferenciada pela determinação com que procura ir de encontro aos interesses do seu público, as crianças. Com um trabalho muito vasto, Ana Osório não restringe o seu contributo na adaptação de textos e reconto de histórias de tradição oral mas igualmente na criação de originais seus, trabalhos didáticos e divulgação do livro enquanto objeto essencial na educação da criança. *A Minha Pátria* (1906), *Histórias para Crianças* (1919), *Viagens Aventurosas de Felício e Felícia ao Pólo Norte* (1922) são alguns dos exemplos presentes na sua obra.

No entanto, nem só o livro dava os seus primeiros passos enquanto literatura para a infância. Com o desenvolvimento das técnicas de impressão e com o aparecimento da imprensa pelas mãos de Gutenberg, assiste-se ao aparecimento dos primeiros jornais destinados à criança enquanto novo consumidor.

Surgem os primeiros títulos destinados ao público infantil: *Bibliotheca Familiar, e Recreativa – Offerecida à Mocidade Portuguesa* (1835), *O Amigo da Infância* (1847), o *Ramalhinho de Puerícia* (1854), *A Ilustração da Infância* (1877), o *Jornal da Infância* (1883), *As Crianças* (1884), o *Almanaque das Crianças* (1892) e a *Revista Branca* (1898) são os primeiros títulos de referência.

Podemos constatar que é no século XIX que se dá uma maior preocupação por parte da sociedade em refletir na literatura para as crianças as condições sociais e políticas em que se vivia, mundialmente. Dá-se a passagem para um novo século, o século XX. Com ele assiste-se a grandes modificações na sociedade portuguesa. Implantada a República em 1910, acentuam-se os ideais outrora refletidos na literatura para as crianças já no passado século XIX.

A criança é agora, por parte do autor, merecedora de uma atenção especial e há um aumento ainda mais acrescido na publicação de obras para este público leitor. Há agora uma preocupação de tornar a obra literária para a infância estimulante não só ao nível da imaginação bem como humorista e portadora de qualquer assunto de interesse geral. Assiste-se, desta forma, a um acentuar da rutura entre literatura para os mais novos e para adultos. Pretende-se agora uma literatura diferente que, acima de tudo, apele ao gosto pela leitura e encoraje a criança ao contacto com o objeto livro. Multiplicam-se as obras nacionais publicadas para as crianças, tidas como essenciais à evolução psicológica e formação do carácter da criança enquanto ser humano e leitor. A insistência no combate ao analfabetismo persiste por parte da Constituição Portuguesa (1911) e com ela a publicação de obras de teor pedagógico e formativo – como os manuais de boas maneiras -, que visavam instruir e educar os mais novos facultando-lhes informações não só de utilidade educativa em sociedade, bem como despertar-lhes a curiosidade para fatos de carácter científico presentes no mundo que os rodeava.

Muitos são os autores, já de obra iniciada anteriormente, que vingam na literatura para a infância no século XX. Nomes como Ana de Castro Osório e Virgínia de Castro e Almeida, já anteriormente mencionados, Afonso Lopes Vieira com *Animais Nossos Amigos* (1911) e *Canto Infantil* (1912), Henrique Marques Júnior com *Algumas Acheegas para uma Bibliografia Infantil* (1928) e Fernanda de Castro com *Mariazinha em África* (1925) são alguns dos muitos autores de referência na história da literatura infantil. Também Fernando Pessoa, embora pouco relacionado com o mundo da literatura infantil, dedicou alguns dos seus versos às crianças - “Os poemas para Lili”.

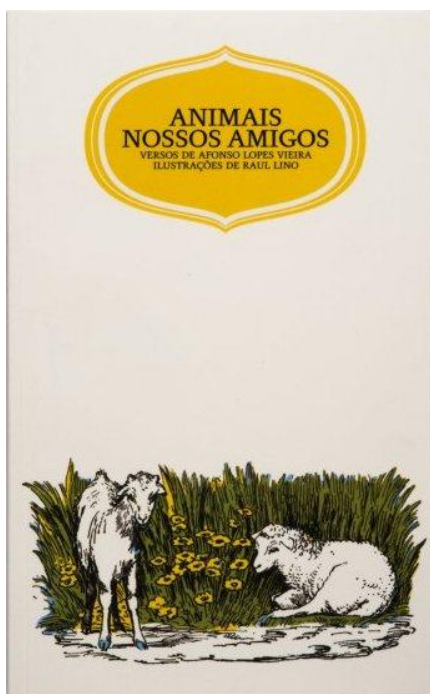


Figura 4 - Livro *Animais Nossos Amigos* (1911) de Afonso Lopes Vieira

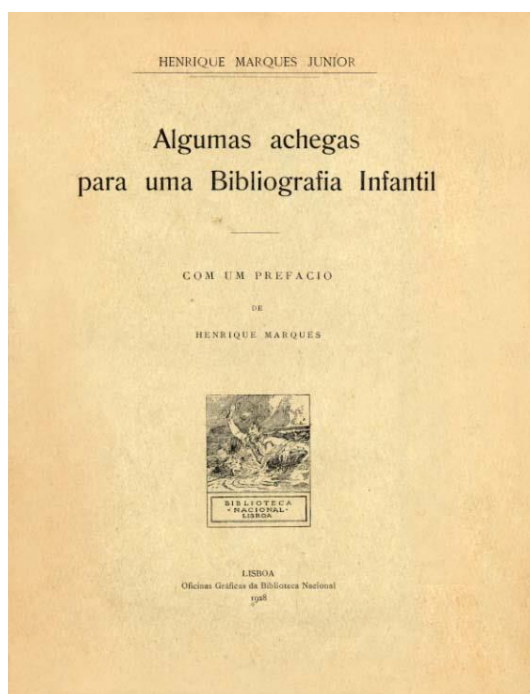


Figura 5 – Livro *Algumas Acheegas para uma Bibliografia infantil* (1928) de Henrique Marques Júnior

Contudo, esta evolução e preocupação com a literatura para os mais novos tiveram não só reflexo ao nível dos livros mas igualmente no setor da imprensa. Já no século XIX ter-se-ia dado início à publicação dos primeiros jornais destinados às crianças. Agora, com a passagem para o novo século, outros títulos tomam destaque: *ABCzinho* (1921 a 1932) e *O Papagaio Azul* (1926) são alguns dos exemplos de

jornais que surgem destinados exclusivamente ao público infantil. Com eles, chegam também a público alguns suplementos para as crianças como *Notícias Miudinho* (1924 a 1933) que pertencia ao *Diário de Notícias*, *Pim-Pam-Pum* (1925 a 1978) do jornal *O Século*, *O Comércio Infantil* (1928) do *Comércio do Porto* (1854-2005), bem como algumas revistas como *O Sr. Doutor* (1933-1943), *O Papagaio* (1935-1949), *O Faísca e o Mosquito* (1936 a 1954), *O Diabrete* (1941-1951) e *Os Nossos Filhos* (1942).



Figura 6 - Jornal ABCzinho
(1921 a 1932)



Figura 7 - Jornal Pim-Pam-Pum
(1925 a 1978)



Figura 8 - Jornal O Diabrete
(1941 a 1951)

A produção literária no setor da imprensa destinada à infância ia, a pouco e pouco, sendo cada vez mais abundante. Em paralelo com o progresso que se fazia sentir ao nível da imprensa nas publicações infantis, consolidaram-se as instituições destinadas à educação e formação inicial da criança, os denominados jardins infantis/jardins-escola. Aí, a criança tem o primeiro contacto com os livros e as pequenas histórias contadas pelas educadoras. Grandes nomes da intelectualidade portuguesa como Aquilino Ribeiro, António Sérgio¹² e Marques Braga são alguns dos escritores que, visando o alargamento do público leitor para os grandes clássicos do passado, se dedicam a adaptações dos mesmos. Tomamos *Os Lusíadas* contados

¹² António Sérgio de Sousa (1883 – 1969) democrata, pedagogo e defensor da solidariedade, do trabalho e do raciocínio foi um dos responsáveis pela educação e reforma da mentalidade e das instituições da época. Tendo-lhe sido atribuído o cargo de Ministro da Instrução Pública em 1922, António Sérgio

às crianças e lembrados ao Povo (1930) de João de Barros e a *Divina Comédia* de Dante (1934) como dois exemplos de duas grandes adaptações realizadas na época. Eis que chegamos aos anos 1930 e com estes a instauração de um regime pautado pelo autoritarismo, conservadorismo, de tipo nacionalista e opressivo, a que se deu o nome de Estado Novo. Liderado por Salazar, o novo governo caracteriza-se pelas fortes repercussões no âmbito cultural e educativo nacional. Defensor de que “o livro atenderá, antes de mais à moral, porque ou o livro é educativo ou tem de ser repellido em absoluto” (cit. por Bastos, 1999, p.44), o regime salazarista aposta numa literatura infantil de caráter moral e “útil” onde o objetivo principal é o de educar a criança, instruindo-a. Para além disso, há um retrocesso ao nível do domínio da educação, passando a escolaridade obrigatória de quatro para três anos. Assiste-se à extinção dos jardins de infância, das classes infantis e da separação dos alunos por sexos, bem como ao encerramento de algumas escolas do Magistério Primário. No que toca ao ensino, os conteúdos lecionados são agora simplificados e com preocupações elitistas, tradicionalistas e de defesa do regime político em vigor. No entanto, permanece a preocupação ideológica e moralizante na educação da criança enquanto cidadão. Desta forma, juntamente com o Estado Novo é fundada a Mocidade Portuguesa, organização na qual era obrigatória a presença das crianças com idades compreendidas entre os 7 e 14 anos, e que tinha por finalidade incutir à criança a formação e devoção pela Pátria, bem como o conhecimento da disciplina, deveres morais, cívicos e militares a preservar. Também a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa editou, em 1937, a primeira série do seu jornal intitulado *Jornal da M.P.* e dois anos mais tarde o *M.P. Feminina*. Quanto à literatura para as crianças, poucos são os registos de novas obras publicadas. Perde-se o efeito lúdico do livro infantil e juvenil em prol de obras de caráter histórico e de tendências moralizantes. As adaptações e traduções são cada vez mais frequentes e o texto original português parece quase não existir. Há um crescimento cada vez mais acentuado da imprensa, da rádio, do cinema e dos *comics* enquanto formas de comunicação que se sobrepõem à mediocridade das obras publicadas de estilo pouco trabalhado, onde a ingenuidade e infantilidade são levadas ao extremo.

No entanto, nos anos seguintes e com a situação do pós-guerra, foram algumas as alterações que se fizeram notar. Gera-se assim um sentimento de esperança na restauração da democracia em oposição ao regime salazarista, que se estenderá até 1974, e à repressão e censura com que o mesmo sempre se caracterizou. No entanto, assiste-se em 1956 à incrementação, no setor da escolaridade obrigatória, dos quatro anos de ensino para os rapazes, sendo apenas em 1960 aplicada a mesma medida às raparigas. Atendendo ao regime presente, os temas nacionais, tradicionais, transmissores de valores de obediência e exemplaridade mantêm-se. Nesse sentido, são publicadas em 1950 as Instruções Oficiais que, visando a necessidade de manter um cunho nacional na literatura facultada aos mais novos, apelam ao cuidado quanto aos valores a transmitir, tomando-os como núcleo central dos textos publicados. Não menos importantes são as preocupações para com a vertente gráfica das obras escritas. A qualidade do papel, a tipografia escolhida, as cores utilizadas, o grafismo, são aspetos a ter em conta. Citando Maria de Fátima Bivar (1975) “a existência do livro único consistia em mais uma forma de controlar a situação, e os textos escolhidos para figurar nos manuais são representativos dos valores e modelos que se pretendiam veicular.” No entanto, e a par da censura e opressão existentes, a literatura para crianças e a sua evolução crescia, a passo e passo. Surgem, assim, novas temáticas na literatura do século XX e com elas ilustrações assinadas pelos seus respetivos autores. O humor, a crítica e a literatura de cunho inquiridor face às realidades sociais tomam lugar. Muitos são os autores portugueses como Aquilino Ribeiro, Alves Redol, Sidónio Muralha, Esther de Lemos, Maria Isabel de Mendonça Soares entre muitos outros que compõem a corrente literária da época. Por meio de temas humorísticos, personagens de animais que vivem situações demasiadamente humanas —exemplo de *Bichos*, *Bichinhos* e *Bicharocos* (1950), da autoria de Sidónio Muralha — nasce uma literatura onde se denota um profundo respeito pela criança. Estes autores, renegando a temática histórica e de pendor moralizante, apresentam obras de elevada qualidade literária.

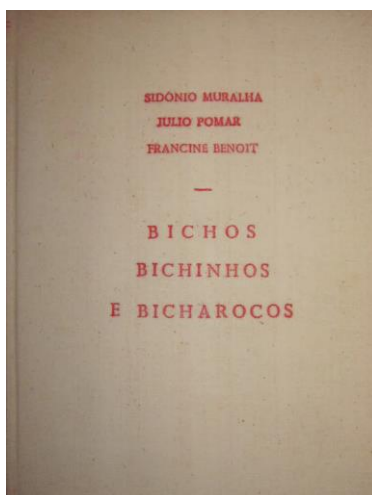


Figura 9 - Livro Bichos, Bichinhos e Bicharocos (1950), de Sidónio Muralha

“O aprofundamento e enriquecimento de temas e figuras, a delicadeza e naturalidade das descrições, o sentido poético do real” (Lemos, 1972, p.26) contribuem para que a literatura infantil conquiste, desta forma, um lugar de destaque. De entre todos os escritores de renome, tomámos como fundamental fazer menção àquela que ficou conhecida não só pelos seus poemas de referência incontornável mas, em especial, pelas obras dedicadas à infância – Sophia de Mello Breyner Andresen. Recorrendo às enumerações e algumas descrições, Sophia mostrava, através da sua *Menina do Mar* (1958) ou, mais tarde, a sua *A Árvore* (1985), um mundo às crianças e pré-adolescentes onde valorizava a importância da harmonia, o equilíbrio, dos valores morais e da justiça. Neste último, assistimos a uma clara apresentação dos “usos e costumes, formas de pensar e de agir que eventualmente caracterizam o povo japonês”(Balça, 2008, p.4), o que dá à criança a oportunidade de conhecer melhor outros povos, outras realidades e outros costumes através da leitura. Há uma maior consciencialização e preocupação por parte dos escritores para com a leitura destinada às crianças.



Figura 10 – Livro *A Menina do Mar* (1958)

Consequência da revolução de 1974, é posto um fim à censura e a liberdade de expressão ganha terreno. Com ela, as condições económicas experimentam algumas melhorias. Fruto do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos decretada em 1961, assiste-se a um aumento das crianças que frequentam a escola e, com elas, a um aumento do material a disponibilizar. Mais crianças, mais livros e com estes o crescer de uma maior diversidade na leitura!

Com o aumento da escolaridade e com o aparecimento de uma atenção súbita pela criança e por uma literatura que a ela se destina, surgem as coleções. Editoras como as Edições Asa, Plátano e Livros Horizonte apostam na publicação de coleções como “Asa juvenil”, “Caracol”, “Lagarto Pintado”, “Sete Estrelas” e “Pássaro Livre” que se destinavam a divulgar aos mais pequenos o que de bom se escrevia em território nacional. Vista com outros olhos, a literatura infantil torna-se num novo foco. Assiste-se à criação de bibliotecas. Com uma nova Rede Nacional de Bibliotecas que surge nos finais dos anos 90, o acesso ao livro, por parte da criança, passa a ser alargado. Agora era possível ler e ter um contacto mais fácil com o livro em espaços públicos a ele destinado. Mas nem só de livros eram recheadas estas bibliotecas. Com elas, surgem as conferências sobre a temática da literatura para a infância bem como encontros com escritores e ilustradores. Tínhamos as feiras do livro! O papel do livro na sociedade e, em particular, na vida da criança tomava o seu lugar. Há um cuidado especial, não só quanto à qualidade gráfica mas igualmente quanto aos temas

abordados nos livros que eram editados, agora muitos deles criados por autores nacionais: Alice Vieira, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Isabel da Nóbrega, são alguns dos exemplos. Temas no âmbito das questões ambientais, culturais, políticas e sociais são tratados e tomados como fundamentais numa procura de consciencializar, desde cedo, a criança para os problemas existentes na sociedade.

Por forma a valorizar o seu trabalho e o seu merecido reconhecimento, surgem os prémios literários, acompanhados mais tarde pelos prémios destinados à ilustração e à tradução. Autores e ilustradores veem o seu trabalho reconhecido. O escritor, finalmente, tem a oportunidade de abordar temas, contar histórias que, para além duma lição positiva, tenham uma função pedagógica para a criança. Através das suas palavras, o escritor “deve ser visto como um membro de pleno direito da comunidade educativa, como alguém que, com mais ou menos artifícios, recria, reelabora a inocência no ato de contar histórias para um auditório irremediavelmente distante dele no tempo, mas identificado com ele.” (Parafina, 1999, p.104).

Não podendo estar mais de acordo com Cecília Meireles (in Castro, 2004/2005, p.11): “São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem “livros para crianças”.”

2.2. O livro - A importância do objeto Livro para a Criança

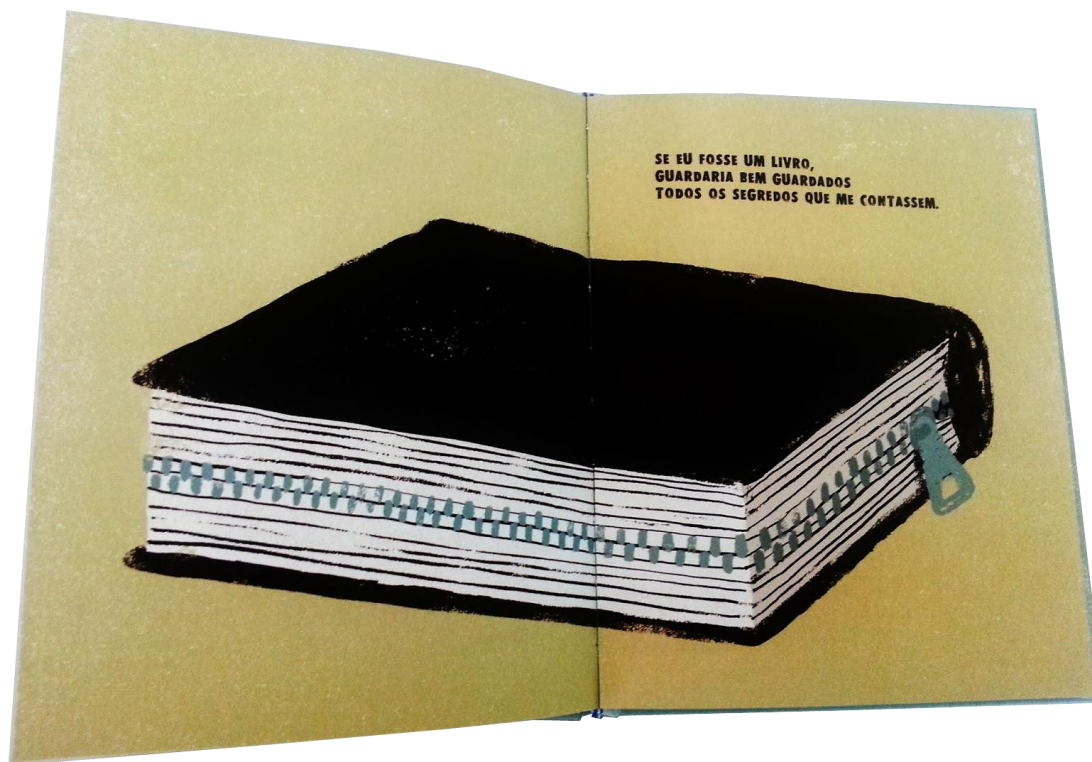


Figura 11 – Ilustração do Livro *E Se Eu Fosse Um Livro* (2011) de José Jorge Letria

“Um livro nunca é apenas um livro, é um amigo, um confidente, uma aventura ou uma viagem.” (Rute Gil,2007)

Desde muito cedo que o livro é tido como um importante recurso de comunicação, transmissão de culturas, tradições e histórias da Humanidade. Através dele, é dada ao ser humano a oportunidade de alargar e enriquecer o seu conhecimento tendo acesso a informação acerca dos seus antepassados e dos acontecimentos por eles vividos. “Nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com outros, oralmente e por escrito é uma parte essencial do ser humano.” Gordon Wells, 1986 (cit. por Weikart & Hohmann, 2004, p.523). Sabemos de antemão que

nem só o livro nos dá acesso à cultura. Outros meios como a imprensa, a rádio, a televisão e a Internet levam-nos igualmente ao conhecimento, no entanto nunca de uma forma tão aprofundada como o livro. Através da leitura, neste caso em especial a criança, adquire “conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas” (Sobrino, 2000, p.36) aprendendo mais sobre o mundo em que se insere. Contudo, foi necessário todo um longo caminho até ao seu aparecimento e reconhecimento do objeto livro no âmbito infantil.

Em Portugal, bem como em muitos outros países, a preocupação de se criar uma literatura especificamente destinada ao público mais jovem começou por ser de carácter instrutivo e educativo, num contexto de escolaridade e do cumprimento dos objetivos da mesma. As primeiras obras que surgem no mercado pautam-se por intenções pedagógicas e não de divertimento e recreio, sendo exclusivamente de cariz escolar, como anteriormente referimos no capítulo reservado à “Literatura Infantil”. Mas, eis que com a evolução dos tempos o objetivo do livro para a criança toma outros rumos. A presença do livro no dia-a-dia e no decorrer do crescimento e desenvolvimento da criança enquanto ser humano e cidadão é fundamental. Visto como um fio condutor na educação para os valores, não só afetivos – quando lemos um livro infantil constatamos que este se encontra repleto de sentimentos e emoções – mas igualmente estéticos, morais, éticos, sociais que levam a criança a sentir, por vezes, vontade de também ela praticar esses mesmos valores. No entanto, nem tudo depende dela. Desde a Antiguidade - recuemos à tradição oral e ao culto de se contarem histórias aos adultos e às crianças - que o hábito de se narrarem acontecimentos e partilharem histórias tinha o seu contributo na formação do ouvinte enquanto cidadão.

Segundo Weikart & Hohmann (2004, p.548) “Contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos. Conte às crianças qualquer história de que goste: histórias populares, mitos e lendas, histórias de fadas, histórias que lhe foram contadas quando era criança, histórias sobre coisas que fez na infância, histórias inventadas sobre as crianças da sua escola.”. Ler

histórias aos mais pequenos, sejam criadas ou de livros de autores distintos, pode ser uma ajuda importante no seu desenvolvimento. Através da leitura em voz alta – variações na tonalidade da voz, acréscimo de pormenores e adereços que lhes permitam usar a sua imaginação ao máximo - a história ganha outra vida e outra dinâmica para a criança. Estimular o interesse, a curiosidade, o sucesso no domínio das capacidades de compreensão da linguagem escrita e o desejo de ler são noções que o adulto/educador deve procurar cultivar na criança.

Destinados a proporcionar prazer e entretenimento, é de considerar que os livros também educam. Através das suas narrativas e das mensagens que estas transportam, os livros ajudam a criança através da educação da sensibilidade, do gosto, da abertura para outras culturas, outras realidades e para a compreensão de si mesma e do outro. Ao ter contacto com os livros por meio da leitura, a criança identifica-se com as personagens e toma-as como exemplo. No entanto, segundo José António Gomes (cit. por Santos, 2007) escrever para este público sem cair no simplismo não é tarefa fácil. Há que ter todo um conhecimento e, especialmente, jeito e sensibilidade para o fazer, não sendo qualquer um que se lança ao desafio e conquista o público a que se destina.

Considera-se essencial que se cultive na criança, o quanto antes, o gosto pelo livro. Através da leitura a criança assegura, mesmo que sem o saber, o seu processo de maturação e autonomia intelectual. Aumentando e desenvolvendo a capacidade da criança de compreender o mundo e de se expressar nele também. Segundo Javier Sobrino (2000, p.31) “O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” Através da leitura de contos e do contacto frequente da linguagem cuidada do escritor, a criança adquire novos saberes, aprofunda conhecimentos e conhece outras vivências que não a sua. Ao tornar a leitura um ato de prazer e frequente no seu dia-a-dia, a criança vai ganhando um melhor domínio da língua bem como um enriquecimento vasto do vocabulário a utilizar. Ao folhear e ler um livro, a criança toma ainda contacto com novas realidades que a rodeiam, o que a desperta para a resolução dos seus próprios problemas, angústias e medos. O conto é visto como

um bom género de leitura não só nesse como em muitos outros aspetos. Há que ter em atenção aos temas abordados e à escolha de uma boa leitura, tarefa que cabe não só aos pais mas também aos adultos que lidam diariamente com as crianças. Problemas como a educação ambiental, a educação para a paz, sobre a saúde, o consumo, os valores a manter quanto ao combate na discriminação, seja qual ela for, devem ser discutidos e passados às crianças, tanto em âmbito escolar como familiar. Ler tem de ser tomado como um ato de instrução com prazer, ajudando a criança a interiorizar certos conceitos, hábitos e atitudes que devem fazer parte da sua condição humana.

O gosto pelo livro e todo esse processo de desenvolvimento de interesse e hábitos de leitura tem início no lar das próprias crianças e no seio da sua própria família. Cada vez mais nos damos conta do declínio do conceito de família. Por vezes constatamos que não há por parte dos pais o cuidado de inculcar e cultivar na criança o hábito de leitura. Há que ter em atenção que não se nasce leitor.

Primeiro que tudo a criança começa por ter contacto com álbuns ilustrados onde a presença de texto é mínima ou por vezes inexistente. Ao longo do seu crescimento a criança vai tomando outra consciência do objeto livro e do valor que este tem (ou deveria ter) na sua vida e no seu desenvolvimento. Repleto de histórias e ilustrações na maioria das vezes apelativas e cheias de cor, o livro torna-se um meio para a criança se lançar na descoberta do mundo. Surgem assim inúmeras interrogações, inúmeros “porquês” aos quais pais e educadores devem estar sempre prontos a responder ou a orientar no caminho para a resposta pretendida. Através da leitura de contos a criança é muitas vezes capaz de encontrar respostas para um vasto número de questões anteriormente colocadas, constatando, através do próprio texto e enredo da história, que também as personagens dos contos que lê vivem esses mesmos problemas! Desta forma e sendo um estímulo precioso para a mente dos mais pequenos, ao encontrar no herói do conto um exemplo de coragem e vontade a seguir, a criança ganha forças para ultrapassar os seus próprios problemas.

“A leitura é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais

e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta.” (Sobrinho, 2000, p.32) formando assim cidadãos melhores e mais humanos. Contudo, a necessidade de ler e a procura desse mesmo prazer é algo que se adquire com tempo e desde pequeno. O tempo dedicado às crianças e à partilha de um livro e da leitura do mesmo entre pais e filhos é de extrema importância na sua educação. Porém, é um ato cada vez mais raro. Ocupado e afogado no stress que o emprego e a própria vida lhe apresentam, o adulto, enquanto elemento que assume a função de ajudar a criança a esclarecer as suas dúvidas, mostra-se cada vez menos presente. “Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.” (Weikart & Hohmann, 2004, p.547).

Mais do que um ato de leitura, a partilha de uma história entre pais e filhos é um ato de prazer e partilha de afetos. Considerando que o gosto pela leitura tem início no meio em que vivemos e na educação que também nos é dada em casa, aos pais cabe a tarefa de cumprirem com o seu papel. Tomados como um modelo de excelência e um exemplo a seguir para o filho, os pais procuram criar na criança hábitos de leitura e um contacto, desde cedo, com o objeto livro, procurando despertar-lhe a curiosidade para o seu conteúdo e para o objeto em questão. Desde bebé que é importante que à criança seja disponibilizado o livro e a possibilidade de esta poder optar por aquele que mais facilmente a cativar, seja pela cor, forma, textura ou ilustração. É fundamental que a criança possa tocar o livro, folheá-lo quantas vezes quiser, explorá-lo por forma a ter um contacto o mais íntimo possível com o mesmo. Quando inteirada da sua linguagem, pode lê-lo e relê-lo quantas vezes quiser, onde quiser e ao seu próprio ritmo, meditando sobre a mensagem que este pretende transmitir ao leitor. Se tomarmos como exemplo uma criança cujos pais são leitores, têm gosto pela leitura e reconhecem-lhe a devida importância na formação da personalidade do seu filho, mais facilmente esta criança terá, futuramente, gosto pela leitura e culto pelo livro. Mais facilmente será, tal como os

seus pais, uma possível frequentadora assídua de livrarias, bibliotecas, feiras do livro, adquirindo livros com frequência. Desta forma (mas não obrigatoriamente), esta criança terá uma facilidade mais acrescida para ser criativa, sensível para se compreender a si própria e o mundo que a rodeia e uma maior aptidão pelo gosto de livros. Responsáveis pela sua educação, os pais são geralmente aqueles que, por entre todos os problemas, têm a capacidade e disponibilidade de ajudar a criança a escolher o caminho certo a seguir.

No entanto, nos tempos que correm, este papel é muitas vezes desempenhado/passado para a escola, local onde a criança passa grande parte do seu tempo e onde também lhe é eventualmente incutido o gosto pelos livros. No âmbito escolar, educadores e professores procuram, através duma vasta variedade de textos fornecidos em aula, proporcionar à criança a descoberta e enriquecimento da linguagem através do desenvolvimento da capacidade de comunicação com o mundo. No entanto, nem só o papel da escola é importante e suficiente na educação da criança enquanto futuro leitor e no seu gosto pelo objeto livro. Desde cedo que os livros têm uma grande responsabilidade na formação da criança. Um livro infantil nunca é apenas um livro destinado à criança. Com ele e com as histórias que traz para contar, este consegue ir além da mera função de comunicar, passando valores morais a quem o lê e contribuindo para o desenvolvimento emocional, físico e intelectual da criança leitora. Num mundo tão cheio de tecnologias, onde a informação é imediata e onde os meios de comunicação digitais se parecem sobrepôr ao livro, há que procurar fazer entender à criança o mundo fascinante e de fantasia a que a leitura nos transporta por meio de uma combinação de palavras e desenhos num objeto só. Desta forma, e incumbidos de suscitar na criança o gosto pela leitura, conta-se (se possível) com o contributo não só dos pais, muitas vezes ausentes, e educadores, bem como de grupos de referência e dos próprios meios de comunicação, tão presentes no dia-a-dia da criança. Mais importante do que aquilo que se conta é a forma como se passa a mensagem à criança. Aquando da leitura de um conto, o adulto narrador deve ter o cuidado de utilizar a imagem (se presente)

como forma de complementar a leitura da história, permitindo igualmente à criança, se assim o desejar, completar ela mesma a história, dando asas à imaginação.

No entanto, e no âmbito de um dos públicos-alvo do nosso projeto, pensemos nas crianças que não têm fácil acesso à informação e à quantidade de livros infantis publicados por ano a elas destinados. Pensemos na quantidade abrangente de editoras que, todos os anos, publicam obras repletas de ilustrações coloridas e de tantos estilos vários, mas que nem a preços mais acessíveis chegam a determinadas crianças. Ao refletirmos sobre esta problemática, colocámos as seguintes questões: que importância têm os livros de literatura infantil para as crianças com visão reduzida ou mesmo até sem visão alguma? E de que forma poderiam essas mesmas crianças ter contacto com o mesmo material facultado para quem vê? Tal como todas as crianças nas suas diferentes fases de desenvolvimento, também a criança cega necessita de ser estimulada e de adquirir conhecimento e informação acerca do mundo que a rodeia. Como todas as crianças dos 7 aos 10 anos, também a criança cega tem acesso a textos diversos no âmbito escolar, acompanhados muitas vezes de ilustrações que lhe permitem não só desenvolver a linguagem bem como alargar o seu vocabulário e capacidade de comunicação. Ou não será bem assim?

Quando falamos de uma criança cega, há que pensar apenas numa outra forma de lhe fazer chegar a mesma informação através do mesmo produto utilizado pela criança normovisual. É de extrema importância que à criança cega sejam facultados materiais por forma a que esta tenha experiências de leitura tão ricas como as crianças sem qualquer problema de visão. Sabemos que, ao contrário destas últimas, a criança portadora de deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão, não se apropria das informações de um objeto da mesma forma, tendo alguma dificuldade em manipulá-lo e explorá-lo. Fruto da anulação do sistema visual como meio para captar informação, a criança cega é impedida de fazer uma leitura visual das imagens, o mesmo não acontecendo, na totalidade, à criança amblíope, que conta ainda com uma percentagem, mesmo que mínima, de visão. No entanto há que considerar que, para ambas, o caminho de lhes dar a conhecer o mundo que as rodeia é em muito semelhante. Para ambas, a exploração e estimulação dos

restantes sentidos é fundamental. Contudo, e visando em primeira instância o lucro e a venda do produto no mercado, poucos são os livros adaptados para crianças cegas (ver capítulo Pesquisa de mercado nacional, ponto 1.1.1. Produtos desenvolvidos na área). Numa procura de lhe proporcionar os mesmos direitos atribuídos às crianças normovisuais, cabe aos pais e educadores disponibilizarem à criança materiais diversos, materiais esses adaptados que lhe permitirão ter contacto com diferentes texturas e materiais. E no que toca à leitura?

Tal como a criança normovisual, também a criança cega necessita de livros de leitura por forma a aprender a ler e ter acesso à informação e ao conhecimento. A carência de material transcrito em braille acaba por limitar as capacidades da criança, não lhe assegurando, de forma nenhuma, o direito ao desenvolvimento da língua escrita como as demais. Sem um contacto com a literatura e o ato de ler, a criança cega é impedida de crescer e trabalhar a fundo as suas capacidades e potencialidades. Desta forma, a criança corre o risco de que ocorram atrasos no seu desenvolvimento cognitivo.

Ser-se cego não é impedimento para se desenvolver enquanto cidadão. Não fosse a visão o sentido que nos permite obter mais informação de forma contínua, sabe-se que, no âmbito escolar, o obstáculo na perceção visual é visto como um problema na aprendizagem, uma dificuldade acrescida, dificultando à criança a tarefa de construção de uma imagem e de um significado sobre o que observa. Através da observação de diferentes informações acerca de um objeto, pessoa ou situação, a aquisição de conhecimento e a capacidade de imitar o que vê facilita toda uma aprendizagem por parte da criança. A aprendizagem torna-se, assim, mais lenta. No entanto, apesar de ser uma limitação, o défice visual não pode ser visto como um impedimento de se viver e gozar o mundo que nos rodeia. Cabe aos pais e educadores procurar apoiar o melhor possível a criança, respondendo-lhe a todas as questões existenciais. Aquando da exploração de um determinado objeto, ou estando a criança num determinado espaço ou situação, cabe ao educador proporcionar à criança a informação devida e necessária que a deficiência visual lhe nega por forma a desenvolver e estimular os restantes sentidos perceptivos. Assim, é

dada à criança a oportunidade de formar uma ideia. O mesmo se passa na exploração de um livro e na leitura (ou tentativa de leitura) do mesmo.

Numa procura de facilitar em muito a tarefa àqueles que educam, passo a passo, a criança — normovisual, cega ou amblíope — no seu desenvolvimento, assiste-se cada vez mais ao aparecimento de livros de formatos diversos. Uns grandes, outros pequenos, outros não convencionais. Uns que se abrem e desdobram em si mesmos, outros que contêm pequenas janelinhas onde a informação extra se esconde. Os chamados livros *pop up*. Temos também os livros em diferentes materiais – uns em papel, outros em cartão, outros em tecido e outros mesmo em plástico. De entre todos ainda podemos encontrar os de leitura, os didáticos que contêm jogos em simultâneo com a história narrada e ainda os com texturas, onde parte da ilustração que acompanha o texto se encontra em relevo ou com determinada textura apelativa ao toque. Dentro destes últimos, ainda podemos encontrar livros em que se podem extrair e voltar a colocar peças/objetos! Geralmente, o preferido pela criança pauta pela presença de muita cor e ilustrações várias. Mas, e o preferido pelas crianças cegas e amblíopes, qual é?

Citando Vygotsky (1997) “(...) uma criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras, mas uma criança que se desenvolve de outra maneira.” (Vygotsky, 1997, p.12) Há que procurar apenas, por meio de pequenas alterações, dar-lhe o direito e a possibilidade de, através dos quatro sentidos de que dispõe, apropriar-se e conhecer, passo a passo, a cultura do ser humano, a sua própria cultura.

2.3. O que é um conto?

Mais, afinal, o que é um conto? Por forma a mostrar não só as suas possíveis variações bem como as suas características optámos pela elaboração da seguinte infografia.

**NÃO ESQUECER DE RETIRAR E
SUBSTITUIR POR A3**

2.4. O conto no desenvolvimento da criança



Figura 13 - Ilustração de Paulo Galindo, executada para um mural presente na Sala do Conto da Biblioteca Municipal de Carnaxide

“(…) as crianças de hoje já não crescem na segurança de uma grande família ou de uma comunidade bem integrada. Assim, (...), é importante fornecer à criança moderna imagens de heróis que têm de se lançar no mundo sozinhos e que, apesar de não saberem à partida como é que as coisas se vão resolver, acham lugares no mundo, seguindo para a frente com profunda confiança.”(Bettelheim, 1998, p.20)

Atualmente, as crianças não apresentam interesse pelos livros, sobrepondo-se a estes os diversos meios de comunicação presentes no seu dia-a-dia e de tão fácil acesso. O mundo atual está repleto de informação que circula constantemente não só por jornais, revistas, rádio, televisão mas, fundamentalmente, através da Internet,

meio de comunicação com o qual as crianças têm contacto logo desde cedo e que as leva, por vezes, ao um individualismo contribuindo, em muito, para a cada vez menor comunicação entre pais e filhos ao longo do seu crescimento e desenvolvimento cognitivo. Não descurando as vantagens e oportunidade de aquisição de conhecimento que este oferece, conforme já referimos, durante séculos houve a tradição de se contarem histórias.

Atentas, as crianças davam asas à sua imaginação e fantasia sentindo-se como participantes ativos da narrativa contada. Desde cedo, a narração constitui uma prática efetiva da atividade humana e os serões em família eram uma forma de educar, instruir e divertir o ser humano.

No entanto, com a evolução da História e os acontecimentos históricos e sociais de que foi alvo – o aparecimento da escrita, a evolução da mesma enquanto nova forma de se comunicar e, mais tarde, do objeto livro e do interesse do cidadão pelo mesmo – o acesso ao conhecimento e à cultura foi-se, a passo e passo, alargando. Contudo, o livro era visto como um objeto de grande valor, raro e ao qual era dada pouca importância e notoriedade. “Ler era um privilégio e a cultura refugiava-se na sombra dos mosteiros” (Sobrinho, 2000, p.9). De confeção morosa e delicada, eram poucos os que eram produzidos para as crianças e os existentes destinavam-se à moral cívica e religiosa.

Atendendo à temática do presente projeto, centremo-nos fundamentalmente nas nossas crianças e apenas num género literário em particular: o conto.

Como afirma Bettelheim (2011, p.12) “Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” Desta forma há que ter uma série de fatores em consideração. Sabemos, de antemão, que a literatura é importante no desenvolvimento criativo e emocional da criança, numa procura de estimular e

espicaçar não só a sua curiosidade mas igualmente o pensamento hipotético, o raciocínio lógico e as relações entre espaço e tempo presentes no próprio conto. “Entrar em contacto com a literatura pode representar à criança a possibilidade de estar diante de si mesmo, mergulhada no seu mundo interior e sensível ao outro, ou seja, identificada e confrontada com realidades diferentes, mas que falam de um lugar comum.” (Mourato, 2009, p.30).

Desde cedo que são contadas às crianças pequenas histórias – na creche e no ensino pré-escolar – que lhe vão dando, ao longo do seu desenvolvimento, a oportunidade de soltar a sua imaginação e fantasia, ampliar o seu vocabulário, adquirir uma maior confiança e formação do seu carácter, tanto individual como social. “Enquanto se desenvolve, a criança tem de aprender, passo a passo, a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará apta a compreender os outros e, por fim, a relacionar-se com eles por vias mutuamente satisfatórias e significativas.” (Bettelheim, 2011, p.10).

Há que considerar a tarefa de educar uma criança como uma tarefa pouco fácil, diria mesmo bastante difícil e em que todos os passos, experiências e episódios da sua vida contribuem, em parte, para que esta descubra o verdadeiro sentido da vida. Neste papel encontra-se a família, em particular os pais, os educadores e os professores, pessoas que acompanham a criança em fases diferentes do seu crescimento e evolução. Muitos são os pais que, desde cedo, procuram inculcar nos seus filhos hábitos de leitura, através da aquisição de livros, ou (embora cada vez menos frequente) a narração das próprias histórias. A criança que ouve histórias certamente tornar-se-á numa pessoa com gosto por livros, com gosto pela leitura, com uma capacidade inventiva e criativa superior às demais. Para além disso, desenvolve uma capacidade de imaginar e entender o mundo de uma outra forma. No entanto, nem toda a denominada literatura infantil, em particular os contos, tem adesão por parte das crianças. Porquê?

Para Bruno Bettelheim (2011, p.27) “Cada conto tem sentidos vários a muitíssimos níveis. A importância que cada história pode ter para determinada criança, em

determinada idade, depende inteiramente do estágio do seu desenvolvimento psicológico e dos problemas que no momento sejam para ela mais prementes.”

Grafismos à parte, aquando da escrita para este público alvo há que ter em atenção a clareza e simplicidade da linguagem utilizada em cada texto, a presença de recursos expressivos como as descrições e repetições para reforçar ideias, a capacidade de provocar na criança a vontade de, ao ouvir ou mesmo ler histórias, imaginar e soltar o seu lado mais criativo. Por vezes, ao ouvirem estas histórias, as crianças têm a tendência de as interpretar por desenhos ou mesmo teatralizando-as, imitando as personagens, as suas características e ações. A constante simbologia e fantasia presentes também são muito importantes, tendo a capacidade de desenvolver o espírito e a personalidade, enriquecendo a vida da criança enquanto leitor e ser humano. Contudo, nem só a linguagem utilizada ao longo da narrativa textual tem a sua importância. As temáticas abordadas em cada conto são, na maioria das vezes, as grandes responsáveis pela escolha (ou não) da história pelas crianças. Ao optar por um conto de entre outros tantos, a escolha da criança geralmente recai sobre aquele que tenha o tema que a faça sentir-se compreendida e apreciada. “Através do conto, a criança pode aprender mais sobre os problemas interiores do ser humano. A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade quotidiana o que permite mais facilmente a projeção e a associação livre de ideias.” (Mourato, 2009, p.32)

Porém, é aqui que o papel do educador tem também a sua influência. Através do mesmo conto é possível passar à criança uma série de ensinamentos, dependendo fundamentalmente dos objetivos predispostos pelo educador, da forma como este utiliza o conto em prol da criança e da própria criança em questão. Tomemos em consideração um dos contos abordados neste nosso projeto: *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

De linguagem simples e concisa, a autora permite ao leitor/ouvinte aprender uma série de valores. Como primeiro, consideremos o valor da Natureza — em particular o mar — e o que esta contém. A curiosidade, o espírito de descoberta e aventura e, a ter em atenção, a relação do ser humano com o próximo, representado pela

amizade que nasce entre a Menina do Mar e o Rapaz. Simbolicamente falando, tomemos o número três (os três amigos da Menina do Mar – o Polvo, o Peixe e o Caranguejo) como número ligado à perfeição e o elemento rosa como símbolo de pureza e amor. Com este conto, é dada à criança a oportunidade de aprender o valor da amizade e o quão importante é respeitarmos e aceitarmos as diferenças uns dos outros (Menina do Mar que vive no mar e o Rapaz que vive na Terra). Tal como nos contos, também estes valores são de manter na vida real. Há que transmitir desde logo à criança algumas lições de moral, fazendo-a pensar.

Atualmente muitos são os meios de comunicação, cada vez mais modernos e cheios de informação, que as crianças absorvem em segundos. Muitas são as formas, cada vez mais fáceis, utilizadas numa procura de educar, instruir e passar conhecimento à criança, divertindo-a em simultâneo. Dos pais de agora, poucos são aqueles que se sentam e tomam o papel de “contadores de histórias” aos seus filhos. “O Conto é uma obra de arte emocional e como tal um elemento importante na educação dos pequeninos, mas embora sobretudo recreativos, divertindo, proporcionando alegria, abrindo janelas à imaginação, instigam também o espírito e podem alimentá-lo ao mesmo tempo, ensinando muita coisa... Mas a criança é igual em toda a parte. E se há literatura internacional – hipernacional – a ela pertence o conto infantil... O livresco, culto, escrito não é próprio da infância (...) só o familiar, em traje poético, levemente estilizado serve deveras.” (Vasconcelos, s/d, cit. por Pires, 1982, p.31)

E as nossas crianças?

2.5. A Ilustração: Ilustração Infantil

“As within all books for children, illustrations not only provide a source of interest and entertainment, but also help with education and literacy.” (Johnston, 2006 p.2).

A literatura infantil nasce no seio de uma das mais antigas atividades humanas, a de contar histórias. Este hábito, tomado como uma das formas mais importantes de distração, destinava-se tanto a adultos como aos mais pequeninos. Através de palavras, as situações, as ações passadas nas histórias eram descritas detalhadamente, o que atraía o público mais jovem. O hábito de contar histórias mantém-se com o passar dos tempos, embora cada vez com menor intensidade e com ele o aparecimento de uma série de condições técnicas que vieram permitir o surgimento e a notoriedade, cada vez mais relevante, duma outra vertente: a Ilustração.

Tomada nos dias de hoje como um elemento fundamental no livro destinado aos mais pequenos, a ilustração nem sempre teve a mesma presença nem reconhecimento na literatura infantil. Conforme a evolução da literatura infantil, assim foi evoluindo e ganhando destaque a ilustração destinada igualmente às crianças.

Podemos tomar a ilustração como uma representação pictórica outrora utilizada como forma de interpretação e embelezamento de textos. Retornando a tempos antigos, já o Homem primitivo, por meio de marcas ou desenhos tendo por objetivo comunicar, ilustrava. Tendo a necessidade de transmitir informação apenas por desenhos, o Homem primitivo registava acontecimentos e fazia-se entender através da linguagem visual. Contudo, e segundo Reis (2009), julga-se ter sido no Egito que nasceram as primeiras narrativas visuais. Produzidas a tinta preta ou castanha em rolos de papiro e juntamente com textos redigidos pelos escribas, compunham-se os denominados Livro dos Mortos, onde texto e ilustração se complementavam retratando ritos, orações, feitiços e procedimentos defendidos pelo povo egípcio e a serem realizados aquando da travessia do morto na passagem até ao outro mundo.

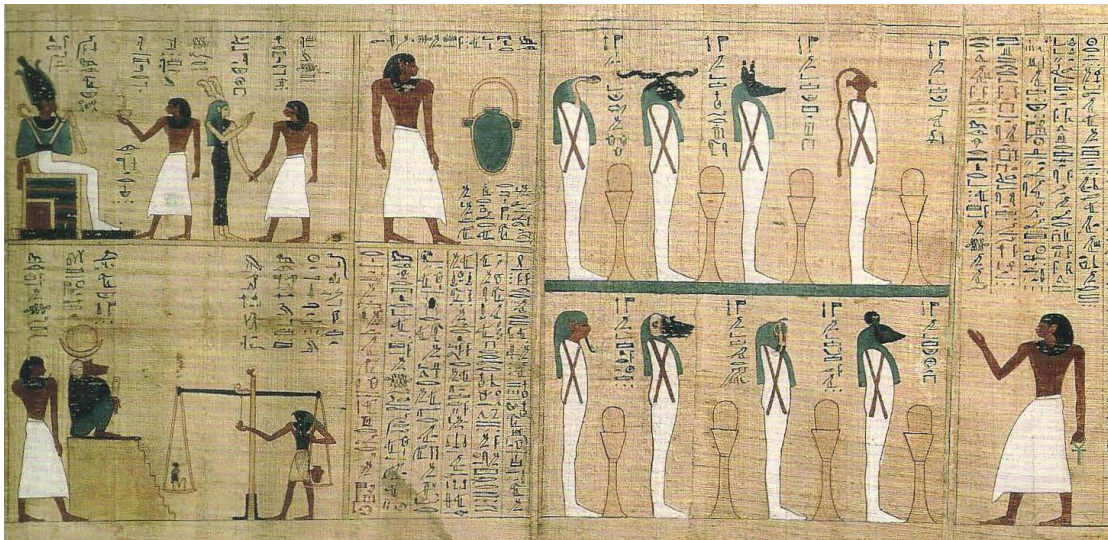


Figura 14 - Exemplo de rolo de papiro do Livro dos Mortos

Igualmente, na Idade Média monges dedicavam-se à produção de iluminuras, tarefa minuciosa e delicada executada por artistas especializados e dotados, que compunham as páginas dos chamados manuscritos iluminados, livros esses que eram tidos como relíquias, não sendo qualquer um que os possuía.

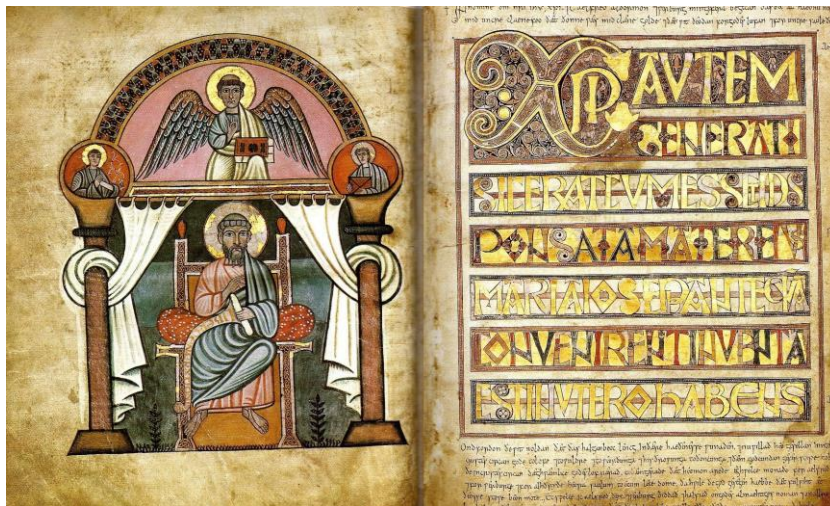


Figura 15 - Exemplo de iluminuras presentes nos Manuscritos Iluminados

Contudo, foquemo-nos na ilustração infantil. Considerada uma vertente da ilustração, muitas vezes apreciada igualmente pelos adultos, pelos contadores de histórias de hoje em dia e pelos consumidores, a ilustração para os mais pequenos demorou o seu tempo até ser reconhecida e valorizada.

Considerado um elemento muito importante no design gráfico e na composição dum livro, a ilustração tem um papel crucial na seleção e escolha pelo público de uma determinada obra em detrimento de outras. Pela ilustração presente na sua capa, a criança sentir-se-á motivada (ou não) a interagir com o livro.

O ilustrador pode recorrer a um vasto número de técnicas, individualmente ou misturadas e a ilustração poder-se-á apresentar à criança em forma de desenho, de pintura, de fotografia ou ainda de colagem com diversos materiais diferentes. Com o desenvolvimento das tecnologias e o aperfeiçoamento das diferentes formas de se ilustrar, tornou-se possível ao ilustrador desenvolver o seu trabalho apenas de forma digital ou podendo conjugar digital e manual numa obra só. Tomada muitas vezes como apoio na perceção e compreensão do texto, complementando-o, a ilustração faz do seu autor, enquanto transmissor da sua visão da obra, portador de um papel muito importante para a criança.

A capacidade que um ilustrador tem de cativar a atenção de uma criança para um determinado livro inicia-se pela capa, mesmo sem que a criança saiba ler. A ilustração presente na capa é o primeiro fator, determinante, no gosto e na vontade de adquirir um livro. A criança, apenas pela imagem, pode criar ou não empatia com uma obra em particular.

Promovendo o desenvolvimento da criança, a ilustração deve transmitir, acima de tudo, uma mensagem. Assente numa linguagem não verbal, a ilustração deve permitir ao leitor não só esclarecer dúvidas e questões como igualmente imaginar para lá do texto, possibilitando-lhe diferentes leituras e trabalhando assim a sua imaginação.

Tendo começado por ser praticamente anónima, a pouco e pouco a ilustração infantil foi conquistando o seu lugar, passando a merecer atenção e respeito por parte de editoras e do próprio consumidor. A consciência e iniciativas na criação de alguns eventos, tanto a nível nacional como internacional, passaram a dar um maior valor à ilustração para os mais pequenos.

Eventos como a Ilustrarte – Bienal Internacional de Ilustração para a Infância em Lisboa, a Feira do Livro Infantil de Bolonha, o Bilbolbul, igualmente em Bolonha, o

ELCAF – East London Comics and Arts Festival, o Ilu-station em Barcelona, assim como a existência de inúmeros prêmios dedicados à ilustração infantil, tanto ao nível nacional como além fronteiras, são merecedores de referência.

Ao longo da grande caminhada percorrida até aos dias de hoje, a ilustração infantil foi conquistando inúmeros apreciadores e, através deles, aumentando mais e mais o número de artistas que abraçam o desafio que é ilustrar para a criança. Embora parecendo, conquistá-las por imagens e cores não é tarefa fácil.

2.6. Ilustração Infantil em Portugal e o seu sentido educativo



Figura 16 – Ilustração da autoria de Manuela Bacelar presente no livro *O Livro do Pedro* (2008)

Até meados do século XIX a escassez em Portugal de literatura destinada às crianças e produzida exclusivamente para elas era clara. Até então os livros produzidos para seu próprio consumo eram apenas de caráter didático, moral, escolar e sempre numa vertente educacional bem aos costumes e valores da época. No setor da imprensa surgem vários jornais infantis como *O Ramalhetinho de Puerícia* (1881) tido como o primeiro produzido a pensar nas crianças. Para além deste surgem outros exemplos como *Amigo de infância* (1874), *Jornal da Infância* (1875), *O Bebê* (1898), *Jornal das Crianças* (1898-1899) e *O Jornal dos Pequeninós* (1907). Porém, tanto livros como jornais mantinham-se pautados por uma índole moralizante e de apoio à educação das crianças, nunca de divertimento. Fruto do analfabetismo ainda muito presente no nosso país, poucos eram aqueles que tinham acesso à cultura.

De entre todos os jornais mencionados, há um que, para a nossa temática, teve o seu valor acrescido. Numa sociedade onde a ilustração produzida pouco ou nada era merecedora de destaque sendo tomada meramente como forma de preenchimento de espaços vazios nas publicações, o *Jornal de Infância* (1883) vem quebrar com a regra, apresentando aos pequenos leitores banda desenhada de origem portuguesa que ostentava cabeçalhos ricamente ilustrados.

Todavia, Portugal não era terreno seguro para os artistas da época, melhor dizendo, para aqueles que o queriam ser. A sociedade da época era, na sua maioria, agrícola e sem grande sensibilidade para as artes, fator que levava à escassa produção de obras e criação de escolas onde os artistas pudessem usufruir de formação.

Embora fossem poucos aqueles que produziam no campo da ilustração, nomes como José Malhoa (1854-1933), Columbano Bordalo Pinheiro (1857-1929), Leal da Câmara (1876-1948) e Stuart Carvalhais (1877-1961) são alguns dos exemplos daqueles que procuravam expor algum trabalho. Contudo mostravam-se mais dedicados ao ramo da caricatura e banda desenhada, consideradas as formas de expressão mais apetecíveis da época.

Com o início do século XX e a 1ª República (1910-1926), assiste-se à introdução do ensino obrigatório para as crianças. Através da Constituição Portuguesa de 1911, que visava mormente combater o analfabetismo em que o país vivia, dá-se um aumento da produção de obras nacionais destinadas à criança e ao jovem.

E quanto à ilustração infantil? Graças à condição da produção artística nacional se revelar dispendiosa, as crianças têm contacto apenas com algumas obras ilustradas vindas do exterior.

Com todas estas mudanças, assiste-se a um grande desenvolvimento e preocupação com a criança. Apoiados nos ideais políticos, sociais e culturais da Revolução Francesa, escritores e artistas, embora ainda sobretudo estrangeiros, compõem as suas obras.

Chegados os anos 1920, com eles chegam novas oportunidades no campo da ilustração infantil. A ilustração ganha um papel predominante.

Segundo Balça & Pires (2013, p.14) “O ilustrador passou de um ilustre desconhecido, com o seu nome por vezes omitido na publicação, para um estatuto igual ao do autor do texto”, assumindo ambos, desta forma, uma mesma importância nas publicações para as crianças e jovens e passando, desta forma, o ilustrador a ter a oportunidade de assinar os seus próprios trabalhos. O ilustrador, enquanto artista e grande responsável pela conquista tanto do intermediário (o pai, a mãe, o adulto) como da própria criança, vai ganhando notoriedade.

A produção literária abrange a execução de adaptações, traduções, a edição dos sempre presentes contos tradicionais e o jornal *O Século* mostra, através do seu suplemento infantil *Pim-Pam-Pum* (1925-1978) como era possível escritor e ilustrador unirem-se numa mesma publicação.

“A utilização de imagem para fins de crítica, sátira ou propaganda política foi uma constante ao longo da História portuguesa do século XX, com as configurações específicas que os diferentes contextos sociais, políticos, culturais, técnicos e económicos atribuíram aos paradigmas temporais” (Fragoso, 2012, p.29)

O livro infantil começava agora a ser reconhecido e apreciado pelas crianças e nos finais da década de 1920 já praticamente todos os jornais tinham o seu suplemento infantil.

Ilustradores como Milly Possoz, Mamia Roque Gameiro e Raquel Roque Gameiro, Hebe Gonçalves, Raul Lino, Rafael Bordalo Pinheiro, Stuart Carvalhais, Leal da Câmara e Alfredo Moraes são alguns dos nomes que vingam nos primeiros 20 anos do século XX.

De características diferentes entre si – uns de tipo mais decorativo, outros numa linha mais caricaturista, outros ainda pautados por um traço mais delicado e de coloridos muito suaves – conquistaram, tal como outros, um lugar de destaque nas publicações destinadas à infância.

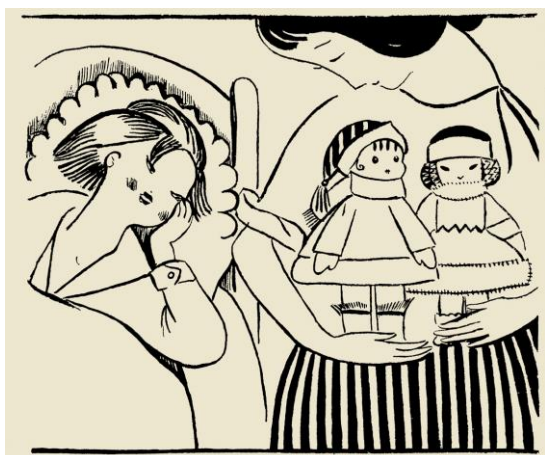


Figura 17 - *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, 1922, Ilustração de Milly Possoz
Figura 18 - *Papagaio Real*, 1925, Ilustração de Mamia Roque Gameiro



Figura 19 - *O Livro do Bebê*, 1925, Ilustração de Raquel Roque Gameiro

Contudo, instaurado o Estado Novo (1933-1974) são tomadas novas medidas que se sentem na produção destinada à criança. Sob orientação do seu líder, Salazar, este novo regime toma ação sob o ensino primário, reduzindo-o de quatro para três anos.

No campo da imagem, “Construiu uma iconografia baseada em evocações históricas, em valores morais ou ainda no regionalismo, procurando, com esta simbologia, conquistar o orgulho dos portugueses pela pátria, como pretendia a divisa do regime “nada contra a Nação, tudo pela Nação.” (Fragoso, 2012, p.32) Manter o povo português mergulhado no analfabetismo era fundamental. Através da comunicação visual, os ideais do novo regime salazarista eram impostos à sociedade. “Deus, Pátria e Família” eram as palavras de ordem transmitidas por meio de imagens que compunham os cartazes propagandistas. A imagem era utilizada como forma de cultivar nas mentes todos os valores defendidos pelo novo regime. O livro infantil rege-se por uma índole moral e educativa, pondo de lado o lúdico. Há literatura infantil mas maioritariamente composta por adaptações, traduções, jornais infantis importados, não dando praticamente lugar a obras nacionais.

No entanto assiste-se, por parte dos Serviços de Censura, a uma preocupação quanto ao carácter gráfico das obras de literatura infantil sendo, desta forma, dadas algumas orientações que os livros destinados às crianças devem respeitar. Grafismos à parte, Portugal encontrava-se nesta altura com obras para as crianças tão fracas de qualidade tanto no campo da ilustração como na escrita que chegavam mesmo a ofender o próprio leitor. A ingenuidade e infantilidade dos textos e dos desenhos eram levadas ao extremo!

Porém, nos anos 1940 surgem novos ilustradores e coleções de pequenos livros infantis e para jovens, embora o trabalho literário e de ilustração seja de sustente fraca qualidade. Contudo, estes mesmos livros, vendidos a baixo preço, são financeiramente mais acessíveis ao consumidor, que com eles vai criando hábitos de leitura. O comércio de livros estrangeiros e a produção de traduções dos mesmos torna-se frequente. Mais ilustrados, coloridos e vistosos, é através de edições importadas que o livro se vai tornando num objeto festivo, atraente e colorido, fator que conquista o consumidor. A imagem torna-se um fator crucial para a sua aquisição, em parceria os diversos formatos em que se apresenta e a preocupação dispensada quanto aos acabamentos na encadernação porque “A formosura do livro não está somente no ótimo papel e na capa muito vistosa e alegre. Não senhor. Para

que um livro conquiste a perfectibilidade artística é indispensável que tanto a impressão como a composição, paginação e revisão contribuam para isso. Em livros ilustrados, em volumes que não sejam de composição compacta, deve também predominar a boa disposição gráfica, indo, se tanto for preciso, contra as leis da tecnologia.” (Pedro, 1945, p.37). Fundada nos anos 1930, a Mocidade Portuguesa edita também ela os seus jornais. Ilustradores como Stuart Carvalhais, Ofélia Marques, Mário Costa, Maria Vasconcelos continuam em voga.

Com a entrada na década de 1950 chegam melhorias nas condições de vida das famílias, com elas, a possibilidade de compra de livros para as crianças. Referente à escolaridade obrigatória, o ensino primário volta a ser de duração de quatro anos, condição essa que traz à produção literária nacional um crescimento acentuado.

Observa-se um trabalho de excelência por parte de alguns escritores e com ele a oportunidade de muitos ilustradores darem a conhecer e expor a público o seu trabalho. Ilustradores como Gabriel Ferrão, Laura Costa, Fernando de Azevedo, Luís Noronha da Costa, Júlio Pomar, Fernanda Pires de Lima, César Abbott são alguns dos muitos exemplos.

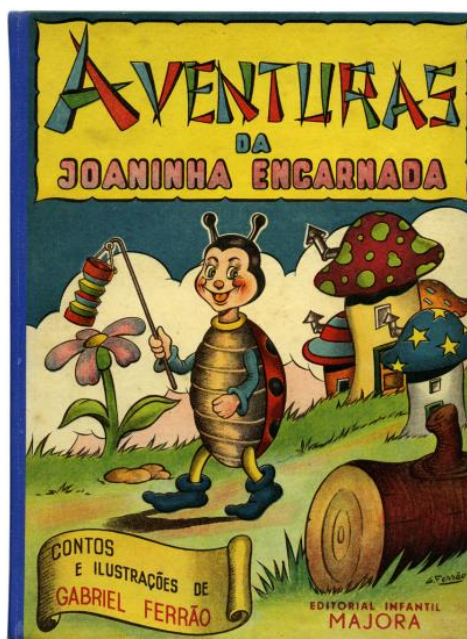


Figura 20 - *Aventuras da Joanhinha Encarnada*, anos 50, ilustração de Gabriel Ferrão

Resultante de alterações sociais e de novas iniciativas postas em prática por algumas instituições — encontros, exposições que divulgam ao público o livro infantil —, a criança tem um contacto cada vez mais próximo com o objeto livro.

Na década de 1960, Maria Keil é uma das ilustradoras de eleição. Autora e ilustradora de formação são inúmeros os títulos que publica e as obras que assina, tendo ficado conhecida como uma das figuras de maior importância na história da ilustração infantil.



Figura 21 - *O Livro de Marianinha*, 1963, ilustração de Maria Keil



Figura 22 - *Contos Tradicionais Portugueses*, Vol. 1, 1957-58, Ilustrações de Maria Keil

Passo a passo a imprensa vai perdendo destaque em prol de uma abundância da literatura para crianças a ser editada. O ano de 1968 é aquele em que se comemora, pela primeira vez, o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil.

Com a revolução de 1974, a sociedade assiste a alterações favoráveis à evolução das mentalidades, livre circulação de ideias e uma maior abertura por parte de Portugal para o exterior, tendo este sido considerado o Ano Internacional do Livro Infantil e Juvenil. Agora, temas que outrora eram tidos como proibidos — os conflitos

familiares, a preservação do ambiente — são abordados e tratados, sem receio, nos livros destinados às crianças. Chegam as coleções e com elas a oportunidade dada ao ilustrador de, sem quaisquer limites impostos pela censura, dar asas à sua imaginação. O livro passa a ser visto como um instrumento de ensino nas escolas e o crescimento de edições nacionais aumenta. Autores como António Torrado, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa e Alice Vieira avultam entre os nomes que se dedicam à escrita para os mais novos, escrita essa que é divulgada por jornais e revistas. Narrativas como as de Sophia de Mello Breyner comprovam a qualidade de excelência de alguma da produção portuguesa editada na altura.

Ilustradores como Maria Keil, José de Lemos, Leal da Câmara, Jorge Pinheiro, Fernando Bento e Tóssan ilustram os novos títulos e o livro infantil assume um estatuto próprio no mundo da literatura.



Figura 23 - *Histórias de Pessoas e Bichos*, 1959, Edições Ática, ilustração de José de Lemos

Numa época em que a qualidade e quantidade de produção nacional de livros para os mais pequenos cresce de forma acentuada, com ela cresce igualmente o número de ilustradores que se dedicam à interpretação de cada história contada. Surgem no plano da ilustração nomes como João Machado, Soares Rocha, Mariana Pardal, entre outros.

Todas estas mudanças ao nível editorial trazem consigo iniciativas por parte de várias entidades, incentivando ao crescimento e reconhecimento do trabalho executado por escritores e ilustradores.

Desta forma, criam-se concursos, encontros de leitura entre escritores, ilustradores e o pequeno leitor, exposições, festivais e bienais como a ILUSTRARTE, sessões em escolas e a criação de prémios como o Prémio de Melhor Ilustração, atribuído pela Fundação Calouste Gulbenkian aos ilustradores, o Prémio Nacional de Ilustração, promovido pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e pela Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil, o Prémio do Melhor Livro de Ilustração Infantil, promovido pelo Festival Internacional de Banda Desenhada da Amadora (que teve início em 2003) e o Prémio ILUSTRARTE, entre muitos outros a nível internacional.

A ilustração infantil ganha cada vez mais importância e há uma preocupação crescente na constante melhoria da qualidade gráfica das obras produzidas. Obras estrangeiras deixam grandemente de ser produzidas em território português e as crianças procuram cada vez mais a leitura de autores nacionais. Como atrás mencionado, através dos prémios criados há uma progressiva valorização da importância e qualidade do trabalho desenvolvido pelo ilustrador que apela agora à interpretação da sua obra por parte do leitor, libertando a sua imaginação.

Quando falamos de ilustração infantil não podemos deixar de mencionar a ilustradora Manuela Bacelar. Iniciada no mundo da ilustração infantil apenas após o 25 de Abril e, mais tarde, tendo ficado reconhecida como a primeira portuguesa a receber, em 1989, a Maçã de Ouro pela Bienal Internacional de Ilustração de Bratislava com *Silka* (1989), Manuela prima pela irreverência na ilustração infantil (Silva, 2011, p.306).

Como diz Silva (2011, p. 308) “Manuela Bacelar não faz como as crianças, faz antes, à maneira das crianças.”



Figura 24 - *Silka*, 1989, ilustrações de Manuela Bacelar

Outrora a ilustração não fora tida como lucrativa e as editoras apostavam vivamente em simples traduções de textos vindos do exterior.

Desde cedo que Portugal dispõe de ilustradores de qualidade, cujo trabalho começa apenas a ser reconhecido desde a década de setenta do século XX até aos dias de hoje. São inúmeros os ilustradores que, através do seu trabalho, têm vingado ao nível nacional, bem como na conquista de prémios e do seu merecido valor enquanto artistas. André Letria, Bernardo Carvalho, Catarina Sobral, André da Loba, João Vaz de Carvalho, Henrique Cayatte, Raquel Pinheiro, Gémeo Luís, João Fazenda, Yara Kono, Madalena Matoso, Paulo Galindro, João Caetano, Cristina Malaquias, Fernanda Fragateiro e muitos outros poderiam ser listados.

Contudo, coloco as questões: o que é realmente um ilustrador? E uma ilustração?

Ilustrar para um público infantil requer a criação de um universo expressivo, onde texto e imagem cresçam em conjunto ao longo de toda a obra. Mas ser ilustrador, em particular para crianças, não é tarefa fácil. Quando se ilustra para os mais pequeninos há que pensar que todos eles são curiosos, gostam de desafios e que os ponham à prova. Tendo este fator em conta há que procurar não representar sempre o mesmo estilo de família, não ilustrar exatamente o que o texto nos conta mas deixar espaços em branco para que a criança possa completar e ter outras diversas

leituras a partir da imagem. Sendo uma informação não escrita, a ilustração surge como forma de facilitar a compreensão da mensagem por parte das crianças. Vem como um complemento à mensagem escrita. Contudo, muitas vezes a ilustração pode trabalhar sozinha, sem qualquer presença da palavra. Desta forma, torna-se num elemento descritivo sem que o texto seja necessário. Há quem tome a ilustração infantil como uma forma de interpretar o que está escrito. É errado. A ilustração, quando pensada pelo seu criador, deve ser muito mais que isso. Deve ser, sim, uma imagem que seduz o leitor, que o convida a querer saber mais sobre o livro em questão e que enriquece o texto.

Considerada uma das muitas formas de expressão de um artista, a ilustração pode ser feita tomando como partida diversas técnicas diferentes: manual, digital ou ambas, sendo que dentro da manual existem inúmeras formas de se ilustrar e fazer entender. Conhecer os materiais com que se trabalha, a técnica em que nos apoiamos para acentuar certos pormenores descritos no texto que nos é fornecido, é crucial. Ao ilustrador também são impostos limites. De tempo, de público-alvo, de orçamento, muitas vezes (ou quase sempre?) do gosto do cliente em concordância (ou não) com o estilo desenvolvido pelo profissional. No entanto, há que procurar realizar o trabalho o melhor possível, cumprindo com uma função anteriormente imposta no ato de aceitação do desafio.

Hoje é vasta a concorrência. São muitos os ilustradores que lutam, diariamente, por um lugar no mercado e o reconhecimento do seu talento.

Cursos, *workshops*, concursos, instituições - como a Ar.co, Restart, Sociedade Nacional de Belas Artes, Nextart, ESAD, IADE, FBAUL, galerias como a Dama Aflita, a Papa Livros, a Ó! Galeria, a Re-Search, ou até mesmo eventos como feiras – Feira das Almas, Lx Market -, encontros de ilustradores e festivais, são muitas oportunidades que permitem aos ilustradores darem a conhecer a sua obra. Porque mesmo difícil, muitos são os que conhecem o mundo da ilustração infantil a fundo, outros apenas aspirantes. Mas todos com a mesma ambição, sem nunca desistir, de ser ilustrador!

2.7. Vida e obra de Sophia de Mello Breyner Andresen



Figura 25 - Sophia de Mello Breyner Andresen, poetisa e escritora portuguesa

“(...)

*Porque pertenço à raça daqueles que percorrem o labirinto,
Sem jamais perderem o fio de linho da palavra”*

Sophia de Mello Breyner, Poema *Minotauro*

Sophia de Mello Breyner Andresen nasce a 6 de Novembro de 1919, na cidade do Porto, uma das maiores e mais marcantes figuras que a literatura portuguesa contemporânea teve o privilégio de conhecer.

Nascida no seio de uma família aristocrática de ascendência dinamarquesa, Sophia cresce num ambiente católico e culturalmente privilegiado, aspetos que influenciaram a personalidade da escritora. Autora de uma obra vastíssima pautada por prosa, poesia, traduções, teatro e ensaio, “Aos quatro anos ela descobriu a poesia e dizia ela que achava que a poesia era uma coisa que já estava feita.” (Saint-Maurice, 2012)

Através dos ensinamentos do poema *Nau Catrineta* por uma criada muito próxima, Sophia tem o seu primeiro contacto com a poesia. Pouco mais tarde, através do avô,

vem a ter conhecimento de obras de autores como Antero de Quental e Luís de Camões.

Segundo afirma Sofia Andresen de Souza Tavares (2012), filha da escritora, num documentário realizado para a RTP 2 , também “A mãe dela teve uma grande influência sobre ela, que lhe dava muitos bons livros para ler e que desde muito cedo começou a ler e começou a escrever.”

Sophia inicia-se assim na escrita aos 12 anos, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, colégio esse que frequenta até aos 17 anos de idade. Em 1937 vem para a Faculdade de Letras de Lisboa, onde estuda Filologia Clássica, curso que acaba por não terminar e onde se familiariza com a civilização grega, cultura pela qual nutre uma interminável admiração, refletida de forma incansável na sua obra literária.

Em 1940 publica os seus primeiros versos nos Cadernos de Poesia¹³, revista literária com a qual colaborou bem, como *Távola Redonda* (1950) e *Árvore* (1951) tendo-nos apresentado em 1944 presenteia-nos com a publicação de um pequeno livro de poemas intitulado *Poesia*.

Depois do casamento, em 1946, com Francisco Sousa Tavares, Sophia fixa-se em Lisboa e dedica-se não só à atividade literária mas também à atividade política, sempre numa procura de justiça, liberdade e integridade moral para todos numa mesma sociedade.

Sempre com uma constante atenção às questões sociais do seu tempo por todo o mundo e empenhada em fazer-se ouvir, Sophia torna-se participante ativa na oposição contra o regime de Salazar. Na procura da defesa das liberdades, suas e do seu povo, torna-se co-fundadora da Comissão Nacional de Socorro aos Presos Políticos, bem como presidente da Assembleia Geral da Associação Portuguesa de Escritores. Após o 25 de Abril de 1974, Sophia vem a ser eleita deputada da Assembleia Constituinte.

¹³ Revista literária do séc. XX editada em Lisboa. De orientação eclética e tendo tido apenas três séries, a *Cadernos de Poesia* era dirigida por Tomás Kim, José Blanc de Portugal e Ruy Cinatti.

Toda esta revolta da autora perante uma sociedade e um país que também é o seu se reflete igualmente ao nível da sua escrita. Torna-se assim mais interveniente, por meio da denúncia da injustiça e opressão que se vivem em Portugal em pleno século XX. *Livro Sexto* (1962) e *Dual* (1972), duas obras poéticas da autora, são tomadas como testemunhas.

“Nas narrativas para crianças de Sophia de Mello Breyner Andresen encontramos a mesma busca constante dos grandes valores e ideias que indiciam, tanto na sua poesia, como na restante obra ficcional, os valores da Antiguidade Clássica (harmonia, equilíbrio, justiça), o humanismo cristão e a natureza”¹⁴. (MATOS, 1958, p. 145)

Foi nas décadas de 1940 e 1950 que nasceu a sua obra para crianças. Ao ler algumas das histórias para crianças aos seus próprios filhos e vendo-se confrontada com o infantilismo excessivo das mesmas, Sophia resolve inventar. “Procurei a memória daquilo que tinha fascinado a minha infância.” (Andresen, 2001, cit. por Alberty e tal. 1985, p. 19) “(...) Nas histórias para crianças quase tudo é escrito a partir dos lugares da minha infância.” (ibidem, p. 20).

Por meio de contos, verdadeiros clássicos da literatura para os mais pequenos, como “A Árvore”, “A Fada Oriana”, “A Floresta”, “A Menina do Mar”, “O Rapaz de Bronze”, Sophia conquistou, ao longo dos tempos, toda uma geração de jovens leitores. “Além do seu valor literário, estão estes livros de acordo com as regras da pedagogia atual. Ao som de uma voz verdadeiramente poética, num mundo de sentimentos claros e dedicados, encontra a criança o ambiente que a sua ânsia de pureza necessita e um sadio bom gosto, que se harmoniza com a sua sensibilidade ainda não deformada.” (Moura, 1960, cit. por Martins, 1995, p.63). Para além do ambiente familiar em que cresce, a escrita de Sophia vive também dos espaços, dos lugares que a escritora tanto explorou e nos quais viveu toda a sua infância.

¹⁴ Maria Luísa Sarmiento de Matos, ‘Sophia, uma exemplar contadora de histórias – A Fada Oriana (1958) – do outro lado do conto de fadas’, in *Histórias para gente de palmo e meio*, p. 145 in MATOS, T.M.N.M.S. (2008). *A Fada Oriana: Um Conto Animado*. Lisboa: Teresa Matos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing - IADE.

“O Mar é a Sophia. Um dos elementos fundamentais para a compreensão de toda ela e da poesia dela.” (Costa, 2012). Segundo Marta Martins, professora de Sophia no ensino superior “A descrição da praia, da forma como aquela praia é vivida por um rapazinho claramente é a projeção da forma como a praia foi vivida por Sophia menina”. Os verões na praia da Granja — a casa branca nas dunas, o mar, os rochedos maravilhosos, as poças de água, o cheiro da maresia, uma praia muito grande e quase deserta —, os jardins e a casa da Quinta do Campo Alegre — as flores, as plantas, as estátuas, a quinta, os lagos, as fontes, os jardins, o pinhal —, casa de família e dos avós de Sophia, refletem-se mais tarde na literatura da escritora, em particular nos livros de contos para crianças.

Mas o que tem de tão especial toda a literatura para a infância de Sophia de Mello Breyner ?

Tudo começa com “A Menina do Mar”, primeiro conto que Sophia escreve ao ver-se confrontada com a necessidade e vontade de transmitir aos filhos histórias de qualidade. Tomada pela consciência da linguagem demasiadamente infantil e de um sentimentalismo da “mensagem”, igualmente excessiva, presentes nos livros para crianças, Sophia toma como ponto de partida as memórias da sua própria infância e histórias contadas pela própria mãe para dar início àquele que seria o seu primeiro conto infantil. Sob influência dos próprios filhos e dos lugares da sua infância que marcaram de forma determinante o imaginário da autora na criação de cada conto infantil, Sophia tem como principal preocupação recorrer a uma linguagem clara e límpida, nunca utilizando palavras abstratas nem construções complicadas.

Por meio de múltiplas e detalhadas descrições, num misto de narração e evocação de espaços, Sophia procura transmitir sensações em cada conto da sua autoria, o que torna os seus livros mais apelativos às crianças, desenvolvendo-lhes um maior gosto pela leitura. “A inspiração dela vinha da observação sobretudo, de ver as coisas, de ver a realidade” (Tavares in Costa,2012) como tão bem refere Rita Souza Tavares, neta da escritora. Apaixonada pelo mar, pela terra, pelas memórias de pequenina bem como pelo mundo e civilização grega, a qual toma como modelo base, Sophia de Mello Breyner tira partido de enumerações, repetições apelando às

sensações visuais, táteis e auditivas. Mas nem só no conto “A Menina do Mar” estão presentes a variedade e riqueza narrativas tão próprias da poetisa e contista portuguesa. “Quando se fala da casa de Campo Alegre e quando se fala de uma infância vivida aqui no Porto, ela retrata toda essa vivência na Floresta. A Floresta tem uma descrição exaustiva de como é que era a casa.” revela-nos Marta Martins, professora de Sophia no ensino superior de Sophia, num documentário produzido e realizado para a RTP 2.

Tal como no conto “A Menina do Mar”, em “A Floresta” Sophia tem por base as suas recordações, memórias de infância para a criação deste conto, em particular a Quinta e os imensos jardins do Campo Alegre. Por meio de descrições pormenorizadas, repletas de elementos sensoriais como as cores, os aromas, os sabores e as formas, a escritora apresenta-nos os diferentes espaços presentes ao longo de todo o conto, tornando “A Floresta” num conto sensorial.

No seu conto “O Rapaz de Bronze”, Sophia inspira-se igualmente nesses mesmos jardins, bosques e pinhais repletos de flores que rodeavam a casa dos seus avós, para nos proporcionar, mais uma vez, o mundo fantástico de leitura a que tanto nos habituou. Para além disso, tem ainda como referência e base um conto para crianças da autoria de Maurice Baring, que serve de suporte em certos aspetos na caracterização de personagens no seu conto. “Sophia de Mello Breyner Andresen é não só um dos nossos primeiros poetas contemporâneos mas também um dos vultos notáveis da cultura portuguesa atual, o que amplia a sua projeção num plano mais vasto, dentro das tradições de um autêntico humanismo cristão, no qual o amor à vida, no sentido mais universalista, se conjuga por isso mesmo com exigências morais e políticas.” (Martins, 1995, p.84)

Como em todos os contos de Sophia, há um enaltecer não só da importância da Natureza enquanto espaço de excelência para a autora mas também a defesa da amizade, lealdade, confiança e generosidade como valores universais a cultivar. “A Árvore” e “A Fada Oriana” são bons exemplos disso.

“A Árvore” foi-me contada pelo escritor Isao Tesuka. Ao seu conto acrescentei diversos pontos, variações, divagações.” (Sophia, 1987, p.6) É assim que Sophia,

através de um cunho pessoal adicionado ao texto original já existente, nos dá a conhecer o modo de vida, os hábitos, as relações entre si dum povo japonês que, em união, cuida e protege a Natureza, em particular uma árvore. Trata-se assim de um conto que tem como mensagem principal a cooperação e entreajuda numa mesma sociedade na participação e construção de um possível futuro comum para todos.

O mesmo acontece em “A Fada Oriana”, conto em que a escritora, através das ações realizadas pela personagem principal Oriana, nos procura transmitir não só valores e princípios do Homem em relação aos seus e à Natureza, bem como a forma como esses princípios têm impacto na vida do próprio ser humano e dos restantes seres vivos.

Tal como para muitas gerações de crianças e adultos, Sophia de Mello Breyner também a mim me educou, me ajudou a crescer, a fazer de mim o que sou hoje, não só como leitora mas em especial como ser humano. Ao ler os seus contos tão repletos de encantos e intermináveis descrições ao pormenor, imaginei todos aqueles cenários de cada história que me “contava”. De todos, optei por aqueles que mais me disseram enquanto criança, os mais especiais e aqueles que, em suma, transmitiam tudo o que para mim a escrita de Sophia pretendia transmitir.

Considerando a temática do meu projeto, baseada na tentativa de transmitir diferentes sensações às crianças através não só da vertente textual como também de ilustrações táteis, Sophia de Mello Breyner era, sem dúvida, a minha autora preferida. Desta forma, e tomando como referência as palavras de Frederico Lourenço, professor de Grego e Literatura Grega na Universidade de Lisboa e escritor, “Não há literatura infantil tão genial como os livros da Sophia de Mello Breyner Andresen” (Costa, 2012)

A 2 de Julho de 2004 a escritora deixa-nos, tornando-nos herdeiros de um vasto legado de obras não só poéticas mas também de carácter infantil de sua autoria, pautadas pela luz, verticalidade e magia, características tão presentes em toda a sua escrita, tida como um clássico da literatura em Portugal, tendo marcado sucessivas gerações de leitores.

2.8. Justificação dos contos seleccionados

Quando me propus desenvolver o presente projeto tinha a ideia e sabia o produto que pretendia produzir. Sabia o seu público-alvo e a técnica que iria utilizar para o desenvolver – técnica manual. Recorrendo apenas à técnica manual para a sua execução, pretendia explorar, ao máximo, diversos materiais e as suas respetivas potencialidades. Para isso, ser-me-ia necessário uma narrativa simples mas descritiva, que me permitisse soltar a imaginação quase sem limites. O limite e obstáculo maior era o tempo de que dispunha para a realização do projeto a que me propunha.

Pensei na minha infância e nos textos que li e me foram lidos. Pensei em histórias que me contavam em voz alta para adormecer e pensei naquelas que me faziam sonhar e querer ser a personagem principal do enredo. Veio-me à lembrança as aulas e as leituras escolares. O cultivo da leitura pelo educador e o contacto com o mundo da fantasia, da ficção por meio das palavras. De todas as histórias, textos contados, nunca esqueço os contos de Sophia. A estrutura simples mas tão clara aos meus olhos, cheia de pequeninas descrições, tão sucintas, dos cenários e das próprias personagens, mas que me davam asas à imaginação para lá da história contada, ou que eu mesma devorava. Tendo um gosto particular pela obra da escritora, difícil foi, de entre todos, escolher os contos a utilizar nesta minha abordagem.

Considerando o projeto direcionado para um público-alvo infantil e sendo a literatura e a leitura de livros e de contos fundamental ao seu desenvolvimento e formação psicológica, a escolha teria de ser cuidada. Sophia de Mello Breyner, para além de poetisa e de dedicar parte da sua escrita aos adultos (tomemos como exemplo os *Contos Exemplares*), dedicou igualmente uma vasta obra ao público mais jovem. Inspirada nas suas próprias vivências, Sophia escreveu contos como ninguém para as crianças. Tomada como uma autora de contos autênticos, difícil era fazer a escolha de entre todos aqueles que nos oferece. Para este projeto reli alguns deles: “A Floresta”, “O Cavaleiro da Dinamarca”, “A Fada Oriana”, “O Rapaz de Bronze”, “A

Menina do Mar” e “A Árvore”. Não só pelas histórias mas em especial pela oportunidade que estes me davam para explorar e compor ilustrações tão diferentes em forma e textura, quis utilizar todos. No entanto, procurei um equilíbrio. Foi assim que optei por dois dos meus preferidos: “A Menina do Mar” e “A Árvore”.

Em ambos, tal como em praticamente todos os contos de Sophia, encontro mensagens implícitas a transmitir ao leitor/ouvinte. Em ambos encontrei o culto e preservação de uma série de valores dos quais a criança deve ter conhecimento e consciência. Falamos do valor da amizade, do respeito pelo outro, independentemente das suas diferenças físicas, psicológicas ou sociais, do respeito pela Natureza e da elevada consciência ecológica tão presente em ambos os contos. Ao ler “A Menina do Mar”, o leitor percebe que há um respeito pela Natureza – representados pelo mar, pela terra e os seus distintos elementos – bem como pelo valor das relações com o outro – relação de amizade entre a Menina do Mar e o Rapaz – e do cultivar a amizade. O valor da entreatajuda e dos sentimentos são também exemplificados através da relação da Menina do Mar com os seus três amigos – o polvo, o peixe e o caranguejo – e com o Rapaz, bem como do sentimento de saudade tão mencionado e abordado na perfeição pela autora. No decorrer da leitura do conto “A Árvore”, o respeito pela Natureza e a consciência ecológica estão igualmente presentes ao longo de toda a narrativa. Há um profundo respeito da comunidade pela árvore enquanto “centro da perfeita arquitetura da Natureza e do mundo constituído pelo ser humano” (Nogueira, 2009, p.3), dignificando a Natureza, a cultura do outro e a dignidade cultural, tomando a árvore como elemento de elo entre o presente e o passado e assegurando ao leitor a elaboração de perspectivas para o futuro. No decorrer da história, assiste-se a um episódio do corte do povo com o elemento árvore, elemento esse que fazia a união do povo à Natureza. No entanto, tal acontecimento é tomado, pela comunidade japonesa, como o início de uma eterna celebração e adoração da árvore pelo povo, eternizando-a através da distribuição da sua madeira “para que cada um pudesse fabricar alguma coisa que lhe lembrasse a árvore tão amada.” (Andresen, 1985, p.10). Verifica-se, desta forma, uma experiência de plenitude entre o Homem e a Natureza, experiência essa que o povo japonês

idealiza e transmite ao longo de “várias gerações” (Andresen, 1985, p.8). Em ambos, contos que li e reli, encontrei valores e ensinamentos que considerei fundamentais e propícios de passar às crianças. Para as crianças cegas e amblíopes, pensei nestes contos como uma mais-valia, não só para lhes transmitir igualmente a elas os valores neles contidos mas também para explorar e procurar mostrar-lhes, o melhor possível, um mundo diverso de texturas diferentes que lhes transmitissem sensações distintas, proporcionando-lhes assim experiências táteis bastante ricas. Procurei, de certa forma, e através da constante tridimensionalidade, tornar as ilustrações “visíveis” à criança portadora de deficiência visual.

Quanto a mim, suspeita pelo respeito e adoração que tenho a cada conto da autora, procurei, o melhor possível, fazer jus à sua obra, através da união de texto e ilustração tridimensional, colocando-a, o quanto possível, ao acesso de todos, sem exceção.

2.9. A tiflografia e o seu contexto histórico

“Se a escrita é fundamental para as pessoas normovisuais, para as pessoas cegas ela é absolutamente indispensável, sendo a leitura e a escrita para estas pessoas o veículo por excelência que melhor lhes permite o acesso à informação e à cultura.” (Guerreiro, 2000, p. 26)

Quando falamos de tiflografia – “Ato de escrever em relevo, para uso dos cegos” (ACL, 2001, p.3561) implica que nos inteiremos da sua origem, da sua evolução histórica e daqueles que contribuíram, à sua maneira, para a educação das pessoas cegas.

Recuemos ao século XVIII, época em pleno do Iluminismo. Até então todo e qualquer cidadão portador de deficiência visual era alvo de discriminação. Estes, privados da instrução e educação bem como do convívio social e aquisição de conceitos, não tinham o seu lugar na sociedade. Eis que surge, em França, um homem, de seu nome Valentin Haüy, que acredita numa possível instrução e educação dos cegos. Tal como qualquer cidadão, a qualquer ser humano é viável a sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, assim seja ele orientado numa formação educativa. Caracterizado por ser um poliglota sensível às causas em prol do ser humano, Haüy foi a primeira pessoa a fundar, em 1784 na cidade de Paris, a primeira escola para cegos no mundo. Tendo funcionado, a princípio, na sua própria residência, Haüy consegue, em 1786, transferir a escola para instalações alugadas, nascendo assim a Institution des Enfants Aveugles. Preocupado com a educação destas crianças, Valentin Haüy não se ficou “apenas” pela fundação desta escola. Deste modo, através da ampliação e impressão em alto relevo das letras do alfabeto, Haüy tornava assim a leitura acessível aos cegos, por meio do tato. Provava-se, desta forma, que o problema essencial na educação e instrução das pessoas cegas passava por transformar o “visível” em “tangível”. (Guerreiro, 2000, p.18)

Embora enormes e volumosos, surgiam assim os primeiros livros que davam às crianças a oportunidade duma primeira comunicação com a palavra escrita. No entanto, para além de difíceis de reconhecer e muitas vezes de memorizar, o

processo de leitura destas letras (através do toque) tornava-se cansativo e frustrante ao fim de algumas leituras. É inquestionável o papel e contributo de Haüy na formação de um novo conceito e de uma nova linguagem – a tiflografia - visando a instrução das pessoas cegas. Contudo, por meio de diversas dificuldades não só financeiras como político–sociais que puseram em causa a continuação da escola, Valentin Haüy não teve uma vida fácil. Afastado do cargo de direção administrativa da escola que ele próprio tinha fundado, Haüy é ainda preso duas vezes e convidado a sair de França rumo à Rússia para aí (julgava ele) fundar uma escola de cegos. Porém, fruto da renegação das autoridades russas, nem tudo correu como previa, acabando por não fundar a tão desejada escola. Em 1817 regressa ao seu país onde, marcado pelas desilusões passadas até então, lhe é “negada autorização para entrar na escola que ele próprio fundara, a então Institution Royale des Jeunes Aveugles (Guerreiro, 2000, p.19). Defensor de que os cegos eram seres humanos iguais a tantos outros e que deviam ter acesso às mesmas oportunidades que os demais, Haüy ficou conhecido pelo homem que, face à mentalidade da época e às dificuldades com que se debateu, conseguiu tornar o seu sonho e de muitos outros realidade: criar e fazer crescer a primeira escola de cegos no mundo.

Eis que surge Nicolas Marie Charles Barbier de la Serre. Nascido a 1767 em França, Barbier de la Serre tem um contributo muito importante na história da tiflografia. Tido como o “mais genial precursor de Louis Braille” (Guerreiro, 2011, p.21), foi autor dum sistema que, comparativamente com o anterior, tornava mais fácil e perceptível ao tato a informação impressa.

Capitão de artilharia do exército do rei Luís XVIII, Barbier tinha um gosto particular pelos problemas da escrita rápida e secreta. Como parte integrante no exército, Barbier de la Serre sabia da necessidade existente, dos oficiais em combate, de transmitirem e receberem mensagens durante a noite sem reconhecimento por parte do inimigo. Desta forma e visando o sigilo da informação e a denúncia da posição em combate de quem a recebia, investe na criação de uma nova forma de escrever e de ler na ausência de luz. Um sistema de leitura tátil através do qual fosse possível transmitir mensagens. Inicialmente denominado por “Escrita Noturna”, era composto

por traços e pontos em relevo. Com o tempo e sucessivos aperfeiçoamentos por parte de Barbier, chega-se a “uma sonografia constituída por 36 sinais representativos de outros tantos sons e distribuídos por 6 linhas de 6 sinais cada uma, formando igual número de colunas.” (Baptista, 2000, p.3). Porém, o processo não se restringiria apenas ao contexto militar.

Com o passar do tempo, Barbier de la Serre interessa-se pela escrita dos cegos. Surge a curiosidade e vontade de levar para a frente a implementação de um sistema que, segundo Barbier, faria ver “aos educadores as enormes vantagens nele contidas, visto que vinha substituir, no plano funcional da sua utilização (mais fluência na escrita e na leitura)” o processo (de grandes dimensões e lenta percepção) outrora desenvolvido por Valentin Haüy.

Alvo de algumas alterações e modificações visando a sua utilização por parte dos cegos, à atualmente conhecida Sonografia Barbier ainda não cumpria com os requisitos pretendidos. Caracterizado por se basear em “princípios fonéticos e não ortográficos” (Albuquerque e Castro, 1936, cit. por Guerreiro, 2011, p.24), este novo sistema apresentava uma série de lacunas desde a sua extensa quantidade de pontos por caractere — o que trazia igualmente dificuldade na leitura —, à não existência de qualquer pontuação criada no sistema, bem como à impossibilidade de se soletrar, visto ser composto por palavras que representavam os sons mais frequentes da língua francesa. Embora fosse de qualidade superior ao sistema anteriormente criado, a Sonografia Barbier apresentava-se ainda como um sistema incompleto e pouco prático para as pessoas cegas. Contudo, estavam lançados os meios para se chegar, através de um estudo detalhado e de inúmeras alterações, ao sistema que viria a ser “(...) para o deficiente visual, uma janela aberta sobre o mundo.” (Bastardo, 1997, p.5), o sistema Braille. Mas como surge este sistema?

Nasce a 4 de Janeiro de 1809, em França, o filho mais novo de Simon René Braille e Monique Baron, de seu nome Louis Braille. Fruto de um acidente na oficina de trabalho do pai, Braille perde a visão, cegando com apenas 5 anos de idade. Na altura, as crianças cegas não tinham acesso ao ensino escolar. Não eram tidas como igual, como anteriormente referimos, sendo alvo de discriminação entre as demais.

No entanto, os pais asseguraram-se de que a Louis nada faltaria. Encarregaram-se de lhe mostrar o mundo que o rodeava através de sentidos como o olfato e o tato, incentivando-o na prática da destreza manual. Por meio de caracteres em madeira, Braille aprendeu o alfabeto. Em simultâneo, chegou a frequentar a escola da aldeia, onde lhe fora dada a oportunidade não só de adquirir alguns conhecimentos bem como de ter contacto com crianças normovisuais da sua idade. No entanto, Simon René temia pelo futuro do filho, tendo a constante preocupação de lhe proporcionar o melhor. Eis que René tem conhecimento de que, em Paris, teria sido fundada, já em 1784, aquela que viria a ser conhecida como a primeira escola destinada à educação de crianças cegas. Depois de alguns contactos trocados com o diretor da escola e certificando-se de que o ensino ali realizado seria útil à educação do seu filho, René opta pelo seu internamento. Louis dá assim entrada, em 1819, na Instituição Real dos Jovens Cegos, onde viria a estudar até aos seus 17 anos de idade.

Aluno dedicado, autodidata e interessado, Braille descobre uma nova paixão: a música. Como aluno da Institution des Enfants Aveugles, Louis tem contacto com o alfabeto em relevo e tátil criado por Haüy, fundador da instituição. Contudo, atribui-lhe alguns defeitos, constatando que “Devia haver uma maneira melhor de um cego rapidamente sentir as palavras de uma página. Devia haver um modo de um cego ler tão rapidamente como uma pessoa sem deficiência.” (Lisboa: C.M.T, 2003, p.4). Mais tarde, como resultado da invenção de Barbier, surge a Sonografia Barbier com a qual Braille tem igualmente contacto. Experienciando, às mãos de Braille a sonografia apresentava-se bastante melhor que os anteriores caracteres em relevo. Contudo, apresentava igualmente algumas falhas na comunicação.

Distinguido como bom aluno, Louis Braille sobe ao cargo de contramestre, cargo esse que exerce de 1823 a 1827, lecionando trabalhos manuais aos alunos mais novos. Fruto de grande sucesso como contramestre, Braille é nomeado monitor em 1827, passando a ser responsável pelo ensino de oito disciplinas. Admirado e querido pelos alunos, Louis vem, mais tarde, a tornar-se professor no Instituto. No entanto, não se dedicava exclusivamente ao ensino. Pautado por uma grande inteligência e sensibilidade, Braille aposta no desenvolvimento de um novo sistema.

Baseado na já existente Sonografia Barbier, resolve aperfeiçoar o sistema, estudando-o.

Eram algumas as imperfeições deste sistema. Contudo, por meio de cálculos, ensaios e progressos, passo a passo, Louis chega, ao fim de oito anos de experiências e ajustamentos, àquele que consideramos como sendo o único sistema tiflográfico suficientemente completo e adequado ao uso pelas pessoas portadoras de deficiência visual, o Sistema Braille.

Criado em França, os primeiros livros escritos no sistema Braille surgem em França. No entanto, e apenas a título de curiosidade, referimos que foi impresso em Portugal, a mando de Francisco Xavier Sigaud, o primeiro livro em Braille.

2.10. O Braille como sistema



Figura 26 - Leitura do sistema Braille

“O Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com a sua invenção, Luís Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual.” (BAPTISTA, 2000, p.3)

Responsável pelo desenvolvimento e constante aperfeiçoamento do código que viria a permitir ao cidadão portador de deficiência visual o acesso à informação e à palavra escrita, Louis inventa o sistema Braille. Mas como se dá esta criação impressionante?

Como anteriormente referido, Braille tem no Instituto contacto com o alfabeto criado por Haüy, alfabeto esse que, ao primeiro toque, fascinou os aprendizes. Era um grande passo para a possível leitura de palavras e, desta forma, a leitura de livros.



Figura 27 - Alfabeto em relevo de Valentin Haüy

Porém, era moroso e de leitura lenta. Uma boa experiência e tentativa mas com as suas falhas, perceptíveis ao tato. Seguidamente surge, através de Barbier de la Serre, a denominada Sonografia. Esta, já notavelmente diferente do projeto anterior, trazia uma nova esperança. Composto por pontos e traços mas fundamentalmente baseado em princípios fonéticos, era ainda um sistema incompleto.

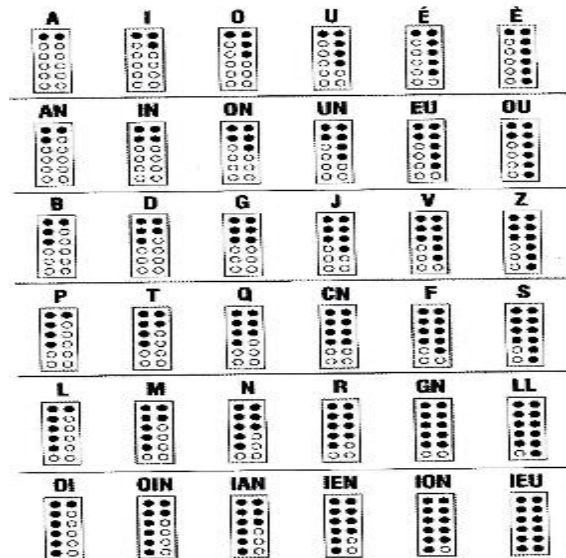


Figura 28 - Sonografia Barbier

Através do tato, Braille mostrou-se curioso a esta nova experiência numa tentativa de abrir portas àqueles que não viam, potenciando a sua capacidade de comunicar com o mundo exterior não só pela palavra falada mas agora também escrita. Em pouco tempo, Louis dominava o novo sistema. Através do uso da régua ou pauta Braille e com a ajuda de um estilete (ou punção) fazia-se pontos que, em relevo, eram legíveis ao tato. Era possível escrever-se!

No entanto, à medida que procurava conhecer o sistema criado por Barbier e tirava partido das possibilidades que este lhe oferecia, Louis ia-lhe encontrando as imperfeições. Era, sem dúvida, mais acessível, mais fácil e agradável do que as letras em relevo de Valentin Haüy. Mas tinha os seus problemas. Ao escrever, Braille percebe a extensão de cada símbolo que podia chegar aos 6 pontos em relevo! Com isto colocava-se outra questão: para uma leitura correta e íntegra os dedos dançavam, zigzagueando no papel. Ergonomicamente incorreto, este sistema quebrava com a boa leitura tátil, leitura essa que implicava um movimento regular e uniforme dos dedos. Para além da quantidade de pontos, o sistema era ainda composto por traços que se tornavam de extrema dificuldade de se produzir quando da escrita. Tinham de se eliminar! Como primeiro passo, Louis Braille diminuiu para metade o número de pontos (ou células) por cada símbolo. O sistema outrora composto por 12 pontos sofre uma redução para seis pontos (ou células Braille), três na fila esquerda, representada pelos números “123” e três na fila direita, representada pelos números “456”, o que o tornava legível à passagem da polpa do dedo no processo de leitura. Por forma a facilitar ainda a leitura do sistema, Braille pôe termo ao uso dos traços. Passava assim o sistema a mais ser inteiramente constituído por pontos em relevo. Fruto de todo um empenho incansável, o sistema Braille estava criado! Composto por 96 sinais e pautando-se não só por caracteres que compunham todo um alfabeto mas também sinais de pontuação e números em auxílio à escrita, o sistema Braille surge em 1825. Invenção completamente revolucionária, este sistema traz aos cegos a possibilidade de ler e escrever, por meio de um “código materno” (Maia, 1997, p.27).

ALFABETO BRAILLE, PONTUAÇÃO E OUTROS SINAIS

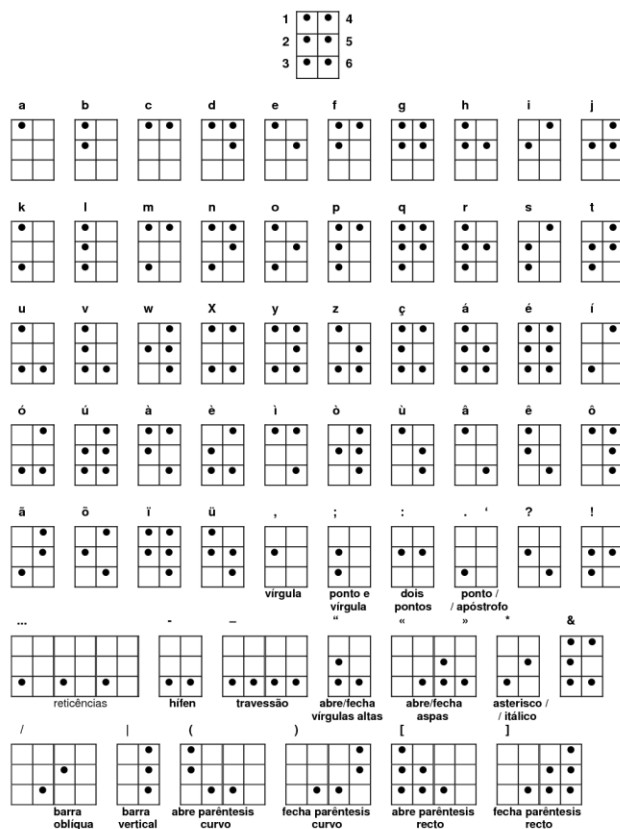


Figura 29 - Alfabeto Braille.

Sabe-se que Louis Braille, um apaixonado pela música, procura levar este sistema até à produção de pautas de leitura tátil. Tem-se igualmente conhecimento da dificuldade de aceitação deste sistema pelo instituto onde lecionava. Não atraente ao olhar, mas tão perfeito ao tato e a quem dele se servia, o sistema Braille era considerado por professores e educadores como sendo “um alfabeto duro para a vista” (Baptista, 2000, p. 8). Contudo, ao ver o sucesso que este ia tendo junto daqueles que mais o utilizavam, e as vantagens da sua utilização, o sistema é, apenas em 1854, aceite pela sociedade francesa. Pouco a pouco, o acesso à instrução fez-se notar. “Os primeiros livros escritos à pauta surgiram (claro está) em França, mas o primeiro impresso neste Sistema no mundo foi um livro de leitura em

português mandado imprimir por Francisco Xavier Sigaud” (Guerreiro, 2011, p.76) Passo a passo, tornava-se possível um cidadão portador de deficiência visual educar-se e frequentar a escola como os outros. Por meio da já mencionada régua, em conjunto com o punção, escrevem-se os primeiros textos. Mais tarde, com a evolução tecnológica, também os materiais destinados aos cegos trouxeram as suas novidades. Surgiu assim não só a máquina Braille bem como as impressoras Braille, material esse que vinha facilitar a produção de textos em Braille. Com a evolução da tecnologia surgem aplicações como o a *Jaws*, surgem aparelhos portáteis como o *Colorino* e *ColorTest 2000*, que permitem à pessoa cega a identificação das cores, das datas, das horas. Mas e livros em Braille para as nossas crianças? Livros para partilhar e aprender em família? Com uma pesquisa realizada no âmbito desta matéria, constatei que, tal como afirma Carlos Bastardo (1997, p. 8) “Infelizmente, em Portugal, ainda não se produzem livros nos quais os pais deficientes visuais possam ler histórias em simultâneo com os filhos normovisuais: era bom que esta lacuna fosse preenchida”.

Entre os heróis de França encontra-se Louis Braille. Dotado de uma dedicação e persistência incondicionais levou, além fronteiras, o seu sistema. Porém, é fundamental salientar que nada teria sido possível sem o contributo de Barbier. Com ele, surge o ponto enquanto símbolo de comunicação. Com Barbier de la Serre surgem as bases para o atualmente tão bem conhecido Sistema Braille. Contudo, a par do sistema Braille, outras tentativas, outros ensaios e sistemas foram estudados e inventados. Cada um com o seu tempo, cada um com a sua importância na história da tiflografia mas nenhum tão completo e equilibrado como o até hoje conhecido sistema Braille. Tomemos como exemplo dois dos mais conhecidos: o Alfabeto Moon e o Alfabeto Mascaró.

Para William Moon (1818-1894), o fator principal, desde sempre, fora o bem estar e o ensino disponibilizado às pessoas cegas. Desde cedo, fruto dum resíduo visual que manteve até aos 21 anos — idade em que cega por completo —, Moon depressa passa a dominar todos os sistemas de leitura em relevo criados até então. Através do ensino dado aos seus alunos, William Moon constata que a maioria das pessoas


com quem trabalha não tem a capacidade de decifrar os caracteres que compõem esses mesmos sistemas. A identificação e memorização de alguns dos vários caracteres tornava a leitura e a compreensão dos textos complicada e demorada. Desta forma, Moon toma a iniciativa de criar o seu próprio alfabeto, o seu próprio sistema.

Royal National Institute for the Blind

This is Moon

Moon is a method of reading by touch. Moon letters are made of raised shapes, based on the standard alphabet. It is easier to learn than braille.

As you can see, there are short forms of some common words.



RNIB
challenging blindness

A	B	C	D	E	F
^	l	C	>	Γ	∩
G	H	I	J	K	L
∩	o		J	<	L
M	N	O	P	Q	R
∩	2	o	<	∩	\
S	T	U	V	W	X
/	-	∩	V	∩	>
Y	Z	and	the	!	?
∩	2	S	÷	!	∩
:	,	..	.	()	
:	∩ ∩	∩ ∩

Figura 30 - Alfabeto Moon

Criado em 1847, o sistema Moon surge como uma nova forma, também esta em relevo, de dar às pessoas cegas o acesso à cultura por meio da leitura e da escrita. Impresso inicialmente numa imprensa manual de madeira, o sistema Moon compõe-se de 14 caracteres que compõem o alfabeto e que conservam, mesmo que de forma simplificada, letras do alfabeto latino, bem como 12 caracteres que compõem os sinais de pontuação e sinais estenográficos. Ainda no decorrer do seu processo de impressão, o papel utilizado era “previamente humedecido, como precaução para não se rasgar ao ser impresso em relevo e, depois de impressas as páginas, estas eram levadas a um secador mecânico de ar quente.” (Guerreiro, 2000, p.187).

Contudo, surge em 1984, fruto da evolução da tecnologia e pela mão de três estudantes da Sevenoaks School em Inglaterra, a máquina que viria permitir às pessoas cegas ou com baixa visão escreverem numa forma mais fácil e rápida o alfabeto Moon. Especializada e equipada para a escrita Moon, possibilitava aos indivíduos cegos ou deficientes visuais ler e escrever, datilografando.

Segundo Guerreiro (2000, p.189), o alfabeto Moon e todo o seu processo de escrita e leitura “é recomendado para iniciar os indivíduos adultos, que cegam tardiamente, na prática da leitura tátil”, pois o Braille, composto por células de tamanho pequeno, torna-se difícil.

Contudo, assim que aprendido o alfabeto Moon, muitas são as pessoas que acabam por aprender igualmente o alfabeto Braille, alfabeto esse que, até aos nossos dias, é tomado como “um sistema de longe mais elaborado” e que “mais recursos oferece às pessoas cegas.” (ibidem, p.189). Para além destes consideramos ainda outro alfabeto que pede menção: o Alfabeto Mascaró.

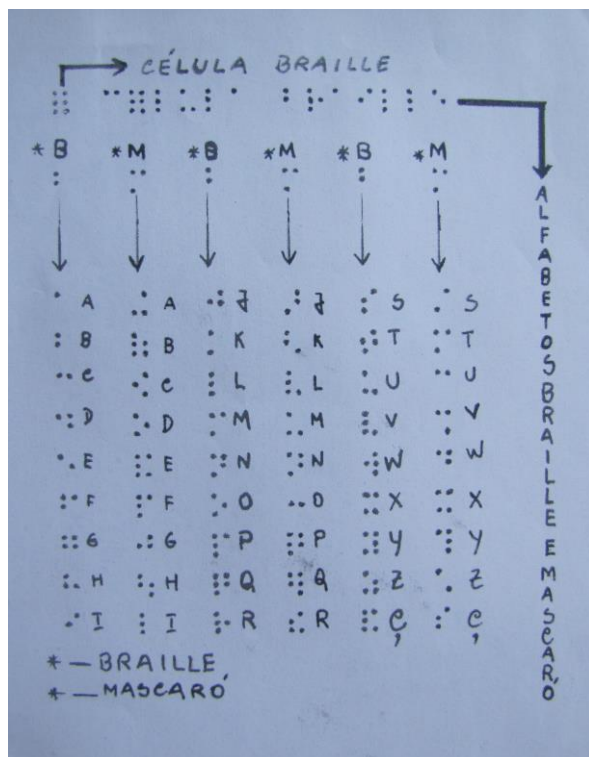


Figura 31 - Comparação entre o sistema Braille e o sistema Mascaró

Especializado em oftalmologia e preocupado, desde cedo, em ampliar, passo a passo, os seus estudos e conhecimento na área dedicada à visão, Aniceto Mascaró (1842-1906), de nacionalidade espanhola, funda em 1889 o Instituto Médico-Pedagógico para Cegos, em Lisboa. Aqui, Mascaró tem a oportunidade não só de tratar indivíduos cegos bem como de procurar fazer (ainda mais) por eles. É neste instituto que Mascaró dá início à elaboração de um método destinado ao uso tanto por pessoas cegas como por normovisuais. Por forma a satisfazer ambos os grupos de pessoas a que se destinava, este método contava com duas componentes: visual e tátil.

A primeira, a componente visual, consistia na “acomodação das formas das letras maiúsculas ao espaço do retângulo Braille” (ibidem, p.190). Quanto à componente tátil, era “constituída por conjuntos de pontos do Sistema Braille, conjuntos estes que têm uma relação de tipo figurativo mais ou menos estreita com as letras que representam”(ibidem, p.190). Na vertente tátil, Mascaró limita-se a utilizar os pontos do sistema Braille para, por um lado, definir o contorno dos caracteres latinos, muitas vezes para marcar apenas as extremidades dos traços que definem cada letra do alfabeto latino ou para assinalar apenas pontos especificamente escolhidos pelo autor. Bastante completo – composto por sinais de pontuação, algarismos, sinais utilizados na matemática, simbologia musical, para além do alfabeto em si, o alfabeto Mascaró trazia consigo alguns problemas. Constituído por um número superior a “22% da quantidade de pontos necessários no Sistema Braille (...)” (Ibidem,p.192), este novo método trazia não só “uma maior lentidão na escrita dos textos mascaró nas pautas” (Ibidem) mas, por conseguinte, uma redução da velocidade na perceção e leitura tátil por parte dos indivíduos cegos.

Embora tido como um método que era passível de ser utilizado, em simultâneo, tanto por pessoas cegas como por pessoas normovisuais, o Alfabeto Mascaró teve “curta e efémera duração” (ibidem) (possivelmente) fruto da morte do seu autor em 1906, não tendo passado de mais uma tentativa de “possibilitar às pessoas cegas e normovisuais a leitura de textos” (ibidem).

Quando falamos de tiflografia e tudo o que neste setor foi desenvolvido, criado e pensado em prol das pessoas cegas, há que mencionar um nome: José Cândido Branco Rodrigues. Lisboaeta nascido no seio de uma família da alta burguesia portuguesa, Branco Rodrigues (1861-1926) é conhecido como o pioneiro na criação de condições que tornaram possível a escolarização, preparação profissional e intelectual de pessoas cegas, bem como a sua inclusão na sociedade.

Tendo, na sua vida académica, passado por Lisboa e pela Universidade de Coimbra, onde não chega a terminar o seu curso de Filosofia, Branco Rodrigues desde cedo revela grande interesse e propensão para o ensino. Desde novo abraça, por inteiro, a causa das pessoas cegas. Fundou em 1913 o Instituto de Cegos Branco Rodrigues, instituto esse que surge “na sequência dos resultados obtidos na publicação do “Jornal dos Cegos” (ibidem, p.194) criado também por si em 1895 e que Branco Rodrigues acaba por utilizar como forma de “informar e esclarecer a sociedade portuguesa sobre a dignificação dos indivíduos cegos através da educação, do trabalho e da assunção das suas responsabilidades.” (ibidem, p.195). Para além disso ajuda também a fundar a Associação Promotora do Ensino dos Cegos, em 1888, onde tinha como principal objetivo o ensino do sistema Braille às pessoas cegas portuguesas, bem como a fundação de inúmeras instituições como as Oficinas Branco Rodrigues, em Castelo de Vide e o Instituto S. Manuel, em 1903, na cidade do Porto.

Para além disso, não só consegue a aprovação da legislação que permitiu o ensino do Braille em Portugal (1894) mas cria também uma série de bibliotecas em Braille nas instituições que fundou.

A este português de elite devem-se as primeiras impressões em Braille feitas no país. Deve-se também a coragem, a luta incansável na procura de mais e melhores condições, sempre, para as pessoas cegas do nosso país, quebrando com barreiras sociais e culturais e abrindo assim novos caminhos ao desenvolvimento dessas mesmas pessoas na sociedade, fazendo-as sentir-se parte dela, capazes de fazer e contribuir para ela.

Em 1949 outro novo caminho se abre, fruto da evolução e consciencialização da importância do Braille para uma pessoa cega e na sua interação e conexão com o mundo. A UNESCO, visando o combate ao analfabetismo global e a preparação das pessoas, portadoras ou não de quaisquer deficiências, para a vida em sociedade, toma a iniciativa de uniformizar o sistema Braille, procurando aplicá-lo a todas as línguas, universalizando-o.

“Já é tempo de o génio de Louis Braille ser reconhecido em todo o mundo e de ser contada a história da imensa coragem e do coração de ouro com que ele construiu uma grande e firme escada pela qual milhões de seres humanos com diminuição sensitiva puderam subir...” (Keller, s/d, cit. por Birch, 1990, p.58)

2.11. A percepção

2.11.1. A percepção tátil – O Tato



Figura 32 - Fotografia de: Bruno Novo

O tato, tal como os restantes sentidos sensoriais, deve ser estimulado e explorado desde o nascimento da criança. Para que permita o conhecimento total e o mais real possível de um determinado objeto, é essencial que este conte com a disponibilidade dos restantes sentidos, inclusive e em particular o sentido da visão, nesta descoberta. Mas, e quando este sentido, por alguma razão falha?

Para as crianças cegas ou com baixa visão, o tato torna-se um sentido fundamental. Embora, na ausência da visão, seja considerado uma fonte de informação de captação mais lenta e demorada do que a visão, o tato permite à criança obter, de forma gradual, conhecimento acerca das características e propriedades diversas de objetos distintos. Características que nem mesmo a visão seria capaz de captar com tanta precisão!

Considerado um estímulo de contacto próximo, estando o indivíduo limitado apenas à zona que as mãos abrangem, o tato pode ser dividido em dois tipos:

- Tato Passivo – consiste na recepção, de forma passiva ou não intencional, de informação por meio do tato. Tomemos como exemplo a temperatura do ar, em que o nosso corpo, sem qualquer propósito de receber informação, recebe-a e processa-a.
- Tato Ativo (ou percepção hepática) – consiste na busca intencional de informação a receber e em que a exploração do toque é feita de forma dinâmica e propositada. Neste tipo de tato há ainda, para além da pele, o envolvimento da ação de músculos e tendões.

Estima-se que para a criança cega ou com baixa visão, a textura seja tomada como equivalente à cor na distinção de um objeto entre outros. Contudo, é de salientar que o tato não deve ser tomado como substituto do sentido da visão mas sim como um meio alternativo e valioso para o desenvolvimento e instrução da criança. Desta forma, há que preparar a criança, ensinando-a e consciencializando-a para o uso correto das duas mãos, muitas vezes em simultâneo, no processo de exploração de um determinado objeto ou meio. Através de uma correta coordenação manual, mobilidade dos dedos e capacidade de discriminação tátil a criança estará apta para, numa primeira instância, identificar um objeto e explorar as suas diferentes qualidades táteis – textura, forma, peso, temperatura. De forma sequencial e sistemática a criança deve ser estimulada primeiramente à exploração de objetos e formas simples e pequenas, em que esta possa utilizar ambas as mãos para explorar. Considera-se fundamental o uso das mãos e dos dedos, tidos como as partes mais sensíveis e especializadas para o toque, no manuseio e exploração dos objetos. Contudo, e tal como refere Maria Leonor Pereira (2009, p.67) nem sempre é possível fazermos uma absorção completa de um objeto dado as suas dimensões, tendo assim de se recorrer a modelos, o que na maioria da vezes, faz com que as características do objeto se percam, sendo apenas preservado o seu formato. Podemos tomar assim o tato como um sentido que, muitas vezes, nos dá informação fragmentada do meio ou do objeto a explorar, não nos conseguindo passar a ideia do todo.

No entanto, e considerando o tato como um recurso privilegiado do conhecimento, nem só do toque por via das mãos e dedos se considerada o tato. Atenta-se para o sentido do tato ser composto por toda a ampla superfície, sem exceção, da pele — considerada o maior órgão do corpo humano — embora a maior sensibilidade cutânea se encontre em especial na polpa dos dedos das mãos, em particular entre o polegar e o indicador, e ainda nos lábios e língua, partes do corpo dotadas de uma sensibilidade bastante elevada.

Uma criança normovisual tira partido da visão e restantes sentidos para o conhecimento do mundo captando a cor, a tonalidade, a luminosidade dos objetos, bem como as características de “objetos” que dificilmente se podem tocar, como o fogo ou um céu estrelado. Para a criança cega ou com baixa visão, a formação e aquisição de conceitos é fundamentalmente feita por estímulos táteis e auditivos, onde a transmissão de conceitos e estimulação precoce de sensações é essencial não só para o seu desenvolvimento mas principalmente no cultivo, em si mesmo, duma vontade de explorar o mundo que a rodeia, comunicar e interagir com os outros, mesmo que com alguns entraves.

Porque, apesar da sua deficiência, uma criança cega ou com baixa visão não está nem deve ser impossibilitada de se desenvolver e aprender como as demais, apenas sendo forçada, fruto da deficiência, a fazê-lo de uma forma diferente.

2.11.2. A percepção visual – A Visão



Figura 33 - Fotografia de Bruno Novo

“As pessoas cegas e que ainda tiveram algum resíduo podem mais facilmente aproximar-se da realidade nas suas percepções mas nunca será uma percepção correta. No caso das pessoas cegas congénitas, cegueira total, essa percepção pura e simplesmente não pode ser construída. Não pode ser construída porque as pessoas não sabem o que é ser o céu azul, não sabem o que é o sol, o que é ser branco, essa percepção não existe.” (Carlos Lopes, 2011).

Vivemos num mundo visual, cercado por e muitas vezes centrado nas imagens. Sejam elas publicitárias, presentes na rua, através da televisão e restantes meios de comunicação essencialmente visuais, há um uso constante do sentido da visão, não só por forma a estabelecer a sua relação com o meio mas igualmente consigo próprio e com o outro.

Cerca de 80% da informação que absorvemos acerca do mundo exterior é adquirida através da visão. Diariamente e de forma instantânea e contínua, sorvemos imagens e educamos o nosso olhar. “Através da visão, as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham de ser ensinadas, unicamente pelo facto de observarem, explorarem e integrarem com o mundo que as rodeia.” (Pereira, 2008, p.15). Mais do que ver, a visão permite-nos, acima de tudo, conhecer, dando-nos um significado do que vemos. Ao conferir-nos uma imagem integrada e global do mundo, a visão constitui uma das fontes mais completas da aprendizagem humana, permitindo-nos tanto uma análise à distância como uma análise minuciosa e detalhada das características de um determinado objeto.

Responsável pela captação de quase todas as informações, sensações e emoções existentes no ambiente em redor, temos o olho. Considerado como um canal de informação altamente desenvolvido, é neste que se inicia todo o processo a que damos o nome de visão.

No entanto, existem muitos tipos de olhos diferentes. Uns mais complexos, outros mais simples. Olhos compostos por “meras zonas sensíveis ao claro e ao escuro, enquanto outros têm estruturas complexas com vários tipos de células que recolhem imagens através de lentes e de aberturas minúsculas” (Gleitman, 2003, p.259). Neste capítulo centrar-nos-emos apenas na anatomia do olho humano, nas suas funcionalidades e no funcionamento de todo o sistema visual.

Ver e ter a capacidade de captar os estímulos próximos e distantes parece-nos uma ação muito simples e natural. No entanto, ver é muito mais que isso, muito mais complexo, sendo um ato que está dependente duma série de componentes e estruturas interiores e ao redor do globo ocular.

Composta por sistemas óticos e neurológicos, a visão começa com a entrada de raios de luz no sistema visual e da descodificação e interpretação desses feixes de luz. Mas como é que tudo isso se processa?

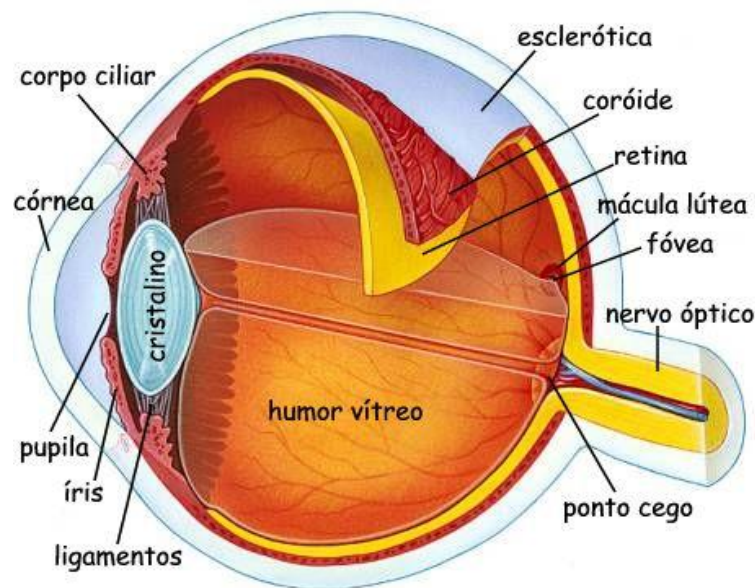


Figura 34 - Olho humano

O percurso começa com um feixe de luz que atravessa e interage com os meios transparentes do globo ocular – córnea, cristalino e humor vítreo – sendo focado de forma nítida na retina. Na retina a imagem apresenta-se invertida e, com a ajuda de células especializadas ou fotorreceptores, dá-se o processamento da informação visual recolhida. Mas que células são essas? E para que servem exatamente?

Na retina encontramos dois tipos de células: os cones e os bastonetes. Concentrados na área central da retina — a denominada mácula —, os cones permitem ao olho humano ver nitidamente e separar as cores. Quanto aos bastonetes, têm a função de permitir ao ser humano ver no escuro e perceber movimentos. Estas células, ao serem estimuladas por raios luminosos, dão origem a impulsos nervosos que são captados e transportados pelo nervo ótico ou via ótica, através de uma cadeia de neurónios que comunicam entre si, até ao córtex cerebral — camada superior e mais externa responsável pela capacidade do ser humano de pensar e controlar as suas emoções — serão processados e interpretados. O processo da visão surge pela existência de luz e é no cérebro que ocorre a maior parte desse processamento que dará significado e contexto à informação visual — cor, forma, tamanho, distância e noção de espaço — resultando assim na imagem realmente vista pelos nossos olhos. A rapidez de captação, transformação e interpretação de informação pelo aparelho visual é extraordinária e está ainda muito além de ser ultrapassada por aparelhos criados pelo homem. Grande parte do nosso mundo entra através do nosso olho.

No entanto, nem todas as pessoas dispõem de uma visão normal. Muitas dispõem apenas parcialmente, outras chegam mesmo a nascer sem saberem e experienciarem o seu verdadeiro significado. Nelas, a percepção visual não existe, sendo “compensada” com a estimulação dos restantes sentidos. São múltiplas as doenças que afetam o sistema visual e a sua repercussão na qualidade de vida do ser humano pode variar desde ligeira a incapacitante. Contudo, no âmbito do projeto em questão, centremo-nos apenas numa: a baixa visão.

2.12. Deficiências do sistema de visão

“Há no mundo 1,4 milhões de crianças cegas. Noventa por cento vivem em países pobres. Cerca de 500 mil crianças cegam por ano e 60 a 80% morrem no espaço temporal de 1 a 2 anos normalmente devido à doença que está associada à cegueira ou então em consequência da falta de visão.” (Magalhães, s/d)

Cada vez mais o cidadão comum, enquanto ser humano que é, é alvo de um constantemente “ataque” de informação, em particular a que requer atenção por parte do seu sentido mais apurado – a visão. As cores, as formas, as diferentes perspectivas e as novidades com que somos, todos os dias, presenteados, por meios de comunicação como a televisão, a Internet, os jornais, revistas, livros e *outdoors* nas ruas. No entanto, há quem não tenha a capacidade de absorver, a todo o instante, a informação que os nossos olhos nos permitem sorver.

Paremos e pensemos: num mundo e numa sociedade como aquela em que vivemos, como seria não ver? Imaginemos, de repente, tudo escuro. Deixávamos de ter acesso à cor, à imagem, às formas, às noções das distâncias a que os objetos e as pessoas estão umas das outras. Perdíamos, de todo, o sentido de orientação. O que seria se nascêssemos mesmo sem nunca saber o que era realmente a cor vermelha? Ou mesmo as diferentes tonalidades que a paisagem de uma praia em dia de verão nos dá com um simples olhar?

“Desde tempos imemoriais e mais acentuadamente na cultura ocidental, a visão tem vindo a exercer um domínio cada vez mais absoluto sobre os restantes sentidos, domínio que assume atualmente uma tal expressão que quase poderíamos falar de uma “ditadura da visão” ou de uma sociedade visuocêntrica, em que tudo tende a passar pelos olhos e é concebido em função deles.”

No entanto, quando falamos de deficiência visual a perspectiva do mundo modifica-se. Por definição, deficiência visual consiste num dano no sistema visual, total ou parcial, que se traduz numa redução ou perda total da capacidade para realizar algumas das tarefas diárias que requerem a visão, como ler ou ver televisão.

Dentro da deficiência visual temos dois tipos distintos: a cegueira e a ambliopia (ou baixa visão) que se diferenciam entre si pela acuidade visual (do melhor olho após correção ocular) e campo visual. No que diz respeito à fase de vida em que a deficiência visual possa aparecer, esta ocorre independentemente da idade da pessoa, podendo efetivamente a criança nascer cega (congénita) ou vir, mais tarde, a adquirir a deficiência (adquirida).

Quando existente, o déficit visual numa pessoa com deficiência visual pode variar de grau, tendo sempre em conta a acuidade visual e o campo visual. Podemos considerar, segundo a Organização Mundial de Saúde (Bivar, 2003, p.17), a deficiência visual classificada como:

- Moderada – apresenta uma acuidade visual binocular, com correção, entre 3/10 e 1/10, com um campo visual de, pelo menos 20°;
- Grave – apresenta uma acuidade visual binocular, com correção, entre 1/10 e 1/20;
- Profunda – apresenta uma acuidade visual binocular, com correção, entre 1/20 e 1/50, com um campo visual inferior a 10° mas superior a 5°;
- Quase total – apresenta uma acuidade visual binocular inferior a 1/50, ainda com percepção luminosa ou com um campo visual inferior a 5°;
- Total – apresenta cegueira, com ausência total de percepção luminosa.

Quanto às causas, podem variar desde aquisição da deficiência por acidente, doença, gradualmente sem que a pessoa se aperceba ou, no que toca ao bebé cego, má formação congénita. Para o portador de deficiência visual, a percepção da realidade torna-se bastante diferente comparativamente à pessoa normovisual. No entanto, e apesar das noções de “limitação”, “fraqueza” e “atraso” no desenvolvimento cognitivo que esta possa trazer ao cidadão, há que procurar proporcionar-lhe, através de estratégias de ensino que facilitem a interação espontânea da criança com o meio, do acesso à educação, instrução, aquisição de hábitos sociais e convívio com os outros (contrariamente às circunstâncias em que cegos e ambliopes viveram durante séculos, privados de inserção social) os meios e

condições possíveis para que a falta de visão se faça notar o menos possível, por forma a fazê-lo sentir um cidadão com os mesmos direitos que todos nós.

2.13. A Cegueira

É através dos nossos olhos que captamos grande parte da informação sobre tudo o que nos rodeia. Através dos nossos olhos, num trabalho conjunto com o nosso cérebro, somos presenteados com a capacidade de alimentar o nosso pensamento, a nossa vida e a nossa imaginação, através da observação de formas de diferentes tamanhos e feitios, cores, paisagens, seres, acontecimentos. Com os nossos olhos conhecemos o mundo sem, muitas vezes, precisarmos de proferir palavra alguma. Em pessoas cujos olhos funcionam normalmente sem qualquer obstrução – os normovisuais – este processo de captação sucessiva de imagens é contínuo e instantâneo. Mas e para quem não vê?

É considerado cego pela Organização Mundial de Saúde todo o indivíduo que não possua qualquer potencial visual, tendo ausência total de visão (acuidade visual inferior a 0.05 com a melhor correção ótica ou campo visual inferior a 10º em torno do ponto de fixação) ou que ainda tenha alguma perceção da luminosidade, dependendo do tipo de cegueira que tem. Este problema pode ocorrer independentemente da idade da pessoa, do sexo, ou condição social podendo, quando surge, afetar apenas um olho ou ambos. Quando aparece pode ser classificada em três tipos:

- Congénita – surge dos 0 ao 1 ano de idade, tendo desta forma a criança nascido cega. O desenvolvimento de problemas de visão durante a formação do feto é possível e, muitas vezes, difíceis de detetar ou até mesmo curar. Desta forma a criança crescerá sem qualquer referência visual tendo dificuldade no cálculo das relações espaciais entre objetos;
- Precoce – surge entre o 1º e o 3º ano de idade. Tal como na congénita, também a cegueira precoce resulta muitas vezes de problemas de visão não detetados a tempo pelo pediatra que acompanha o crescimento da criança. Muitas vezes, o erro crucial da não realização de exames ao olho na primeira infância da criança pode resultar futuramente no aparecimento de cegueira. Nesta fase do crescimento, a criança dispõe de algumas referências visuais,

mesmo que poucas que, com o passar do tempo, desaparecem gradualmente;

- Adquirida – surge após o 3º ano de idade. Contrariamente aos tipos de cegueira anteriores, a criança afetada com a cegueira adquirida traz consigo algumas noções já adquiridas bem como um vasto leque de informação visual que, de certa forma, lhe facilitaram o desenvolvimento no que toca à aquisição de conhecimentos e aprendizagem.

O aparecimento da cegueira pode ser condicionada por diversas razões exógenas ou endógenas. Desta forma, a cegueira pode surgir devido a:

- Catarata;
- Glaucoma;
- degeneração da córnea;
- retinopatia diabética;
- avitaminose A (em particular nas crianças);
- tumores;
- lesões no nervo óptico;
- acidentes e ferimentos;
- lesões cerebrais;
- descolamento da retina;
- problemas nas conexões que ligam o olho ao cérebro.

Com este problema crescem outros tantos. A dificuldade na capacidade de desempenhar as tarefas diárias, na aquisição de conhecimento e de desenvolvimento da aprendizagem, na relação consigo próprio e com os que o rodeiam, colocam a criança deficiente visual em desvantagem no conhecimento global do ambiente em que se encontra. Se não estimulada ao contacto e à interação com as outras crianças, ela isola-se da sociedade, refugiando-se na sua deficiência.

No entanto, nem tudo depende dela?

2.14. Desenvolvimento da criança normovisual e deficiente visual: 7 – 10 anos de idade

À medida que vai crescendo, a criança vai tomando alguma autonomia, alargando, passo a passo, o seu núcleo de relacionamentos. Surgem os grupos de amigos, os professores e o contacto com adultos e crianças até então desconhecidas. Os interesses da criança alteram-se e com eles os seus desejos. Como se comportam as crianças dos 7 aos 10 anos de idade quanto ao seu desenvolvimento?

A criança começa a ter uma maior preocupação com o mundo exterior, e a curiosidade em conhecer mais e aprender mais acentuam-se. O jogo é tomado como essencial na vida da criança. Inicialmente através de jogos simbólicos, a criança começa a exercitar a capacidade de memorizar, de estar atenta, de refletir e fazer associações, mas ainda simples. Com o seu desenvolvimento, esta tarefa vai-se tornando mais e mais complexa, exigindo assim mais da criança e da sua percepção. Segundo Vigotsky (cit. por Azevedo, p.11) a evolução da criança progride ao longo da sua vida conforme o seu crescimento e a sua idade. Neste processo o jogo é essencial como recurso pedagógico pois, mesmo que a brincar, a criança vai assimilando conceitos, formula hipóteses e faz a interação entre pensamento e linguagem ao interagir com as restantes crianças com quem vai igualmente aprendendo.

Tendo a falta do sentido da visão, para a criança cega ou com baixa visão esta tarefa pode ser mais complicada. Complicada não, apenas mais demorada, fruto da percepção visual ser quase ou mesmo inexistente. Este fato pode, por vezes, chegar a diminuir a sua vontade de aprender por falta de estímulos, correndo o risco de se tornar apática e demasiado quieta.

Desta forma, e baseada em informações adquiridas por meio dos restantes sentidos e por descrições verbais daqueles que veem, a criança cega ou com baixa visão tenta compensar a sua deficiência. A visão, em especial para as crianças, é altamente motivadora para o desenvolvimento de conceitos e o conhecimento de objetos, pessoas, formas, cores, expressões, e a infância é, sem dúvida, uma das

fases em que o ser humano demonstra uma curiosidade e vontade acrescida de conhecer, quase que de dominar o mundo.

Contudo, nem tudo depende da criança. É na fase de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento que pais, educadores e professores dão o seu contributo na sua educação por forma a ajudar a criança a saber (ou não) como lidar com a falta de um dos sentidos, a visão.

O estimular das capacidades percetivas, seja a criança deficiente visual ou normovisual, torna-se crucial. Todas as crianças, independentemente de serem ou não cegas, devem ser estimuladas, com destaque para o período de tempo dos 3 aos 10 anos de idade, através de experiências pessoais e sensibilidade, por forma a compreenderem o mundo que as rodeia. Desde que apoiadas corretamente, seja no âmbito escolar ou ambiente familiar, a deficiência visual não altera o comportamento da criança face à vontade de aprender e conhecer, numa procura de alcançar, passo a passo, a independência e autonomia. Desde que incentivada a explorar, desde cedo, o ambiente que a rodeia, existem apenas pequenas diferenças no progresso e evolução duma criança normovisual ou duma criança deficiente visual dentro da mesma faixa etária, diferenças essas possíveis de colmatar.

Como primeiro passo é essencial que lhe seja proporcionado um ambiente organizado, onde a criança possa, numa primeira fase, conhecer-se a si própria e ao espaço que a rodeia. Seguidamente, devem-lhe ser facultados exercícios de observação e perceção de objetos tridimensionais de uso diário, diferentes entre si quanto às suas características para que a criança treine a sua capacidade de discriminação, distinção e associação entre eles. É igualmente importante ativar o sentido da visão para imagens simples ou de padrões diversos, perceção de expressões faciais e posturas corporais, bem como o reconhecimento dos traços que as definem, preparando-as desde já para uma perceção futura de letras e seus respetivos tamanhos aquando da leitura em aula ou por lazer.

É de salientar ser o processo de socialização da criança deficiente visual, por natureza, mais complexo e lento que a criança normovisual. É, desta forma, vital que lhe seja dada a oportunidade dum constante contacto e interação com outras

crianças, visuais ou igualmente deficientes visuais, numa procura de a introduzir no seu meio social. A evolução cognitiva da criança cega depende fundamentalmente dos processos de desenvolvimento e aprendizagem a que a criança é sujeita. Desta forma, tanto o apoio familiar como escolar são fundamentais. Em ambos atribuímos ao jogo social ou brincadeiras em grupo uma grande importância. Desde cedo que o ato de jogar deve fazer parte do programa educativo da criança. Através do jogo é possível desenvolverem-se uma série de vertentes, tanto ao nível linguístico (facilitando a comunicação) como ao nível do contacto físico, despertando na criança a vontade de conhecer os seus colegas e criar amizades. Para além disso, a criança é incitada a descobrir, inventar, aprender e até mesmo negociar, estimulando assim a sua curiosidade e auto confiança. Ao conviver em grupo a criança apura não só a sua capacidade de atenção e concentração mas também o intelecto e a sensibilidade. Mas jogar não implica apenas a construção de um puzzle, brincadeiras com Lego ou jogos de corridas de carros. E se fosse possível ter tudo num só? Jogar também pode ser com livros! Livros que se desmontam e montam. Que abrem e fecham e contêm eles próprios jogos nas suas páginas. Por meio do jogo torna-se mais simples e aliciante apreender conceitos, formas, texturas. Aprender torna-se muito mais fácil.

No processo de evolução da criança a imitação é fundamental. Ao observar atentamente todos os gestos, ações e expressões feitas pelo adulto, a criança tende a imitar. E quando a criança é impossibilitada de ver pela própria visão?

Para a criança cega ou com baixa visão torna-se fundamental estimular os restantes canais sensoriais de que dispõe, tais como o tato, a audição e o olfato, bem como a aprendizagem sobre como os utilizar corretamente. Todos os sentidos se tornam essenciais. No entanto, há um que prevalece: o tato. Para a criança cega ou com baixa visão o uso correto do tato dita grande parte do seu percurso na aprendizagem. A coordenação de ambas as mãos, essencialmente utilizadas em simultâneo na manipulação de objetos e na distinção de texturas e formas, é muito importante. Visando a futura prática da leitura tátil – contínua e sequencial, implicando movimentos regulares e uniformes – e uma maior facilidade na realização

de tarefas diárias, o treino do tato deve ser estimulado desde cedo, tal como o da visão, no caso das crianças com baixa visão.

Deve-se proporcionar o acesso não só a uma percepção tátil, auditiva e muitas vezes olfativa de um determinado objeto, tendo por finalidade o desenvolvimento e participação da criança nas atividades quotidianas, tal como as restantes crianças normovisuais.

Tal como anteriormente mencionado, é sabido ser o livro uma das maiores fontes de conhecimento e formação do ser humano. A sua leitura, por meio de páginas repletas de palavras e ilustrações, possibilita à criança ter acesso a histórias, realistas ou de ficção, que a ajudam a desenvolver não só ao nível da emoção e sensibilidade mas que também a levam a fantasiar e imaginar, sem limites. O ser humano, seja em que idade for, gosta que lhe contem histórias. A leitura de contos não tem idade, sendo essencial criar na criança o hábito de ter tempo para ler ou de se deslocar até uma biblioteca ou livraria na procura de livros do seu agrado. Para que a criança goste dum livro ela tem de se identificar com ele. Tem de encontrar nele, através da simplicidade das palavras, expressividade e clareza, uma das formas mais úteis e prazerosas de passar o tempo.

Ler é uma questão de cidadania e, em grande parte, de compreendermos o significado das nossas vidas e da nossa existência.

Todas as crianças deviam ter o direito de sonhar, fantasiar e imaginar, sem exceção.

2.15. A Baixa Visão

Tal como a criança normovisual, também a criança com baixa visão tem de ser educada, tanto pelos pais e amigos como pelos educadores e professores responsáveis pelo seu desenvolvimento enquanto ser humano. Como a criança normovisual, também a criança com baixa visão tem de compreender, explorar e conhecer o mundo que a rodeia.

Mas, em primeiro lugar coloquemos a questão: o que é, de facto, a baixa visão?

Devemos considerar como de baixa visão todas as situações em que uma pessoa com a melhor correção ótica convencional possível não possa competir de igual para igual com uma pessoa normovisual (Bivar, 2003, p. 17), necessitando, desta forma, de ajudas não óticas e, por vezes, de modificações no próprio ambiente para executar as atividades da sua vida diária.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a baixa visão pode ser classificada em duas categorias:

- Moderada/Parcial – o indivíduo tem uma acuidade visual entre 1/10 e 3/10 no melhor olho e com a melhor correção possível e não há comprometimento do campo visual;
- Severa/Residual – o indivíduo tem uma acuidade visual igual ou inferior a 1/10 e um campo visual igual ou inferior a 20°.

No entanto, a baixa visão não se define apenas pelas alterações na acuidade visual e campo visual, mas igualmente pela eficiência e visão funcional de cada indivíduo. A facilidade, conforto e tempo que cada pessoa demonstra ao desempenhar determinada tarefa, ou o grau com que cada um utiliza a visão nesse mesmo desempenho, são fatores a ter em conta aquando definimos baixa visão. Para além disso, há que tomar em consideração que ambos, eficiência e visão funcional, podem ser condicionados por diferentes fatores como a experiência passada, a motivação, as necessidades, as expectativas ou, relativamente à visão funcional, a fatores como a luz, fadiga, manifestações psicológicas ou mesmo emocionais.

No entanto, muitas vezes a baixa visão resulta de problemas incontroláveis. Frequentemente, a baixa visão ou a redução do campo visual é fruto de uma anomalia ou mau funcionamento do aparelho visual ou até mesmo hereditária (tomemos como exemplo o atrofiamento do nervo ótico, a alta miopia, as cataratas congénitas) congénita (tomemos como exemplo o atrofiamento do nervo ótico e o glaucoma) ou adquirida, resultante de um acidente, doença ou do próprio avançar da idade.

Consideremos a criança portadora de baixa visão. Ao contrário dos restantes colegas normovisuais, a criança com baixa visão sente uma dificuldade acrescida na realização de determinadas tarefas como escrever, ter a perceção das distâncias, das formas, dos diversos tamanhos dos objetos das diferenças entre estes, das cores, bem como da própria noção espacial. Fruto da deficiência, a criança com baixa visão tem dificuldades na capacidade de perceber a luminosidade, sendo-lhe difícil de compreender imagens que tenham uma grande quantidade de informação, não sendo capazes de as ver com precisão.

Contudo, e embora por vezes sejam mínimos os vestígios de visão presentes na criança “É da maior importância que a criança aprenda a utilizá-la; poderá ser para ela o mais importante dos sentidos. Muita gente crê que, existindo uma visão residual, será preferível não a utilizar, pois isso deteriorará ainda mais a vista. É falso. Se a criança possui uma visão residual, é vivamente recomendável que a estimulemos a servir-se dela na medida do possível. Mesmo que a sua vista não possa ser melhorada, a criança pode aprender a explorar mais eficazmente o potencial que lhe resta de visão à distância e de visão próxima.” (Horton, 2000, p. 53) Segundo a professora Maria Teresa Cavaco (2003, p.77) “A estimulação das capacidades percetivas visuais da criança com baixa visão de forma sistematizada, atendendo ao desenvolvimento global de qualquer criança, é fundamental, dos 3 aos 10 anos, para a ajudar a compreender o mundo que a rodeia, através das suas experiências pessoais e sensibilidade. Através da estimulação das capacidades percetivas visuais, a criança adquire segurança e autoconfiança; uma noção mais correta da sua deficiência visual, capacidades e limitações inerentes a essa

deficiência; conceitos adequados, o que lhe permite uma linguagem adaptada às circunstâncias, sem verbalismo; capacidade para formular juízos de valor, podendo afirmar-se perante os outros; adquire experiências que passam a fazer parte do seu mapa cognitivo, e a que pode sempre recorrer em situações novas ou idênticas àquela por que passou; mais autonomia, preparação para a vida ativa imediata e futura.” Consideremos, desta forma, que a criança com baixa visão deve ser estimulada ao máximo visando não só a otimização das suas competências visuais e perceptivas mas igualmente de todo o seu desenvolvimento global. Contrariamente ao que se pensa, a intervenção para com a criança com baixa visão passa pelo constante incentivo ao uso da visão, ajudando-as a conferir significado às imagens que veem, treinando a visão e ensinando-a a ver.

Por forma a treinar e desenvolver em particular os estímulos visuais, mas não esquecendo também a aquisição de princípios sensoriais no geral, a criança deve ser exposta a situações que estimulem a sua curiosidade, a possibilidade de explorar o ambiente em que se encontra bem como a interação com os que consigo convivem. Acima de tudo, à criança com baixa visão é essencial aprender a ver e a tirar partido dos restantes sentidos.

Muitos são os materiais técnicos existentes disponíveis e de que o indivíduo com baixa visão pode beneficiar para melhorar a sua eficiência visual e permitir, desse modo, um maior acesso à informação. Auxiliares óticos como lupas, telescópios, prismas e lentes de contacto, auxiliares não óticos como filtros especiais, gravadores, tiposcópios de leitura e escrita, auxiliares eletrónicos como a lupa TV são alguns dos exemplos.

No entanto, pensemos nas crianças, em particular com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Tal como uma criança normovisual da mesma idade, uma criança de baixa visão pode gostar de livros, livros ilustrados, com desenhos e diversas cores. E se tivesse texturas, materiais diferentes para tocar, sentir e explorar? Ou mesmo jogos de carácter didático que a estimulassem intelectualmente?

Muitos são os livros de tipo infanto-juvenil existentes. E repletos de ilustrações, umas simplificadas, outras de natureza mais complexa e detalhada, que acompanham a

história que o livro nos vai contando. Tal como a criança normovisual, também a criança de baixa visão pode e deve ter contacto com esses mesmos livros. À criança com baixa visão deve ser dito que os livros contêm ilustrações e, se possível, devem-lhe ser disponibilizados os mesmos livros com desenhos em relevo correspondentes aos originais. Devem-lhe ser lidas as histórias e permitido o contacto com as letras a negro tridimensionais, o que também a ajudará a familiarizar-se com as mesmas, passo a passo, para um possível uso futuro (no ato de assinar ou transcrever a Braille). Porém, ocorre-me pensar que, se alterados, esses mesmos livros poderiam ser acessíveis a todas as crianças, sem exceção, não dependendo a criança com baixa visão do auxílio da leitura por parte de um adulto ou normovisual.

Quando pensamos em material destinado a crianças com baixa visão, há que ter em conta uma série de particularidades como o corpo da letra (mínimo 16 pontos), a fonte escolhida (preferindo fontes como a Verdana ou a Arial, sem serifa), a cor, entre outros fatores. E no que toca às ilustrações? Suscitou-nos o interesse.

Com o intuito de contribuir para o aumento e fortalecimento dos estímulos visuais e sensoriais deste núcleo de crianças, tomámos a criação de material visual com elevados contrastes, tanto de cor como de texturas, como um caminho a seguir.

2.16. A Luz e a Cor

No processo da visão, luz e cor são inseparáveis. Para que se dê o fenômeno da cor numa imagem é necessário que exista luz, juntamente com uma série de processos neuronais ocorrentes no cérebro. Mas afinal, o que é exatamente a luz?

Muitos são os objetos presentes no nosso dia-a-dia considerados fontes de luz como o sol ou uma vela, objetos esses que emitem luz aos olhos do ser humano. No entanto, é de considerar que a maioria dos objetos refletem-na. Nesse processo, e ao incidir num determinado objeto, parte da luz é absorvida pelo olho humano, enquanto que a restante parte se dispersa. Considerada como uma energia do estímulo, a luz pode variar quanto à sua intensidade ou quanto ao seu comprimento de onda, o principal determinante da cor percebida pelo olho humano. Composta geralmente por uma mistura de diferentes comprimentos de onda, a luz permite a “uma pessoa com uma visão cromática normal distinguir acima de sete milhões de tonalidades.” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003, p.271)

Considerado um fenômeno de percepção, a visão das cores é uma questão cultural. Variando de sociedade para sociedade, a cor é qualquer coisa de indefinível que precisa, para além de ser percebida, de ser “descodificada com o cérebro, a memória, os conhecimentos, a imaginação.”(Pastoureau, 1997, pág.66)

A cor, constantemente presente na Natureza e no nosso dia-a-dia, é de extrema importância na infância e no desenvolvimento da criança. Algo intrínseco e de difícil caracterização, pode-se dividir em dois tipos: cor-luz, baseando-se na luz solar e podendo ser vista por meio de raios luminosos, e cor-pigmento, substância extraída da natureza para imitar os fenômenos apresentados pela cor-luz. Considerados como dois sistemas diferentes de cor, apesar de ambos serem constituídos por uma tríade de cores, estes são ainda distinguidos pelas suas diferentes cores primárias e secundárias. No caso da cor-luz temos o vermelho, o verde e o azul, mais conhecidos por RGB, como cores primárias, enquanto que no que toca à cor-pigmento as cores primárias são o ciano, magenta e amarelo (também denominado por CMY).

Destas, através da mistura de duas cores primárias em porções iguais, obtêm-se as cores secundárias de cada sistema. No que toca ao sistema RGB, as cores secundárias são o amarelo, o ciano e a magenta. Por sua vez, no sistema CMY o verde, o vermelho e o azul compõem as cores secundárias resultantes. Para além destas existem ainda as cores terciárias, obtidas pela conjugação das cores primárias em proporções distintas ou ainda pelas cores primárias com cores secundárias. E quanto às cores branco e preto?

Não sendo consideradas exatamente cores, o branco e o preto também fazem parte destes sistemas. Da junção das três cores primárias do sistema cor-luz (ou RGB) temos o branco, tido como resultado da soma de todas as cores do espectro visível. Quanto ao preto, considerada ausência total de cor, resulta da junção das três primárias do sistema cor-pigmento (ou CMY). Ao falarmos de cor não podemos deixar de mencionar o círculo cromático. Neste reúnem-se as cores visíveis ao olho humano, desde o tom onde a cor apresenta a sua saturação máxima até às suas restantes tonalidades. Contudo, nem todas as pessoas têm uma visão cromática normal, sofrendo muitas vezes (maioritariamente os homens) de algum défice na perceção das cores. A isto damos o nome de cegueira das cores, fenómeno que pode ter variadíssimas causas como o daltonismo, a falta de um determinado pigmento visual ou ainda a cegueira total à cor mas que, ao mesmo tempo, pode ser de difícil deteção.

Presente no vestuário, imagens, jogos e em tudo o que vemos, a cor é considerada dos elementos mais importantes na vida diária de uma pessoa e na sua composição de uma imagem. É sabido que a cor é um elemento que atrai, seduz, que ajuda no processo de escolha, de seleção, de preferência. Pode variar de tonalidade, brilho e saturação mas, acima de tudo, pode ser algo que distingue um objeto, uma imagem, um indivíduo do outro.

Para a criança é fundamental adquirir, ao longo do processo de crescimento, o conceito de cor, de forma a que possa discriminar as cores diferentes umas das outras. Através desse exercício a criança, normovisual, com baixa visão ou com cegueira adquirida, melhorará a sua perceção e desempenho nas atividades diárias.

Tal como dito anteriormente, é fundamental que estas sejam constantemente estimuladas e educadas no contacto com os objetos e as suas diferentes características. Mas, e quando não se vê? Quando é tudo escuro e se nasce sem nunca se ter tido perceção alguma da cor?

“A realidade dos indivíduos cegos e a realidade dos indivíduos que veem é semelhante, o que varia são concretamente os prismas de observação, a cultura de cada um dos indivíduos (...)”, afirma Ângelo Abrantes (Santos, 2011).

Para o ser humano os seus cinco sentidos são fundamentais para a sua comunicação com o mundo, não estivesse o mundo feito essencialmente para quem vê. Mas há quem tenha outra perceção do mundo e da realidade. É o caso das crianças com cegueira congénita.

Estas, nascidas já cegas, são educadas a ver com as mãos e a criarem os seus mundos através dos seus restantes sentidos. Muitas crescem sem quase se darem conta de que são cegas. Outras crescem sem muitas vezes terem sequer interesse no elemento cor por não o verem. É o caso de Alcides Bastos que, à pergunta feita por Ana Catarina Santos sobre se sabia a cor dos seus próprios olhos, Alcides afirma “Por acaso não. Isto é imperdoável (riso) mas nunca me preocupou saber, talvez porque os meus olhos é como se não existissem porque os meus sentidos são os outros.” Alcides nunca tinha tido a curiosidade de saber que tinha uns “grandes olhos azuis”(Ibidem).

Tanto as crianças normovisuais como as com baixa visão são maioritariamente recetivas a jogos sensoriais visuais e a jogos táteis compostos por cores, formas e dimensões onde possam manipular e explorar os seus sentidos por meio de diversas ações. Através destes jogos aprendem e educam o sentido da visão, mesmo que apenas a pouca visão que tenham (visão residual). E no caso das crianças cegas congénitas?

Embora semelhante, a realidade de um cego e a realidade de um normovisual (ainda) diferem e em muito, graças às suas limitações. Utilizando constantemente a visão como sentido primordial para aquisição de informação, o indivíduo normovisual tem anos de educação visual por meio de uma constante estimulação do sentido. O

cego, por sua vez, não tem qualquer percepção do mundo e dos conceitos. Formula imagens no seu pensamento apenas através de descrições que lhe são feitas. No entanto, não conhece o mundo no seu todo. Para ele, a luz e a cor são inexistentes. No caso de Mercedes, uma das entrevistadas por Ana Catarina Santos na reportagem “Vermelho cor do céu”, fala da forma como aceitou a cegueira quando era jovem, a independência e facilidade com que se movimentava pela cidade. Chega mesmo a afirmar que muitas vezes nem se lembrava que era cega!

Contudo, no decorrer da entrevista e ao confessar que com a idade tem sentido mais a falta da visão e a tristeza por não ver, Mercedes é confrontada com a pergunta “o que é que gostava de ver que nunca viu?” (Ibidem)

“Ai, há tanta coisa... Olhe, ver as pessoas, a primeira coisa que eu tenho pena de não ver são as pessoas. Como é que as pessoas são, que é que trazem vestido, eu gostava de saber. Por exemplo, um prédio, um prédio alto. Não é possível. A pessoa, por mais que nos expliquem, eu não sou capaz de imaginar a estrutura, como é que se vê assim da rua, por exemplo, como é que se vê um prédio? Podem-me dizer que é grande, tem tantos andares... Eu não sei, não faço ideia como é que é... Não, na minha cabeça não se representa isso. Assim, visualizar, por exemplo, tem varandas, eu não faço ideia, não faço... Eu acho que uma pessoa que nunca viu não pode imaginar como isso é.” diz Mercedes. (ibidem)

**CAPÍTULO III:
PESQUISA DO MERCADO
NACIONAL**

CAPÍTULO III: Pesquisa do Mercado Nacional

3.1. Produtos desenvolvidos na área

Para a elaboração de um projeto conciso e que procure, ao máximo, cumprir com os objetivos a que se propõe, há que considerar alguns aspetos importantes. Desta forma, tomou-se como ponto de partida o reconhecimento do mercado, a nível nacional e ao nível de *sites* igualmente nacionais, existentes na área dos livros infantis didáticos, jogos didáticos que serviram como fonte de inspiração para algumas das soluções aplicadas no presente projeto. Tínhamos como objetivo perceber o mercado até então explorado na área, os produtos comercializados - quanto às suas características e às necessidades que satisfaziam - destinados especificamente a crianças deficientes visuais e, em simultâneo, passíveis de ser utilizados por crianças normovisuais.

Consideramos, em primeira mão, o público-alvo a que nos destinávamos – crianças dos 6 aos 10 anos de idade, normovisuais, cegas e amblíopes – e o conceito de projeto a que nos propusemos – desenvolvimento de livros infantis em Braille e a negro, acompanhados por ilustrações com texturas. Livros não só de carácter literário mas também didático.

Como primeiro passo, realizámos uma pesquisa, pessoalmente e com recurso à Internet, focando-nos em espaços como livrarias, lojas que comercializavam produtos didáticos e espaços destinados a crianças portadoras de deficiência. Para este efeito foram visitados os seguintes espaços: Fnac, Bertrand, Ler Devagar, Livraria do El Corte Inglés, ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, UEST – Unidade de Equipamentos e Serviços Tiflotécnicos, INR – Instituto Nacional para a Reabilitação, editora CERCICA, Edicare, Imaginarium, Toys r’Us, Sig Toys e Oficina Didática.

Para além destes espaços foi ainda realizada, ao nível da internet, uma pesquisa em diversos *sites* como bebesecrianças.pt, yoyobooks.com, Goula.es, Edicare.pt, pititi.com, Djeco.com, entre outros.

Posteriormente, foi feita uma recolha fotográfica, quando autorizada, do material existente nos espaços frequentados, por forma a conhecer as ofertas

disponibilizadas para estas crianças. A pesquisa de imagens relativas a produtos estendeu-se igualmente ao nível de *sites* pesquisados, tal como anteriormente referimos. No decorrer desta pesquisa, deparámo-nos com uma grande diversidade de material didático (Consultar tabelas 1 e 2) destinado a crianças. No entanto, grande parte do material existente, tanto em lojas como nos sites consultados visava crianças com idades compreendidas entre os 6 meses e os 4 anos de idade. Para além disso, constatámos que grande parte dos brinquedos didáticos se destinava às crianças em geral, não havendo um setor/área focado especificamente nas crianças com deficiência visual.

Ainda no decorrer da nossa pesquisa ao nível dos espaços referidos e depois de analisado o setor dos 7 aos 10 anos da Fnac, considerámos fundamental certificarmo-nos, em conversa com um funcionário, da visível carência, bastante acentuada, de material com as presentes características. Considerámos igualmente relevante procurar saber como faria uma criança deficiente visual para ter acesso a livros.

Quando mencionámos crianças com deficiência visual ou mesmo material universal que as incluísse como público a ter em conta, foi-nos dada a informação, não só na loja Fnac mas igualmente em espaços de cariz idêntico como a livraria Bertrand, Ler Devagar, Centro El Corte Inglés, loja Edicare, Imaginarium, Toys r'Us e Sig Toys, do pouco material existente em loja adaptado para crianças com deficiência visual – *O Livro Negro das Cores*, um livro da autoria de Menena Cottin e Rosana Faria, que se apresenta a negro e a Braille e onde toda a história é acompanhada por pequenas ilustrações feitas a verniz localizado que permite à criança cega senti-las sendo assim a única textura presente; *O Som das Cores*, de Paula Teixeira, um livro inclusivo para crianças cegas e surdas que se faz acompanhar por um DVD que permite à criança cega apenas ouvir a história, tendo assim acesso à mesma informação textual que as outras crianças. No entanto, segundo uma perspetiva pessoal, o mesmo produto não dá à criança cega e amblíope a mesma oportunidade de a ler como os demais numa procura de inclusão e combate ao analfabetismo deste núcleo de crianças simultaneamente; outro produto similar é *Amizade Sobre*

Rodas, igualmente de Paula Teixeira, outro livro que pauta pelas mesmas características didáticas e inclusivas que o anterior.

Para além disso, na loja Fnac foi-nos dada a informação de que seria possível, se assim o desejasse, encomendar à própria loja os artigos disponibilizados na lista das Edições Braille, fornecida pelos mesmos, podendo adquirir assim algumas obras e coleções compiladas produzidas pela editora.

Desta forma, contactámos as Edições Braille, uma das poucas editoras dedicadas a este público, sediada na cidade do Porto, produtora de livros em Braille e de ilustrações em relevo, ideia na qual se lançaram “há dois anos numa tentativa de ver a adesão por parte das pessoas” (Neves, comunicação pessoal, 1 de Fev 2014).

Ao contactarmos a editora quisemos saber mais. Como seria no caso de se querer adquirir um livro? Seria necessário encomendar diretamente às Edições Braille ou seriam comercializados em algum espaço ou loja, ao que o J. Neves (comunicação pessoal, 1 de Fev 2014) nos respondeu “Para os adquirir ou teria de ser presencialmente ou enviando-nos um email a fazer o pedido. Quanto à comercialização dos mesmos, não há comércio em nenhuma loja, só, muito esporadicamente, pedidos por parte da Fnac, que dispõe do nosso catálogo de livros apenas em Braille e em Braille e ilustrações em relevo simultaneamente. Se a pessoa quiser algum artigo, a própria Fnac faz o pedido às Edições Braille e vende-o pelo mesmo valor adquirido às Edições Braille. Cada artigo ficar-lhe-ia a 4 euros cada mais IVA.”

Mas a nossa pesquisa não se ficava por aqui. Deslocámo-nos até às livrarias Bertrand, Ler Devagar e ainda à livraria do Centro El Corte Inglés, onde nos foi transmitida a informação da não comercialização de quaisquer artigos destinados a crianças cegas, independentemente da idade.

No que toca a espaços como as lojas Imaginarium e Toys r’us a informação fornecida foi igualmente negativa, não havendo nenhum produto em loja destinado a este núcleo de crianças. Prosseguimos com a nossa pesquisa, desta vez em lojas como Edicare, Sig Toys e Unidade de Equipamentos e Serviços Tiflotécnicos, onde nos foi facultado algum do material comercializado em loja, como livros em tecido,

alguns jogos com texturas e formas diversas, material esse que não nos foi autorizado fotografar. É de salientar que esse mesmo material foi considerado, pelos próprios vendedores de loja, possível de ser adaptado a crianças deficientes visuais, não as tendo como principal público alvo bem como não se destinando à faixa etária a considerar – dos 6 aos 10 anos de idade. Reconhecia-se assim, cada vez mais, a ausência de material disponível para estas crianças, sendo muitas vezes o pouco disponível que existe fruto de importação vinda de países como o Brasil e Espanha. Tendo como propósito a procura de livros didáticos, com texturas e materiais diversos para crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, que abrangessem as crianças cegas e amblíopes ou as tivessem como público-alvo, e não limitando a nossa pesquisa apenas aos espaços comerciais, dirigimo-nos ainda a espaços como ACAPO, ao INR, editora Cercica e Oficina Didática.

Nestes espaços foi-nos mostrada novamente uma quantidade reduzida de produtos pensados em especial para crianças deficientes visuais, produtos esses produzidos de forma a serem utilizados por todas as crianças em geral – impressos a Braille, a negro, com ilustrações a tinta e em alto-relevo – como anteriormente mostrado noutros espaços. No decorrer da pesquisa deparámo-nos ainda com soluções pouco viáveis ou apenas de caráter inclusivo, muitas vezes pondo ao dispor um CD áudio, o que por si só tornava o artigo acessível a um núcleo mais abrangente de crianças. Ao consultarmos algum do material disponível quisemos saber mais sobre o assunto. Desta forma, entrámos em contacto com a editora Cercica, sediada no Estoril. À parte as obras consultadas no Instituto Nacional para a Reabilitação, foi-nos dito por P. Rosário (comunicação pessoal, 16 Abr 2014), comercial da editora, de que a Cercica teria editado até então três coleções de livros - Coleção 4 Leituras, composta por seis títulos, Coleção Todos a Ler, composta, por agora, por um título, e a Coleção Texto e Texturas, composta por quatro títulos. Quanto à aquisição de livros em formato Braille, P. Rosário informou-nos de que estes não se encontravam à venda, sendo apenas produzidos para o Ministério da Educação sempre que solicitados. Relativamente aos restantes livros, as coleções anteriormente referidas poderiam ser adquiridas através do site da editora, numa das livrarias presentes na

lista que nos enviou ou presencialmente na editora, sendo os valores praticados na instituição um pouco menores por ser adquirido diretamente à editora.

Durante a pesquisa de mercado foram algumas as questões que fomos colocando a funcionários e professores e com que nos fomos deparando ao analisar o material recolhido. Questões como “como será possível que alguma criança perceba algumas destas ilustrações?” ou “ao produzir-se este livro, porque é que não houve o cuidado de colocar o texto a Braille na zona inferior da página e o texto a negro na zona superior, para que ambas as crianças, normovisual e cega, possam ler o mesmo livro ao mesmo tempo? E porque é que o autor optou por colocar o texto em Braille sobre a ilustração a tinta, alterando visualmente a sua perceção, não havendo um cuidado na organização textual e na produção de ilustrações táteis para que as crianças cegas e amblíopes as pudessem sentir?

Desta forma, tomámos a liberdade de elaborar um pequeno questionário, feito a três educadoras do Instituto Helen Keller, em Lisboa, que nos ajudaram a consolidar e conhecer os meios a que recorrem diariamente para estimular e educar os seus alunos. Para além destas, contactámos ainda uma professora do Agrupamento de Escolas de Sá da Bandeira, em Santarém.

Em conversa com as professoras, tivemos a curiosidade de saber de que material de apoio dispunham ou a que costumavam recorrer para as ajudar durante as aulas e onde costumavam adquiri-lo. Segundo Susana Palma (comunicação pessoal, 10 Dez 2013) “Há muito pouco material direccionado para eles. Conseguimos arranjar um ou outro jogo que normalmente vem de Espanha e agora começa a haver alguns jogos de matemática adaptados - uns dois ou três jogos - mas não são fáceis de encontrar. Por exemplo os que encontrei foi no Pavilhão do Conhecimento porque em lojas comuns não se encontra nada.”.

O mesmo nos foi dito por M. do Rosário (comunicação pessoal, 12 Abr 2014), professora no Agrupamento de Escolas de Sá da Bandeira, em Santarém, que, confrontada com a questão nos diz que “O material é fornecido pela escola que ora o compra, ou pede ao Ministério. Material de relevo e documentos em Braille é feito por mim, assim como a maioria do material de estimulação que tenho necessitado.” No

entanto, a professora sente haver uma ausência de material disponível a nível nacional direcionado para estas crianças, confessando que o mesmo, para além de difícil de encontrar é sempre muito caro.

Com o objetivo de criar um produto inédito ainda não comercializado no mercado, considerámos a necessidade de recolher, ao pormenor, os produtos existentes — os materiais utilizados no fabrico, os processos de impressão e a sua finalidade —, por forma a conhecer o melhor possível a realidade do mercado em que nos lançávamos. Para além disto, todos os testemunhos recolhidos foram fundamentais não só para uma maior consciencialização da problemática mas também para a aquisição de sugestões por parte de profissionais que lidam diariamente com o nosso público alvo.

Como A. Antunes (comunicação pessoal, 10 Dez 2013), professora no Centro Helen Keller, proferiu: “Acho que os materiais que apresentou são fantásticos nesse campo e que se houvesse alguém que fizesse um investimento nessa área certamente existiriam muitos professores e educadores que iriam recorrer no sentido de os utilizar porque não falamos de um material exclusivo só para crianças cegas, falamos de um material que é muito rico para qualquer criança, isto é, universal.”

3.2. Análise dos produtos

Tal como anteriormente referido, o estudo de mercado incidiu nos seguintes espaços: Fnac, Bertrand, Ler Devagar, Livraria do Centro El Corte Inglés, Edicare, Sig Toys, Imaginarium, Toys r'Us, ACAPO, UEST, INR, editora CERCICA e Oficina Didática.

Para uma análise simples mas objetiva foram definidos parâmetros a cumprir: análise do tipo de processo de produção da ilustração do produto — em alto relevo ou recorrendo ao uso de materiais diversos na composição das ilustrações de cada produto; o método utilizado na produção do texto — existente apenas em Braille, recorrendo à técnica do Interponto ou apenas numa face da folha ou em simultâneo com texto impresso, podendo existir apenas obras cujo texto seja apenas em Braille ou impresso; a finalidade de cada produto – carácter literário, didático — existência de jogos que estimulem o desenvolvimento cognitivo e educacional da criança — ou os dois simultaneamente; a durabilidade dos materiais utilizados bem como os locais onde, se comercializados, os podemos adquirir. Por último, tomámos como relevante o fator preço de cada material encontrado.

Na presente pesquisa de mercado, em particular na categoria de produtos didáticos, foram encontrados diversos exemplares: livros esponja, puzzle, mini pop-ups, com a presença de algumas texturas pontualmente e com cheiro. No entanto, de toda uma variedade de obras vistas em espaços comerciais, em nenhuma foi possível encontrar a presença de texto a Braille como orientação para crianças cegas e amblíopes, apenas as encontradas em instituições em prol do público-alvo em estudo. Relativamente à existência de livros de tipo literário e didático, não foram encontrados quaisquer materiais para comercialização a nível nacional.

Desta forma, apresentamos o material recolhido e que nos levou a concluir de que em Portugal poucos (ou arriscaríamos dizer nenhuns?) se dedicam à criação de livros para estas crianças.

**CAPÍTULO IV:
DESENVOLVIMENTO DO
PROJETO**

CAPÍTULO IV: Desenvolvimento do Projeto

4.1. Objetivos do projeto

“O designer é um projetista dotado de sentido estético, que trabalha para a comunidade” (MUNARI, 2004, p. 30) sendo o seu trabalho desenvolvido, em conjunto com outros profissionais de diversas áreas, para todo um público geral e não para uma elite específica. Propõe-se, enquanto profissional, a desenvolver um projeto numa procura de resolver de forma otimizada e coerente todos os aspetos do mesmo.

Esta ideia nasce tendo por objetivo facultar aos portadores de deficiência visual o acesso a um mesmo material a que as crianças visuais têm acesso.

“O direito à educação é portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas potencialidades em realizações efetivas e úteis.” (Piaget, 1978, p. 35)

Porque a educação é um direito de todos os seres humanos, foi a pensar no desenvolvimento cognitivo das crianças e a sua aquisição de conhecimentos, que nos lançámos neste projeto.

Tendo um gosto particular desde cedo pela escrita da autora, a escolha recaiu de imediato nos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen, como ponto de partida para o início do trabalho. De entre os diversos contos infantis com que a escritora nos presenteou, baseámo-nos em dois – “A Árvore” e “A Menina do Mar”. Pautados por uma narrativa simples e particularmente descritiva, que tanto caracteriza a escrita de Sophia, considerámos a escolha desafiante pela possibilidade que nos dava na procura duma produção de soluções gráficas ricas e diversificadas.

Consequentemente, pretendeu-se com este projeto criar peças de carácter universal que visassem estimular e desafiar a perceção não só tátil mas também sonora, visual e olfativa de todas as crianças portadoras de deficiência visual, amblíopes e normovisuais sem exceção, proporcionando-lhes momentos de partilha, lazer e aprendizagem tanto em ambiente escolar como familiar.

Propusemo-nos, através do desenvolvimento de ilustrações texturadas e por vezes de uso didático, acompanhadas de textos escritos a negro bem como no sistema Braille, proporcionar às crianças produtos de excelência que as estimulem ao nível dos cinco sentidos. Por meio de diferentes texturas, cores, sons e alguns jogos, apresentamos livros que se destinam a um público-alvo compreendido entre os 6 e os 10 anos de idade.

Com este projeto procurámos, acima de tudo, defender a igualdade na educação de todas as crianças através de múltiplas experiências porque, assim proferiu Sophia de Mello Breyner ao *Diário de Lisboa* numa entrevista de 1964, “Penso que educar não é “inducer”. Educar é trazer para fora, fazer desabrochar. O educador não é um criador. A criança é que se vai criar a si própria a partir da sua natureza, da sua liberdade, da sua necessidade, do seu desejo (...). A tarefa do educador consiste em desvirtuar, não impedir; mostrar, propor, explicar, dar, cultivar (...). O papel do educador é propor à criança que se torne ela própria desenvolvendo tudo quanto nela há de positivo.” (cit. por Martins, 1995, p.21)

4.2. Descrição do projeto

O presente trabalho teve como finalidade a execução de quatro livros ilustrados, tendo por base os contos de Sophia de Mello Breyner Andresen. Para a produção das 23 ilustrações apresentadas recorreu-se à técnica manual, através de uma exploração exaustiva e extensa de diversos materiais, bem como o contraste constante não só dos mesmos mas também da paleta de cores utilizada.

Citando Bruno Munari (2000, p. 90) que nos diz que “A comunicação visual acontece por meio de mensagens visuais, as quais fazem parte da grande família das mensagens que atingem os nossos sentidos, sonoras, térmicas, dinâmicas, etc.”, procurámos, ao longo de todo o processo de criação, chegar a um produto que transmitisse a mensagem pretendida, independentemente dos obstáculos denominados por Munari como “filtros” que cada recetor por si só possui.

Desta forma e procurando quebrar com a possibilidade de quaisquer falhas na transmissão da mensagem, foram realizados testes com o público-alvo a que o produto em questão se destinava, tendo tido como apoio a fundação Helen Keller e a ACAPO.

Realizados os testes e tomando em consideração que “O designer (...) deve esforçar-se por ser imediatamente compreendido pelo público: a mensagem visual que transmite deve ser recebida e entendida sem que haja espaço para falsas interpretações.” (MUNARI, 2004, p. 106) verificou-se a necessidade de realizar pequenas alterações, não só ao nível dos mecanismos utilizados mas também dos materiais explorados e aplicados nas ilustrações, aperfeiçoando, passo a passo, o projeto em curso.

Relativamente à produção dos textos a negro e Braille, é de salientar o apoio e trabalho incondicional da ACAPO e suas funcionárias, às quais se deve também o resultado final deste projeto.

Nesta perspetiva, o presente trabalho visa ser o resultado de um exercício extenso de exploração de materiais e soluções numa busca incansável de proporcionar, em particular, às crianças, obras literárias ricas em ilustrações táteis e didáticas

apoiadas nos contos de uma das escritoras mais emblemáticas do século XX, Sophia de Mello Breyner Andersen.

Porque “Para a criança o livro deve ser uma festa. Sobretudo quando a criança vive num mundo onde a vida não é uma festa. E o livro infantil deve ser iniciação cultural não só através do texto, mas também através da ilustração e da qualidade gráfica, sobretudo quando a criança vive nos terríveis desertos culturais da cidade moderna” (Sophia de Mello Breyner Andersen, cit. por Barreiros, 2008, p.5).

4.3. Metodologia projetual

“Some books are to be tasted, others to be swallowed, and some few to be chewed and digested: that is, some books are to be read only in parts, others to be read, but not curiously, and some few to be read wholly, and with diligence and attention.”

Francis Bacon, 1625, in Essays

Iniciámos este nosso projeto começando por definir o tema e o público alvo onde incidir.

Seguidamente, passámos à escolha dos contos da autoria da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen em que nos iríamos focar e a partir dos quais nasceria todo o trabalho de ilustração a desenvolver.

Que partes de cada conto seriam ilustradas? E de que forma e com que materiais iríamos compor essas mesmas ilustrações? Estas foram algumas das questões com que posteriormente nos deparámos.

Podemos afirmar que ambas as fases – teórica e prática – foram desenvolvidas em simultâneo. Posto isto, houve a necessidade de estipular as temáticas a desenvolver naquele que viria a ser o nosso relatório de projeto. De acordo com o tema definido, o trabalho contou com uma vasta reflexão e análise de temáticas, desde o conceito de livro e a sua importância em especial para crianças, bem como uma abordagem ao conto enquanto estilo literário e à ilustração enfatizando a de carácter infantil.

Tomámos como fundamental desenvolver tópicos no âmbito da perceção visual, deficiência visual, em particular nas crianças, bem como salientar diversos fatos importantes da história da evolução do Braille enquanto sistema de comunicação que permitiu a todos os invisuais uma adesão e inclusão no mundo que os rodeava.

Por forma a atingir os objetivos pretendidos, o nosso projeto englobou também uma pesquisa e recolha — literária e fotográfica — e revisão de informação essenciais ao seu desenvolvimento. No decorrer dessa pesquisa, foram muitos os locais frequentados, como livrarias, bibliotecas municipais, Biblioteca Nacional, ACAPO, Centro Helen Keller, INR e a sua biblioteca, bem como as bibliotecas de algumas universidades presentes na capital.

Realizámos também um inquérito às crianças e às professoras que com elas convivem diariamente, numa procura de esclarecer algumas dúvidas, curiosidades e partilha de experiência profissional neste meio. Todas as inquiridas revelaram muitas vezes ter dificuldade em adquirir material para as suas crianças, puxando elas mesmas pela sua própria imaginação e criatividade para lhes explicar os temas dados em aula. Afirmam que, nem só o seu trabalho é essencial aos alunos, mas igualmente o papel dos pais e, fundamentalmente, a predisposição e o próprio nível da deficiência de cada um.

Para além disso, e de maneira a certificarmo-nos de que todo o trabalho realizado ao longo do percurso cumpriria com os seus objetivos, foram elaborados testes com algumas crianças do Instituto Helen Keller. No final, houve um inquérito de opinião para cada criança acerca de cada livro ilustrado. Deste, podemos concluir que todas as ilustrações foram compreendidas pelas crianças e todos os materiais cumpriam com o fim para que se destinavam. E ainda procurámos, através das palavras e dos gostos de cada criança, sugestões sobre o que gostariam de encontrar dentro de cada livro. Foi com apoio delas e os seus contributos que nos aventurámos na introdução de alguns jogos, tornando o trabalho ainda mais didático.

Ao nível visual e material houve a preocupação constante de procurar uma diversidade extensa de materiais, recolhendo-os, na sua maioria, em papelarias, retrosarias, lojas de tecidos, lojas de tintas e espaços públicos, como a praia.

Sendo as crianças deficientes visuais e normovisuais o público-alvo deste projeto e havendo um gosto pessoal muito próprio por trabalhos manuais, artesanais e de tipo sensorial apurado, em particular o tato, recorreu-se à técnica manual – colagem e costura – para a execução do trabalho ilustrado presente em cada obra executada.

4.4. Pesquisa e análise de materiais

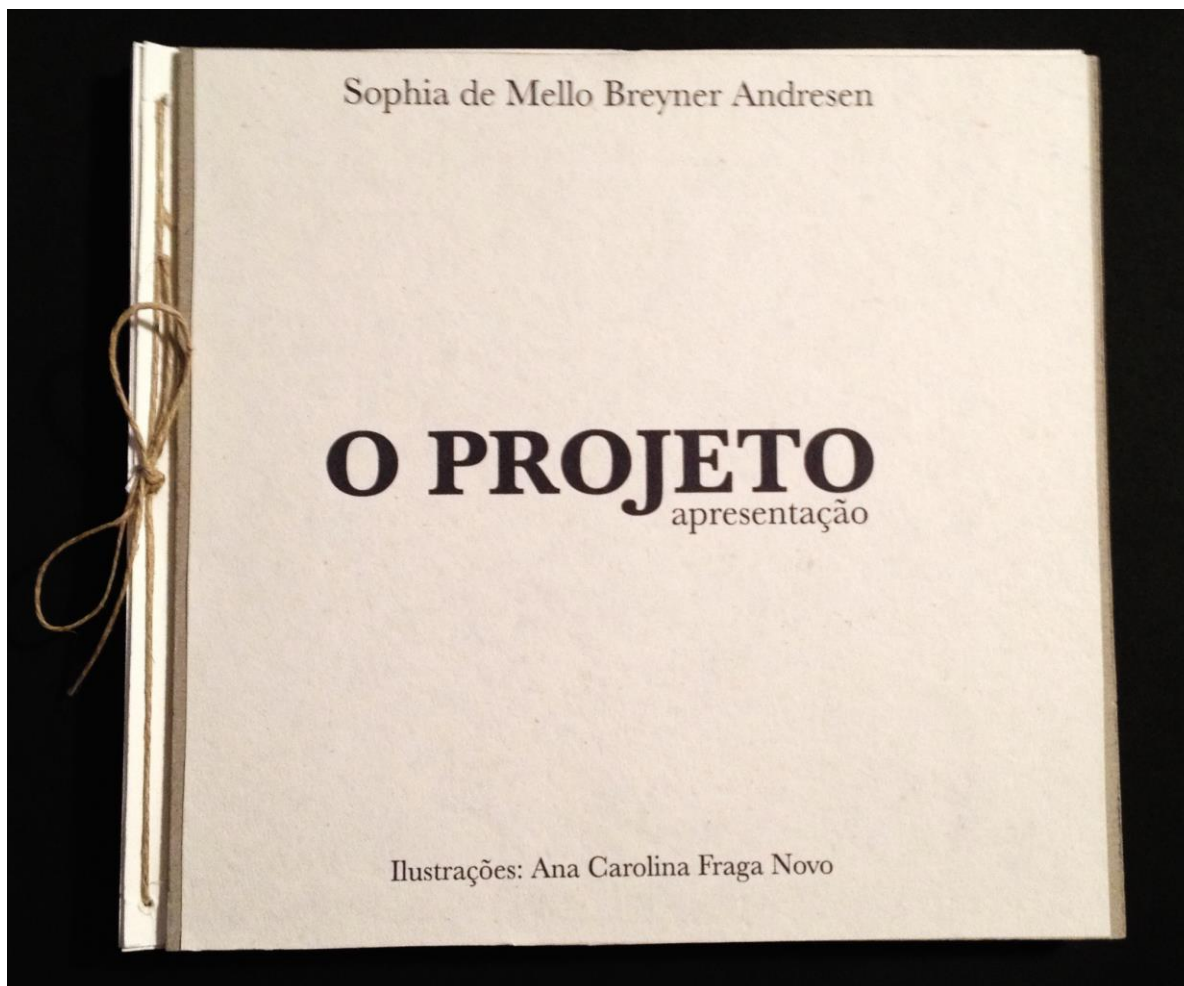
Foi utilizado neste trabalho um conjunto apreciável de materiais selecionados, após cuidadosos ensaios e testes de confirmação da aderência a cada ilustração. Alguns deles foram inclusivamente substituídos, depois do trabalho de campo levado a cabo junto das crianças do Centro Helen Keller.

Em volume separado, apresentamos amostras dos principais materiais utilizados.



4.5. Apresentação do produto final

Apresentamos em volume separado uma extensa e completa coletânea, em imagem fotográfica, de todas as ilustrações dos livros objeto deste projeto.



CAPÍTULO V: CONCLUSÃO

CAPÍTULO V: Conclusão

5.1. Conclusões

No decorrer deste projeto foram muitos os ensinamentos, os conselhos, os contactos que estabeleci e o interesse por parte de muitos na temática sobre a qual este se centrava. Fui questionada sobre o porquê da escolha do tema, fui inclusivamente “ameaçada” de que me estaria a meter em terreno pouco seguro e com um grau de dificuldade acrescido, não fosse eu (naquela altura) totalmente desconhecida do mundo das crianças cegas. E a verdade é que ainda sou, realmente.

Sem se conhecer exatamente uma situação, sem se vivenciar uma determinada experiência, não se sabe, de todo, como ela se caracteriza, como é viver nela. Ao longo de todo este meu processo de aprendizagem, de descoberta, do querer saber mais e, muitas vezes, esquecer-me de dizer a mim mesma “basta!” de tanto explorar o tema, foram muitas as conclusões que pude tirar no final da caminhada.

Como foi longa a viagem da literatura infantil até ser considerada como tal! Como foi difícil ao escritor lançar-se no desafio de escrever para as melhores do mundo, as crianças, sem quaisquer entraves sociais, políticos ou mesmo económicos. Contudo, e depois de muito batalhar, vingou. Mas não vinga sozinho!

O que foi da ilustração infantil e do seu trajeto percorrido pelos que a praticavam?

Por entre as minhas pesquisas, fiquei a saber que até finais do século XIX ela não era merecedora de grande destaque. Contudo, já ocupava jornais e revistas, mas apenas, segundo li, como forma de preencher os espaços vazios.

Com o evoluir das mentalidades, a melhoria das condições em que Portugal se encontrava — mergulhado numa sociedade que pouco ou nada se importava com o ramo artístico —, a ilustração infantil conquistou público e, pouco a pouco, foi ganhando terreno.

Desde cedo tida como a minha escritora predileta, de Sophia de Mello Breyner conhecia os inúmeros contos, meus contos de infância e outras tantas obras com que nos foi presenteando. De todos os contos, elegi dois, não só pelos exemplos morais que tão bem os definem mas também pelas oportunidades que me ofereciam

numa exploração visual vasta e rica. Comigo trazia um objetivo crucial: torná-los acessíveis a todas as crianças.

Desconhecedora da história da tiflografia até ao inconfundível sistema Braille, procurei pesquisar mais sobre o assunto e esclarecer dúvidas e questões que me iam surgindo. Foi uma constante aprendizagem. Conheci mais sobre a percepção, tanto tátil como visual e descobri para lá do que os nossos olhos veem. Entrei no mundo de quem nasce sem ou perde, gradualmente, o sentido da visão. Ou daquelas pessoas que ainda possuem alguns resíduos visuais. Procurei percebê-lo o melhor possível e através duma vasta investigação e contacto com aqueles que com elas lidam diariamente, aprendi que todas as crianças têm os mesmos desejos, as mesmas fases de crescimento, e que a falta do sentido da visão só as limita e as retrai se não forem educadas e estimuladas pelos que as rodeiam.

Para a execução deste projeto a pesquisa de materiais foi inesgotável. O gosto por texturas e contacto com materiais e fornecedores dos mesmos foi uma mais-valia. O gosto pela ilustração infantil, adquirido desde cedo, e o desejo de chegar a um produto viável e que cumprisse com as expectativas impostas, acompanharam todo o processo. As ideias ganhavam ordem. Contudo, a chegada ao produto final não teria sido possível sem a colaboração de muitos que acreditaram, moveram montanhas e apoiaram de forma incansável o projeto em curso.

Alcançada a meta, é com orgulho e apreço pelo resultado final que considero ter cumprido com o que me propus. Face ao escasso mercado que os livros feitos para todas as crianças apresenta, deixo em aberto o desafio para projetos futuros. Com o meu, convidei muitos mais a, tal como eu, não se deixarem vencer pela “ameaça” da temática e fazerem crescer esta vertente da literatura infantil.

Porque no final, o nosso coração enche-se de sorrisos.

E o das crianças também.

5.2. Perspetivas futuras

Finalizado o projeto e cumpridos os objetivos, muitas foram as reflexões sobre as quais me debrucei. Neste percurso muitas ideias me ocorreram mas que, por questões de tempo ou não podendo quebrar com as regras não pude cumprir.

Foram vários os títulos para os quais olhei e, por momentos, me imaginei a ilustrar. Torná-los, tal como este meu projeto, também eles acessíveis a todos. Desde os clássicos à literatura infantil mais contemporânea. Contudo, e tal como digo, meras reflexões.

No decorrer deste projeto quis mostrá-lo a escolas, editoras, contactar inúmeros profissionais, que diariamente contactam com os mais pequeninos, portadores ou não de deficiência visual, e mostrar-lhes o meu produto final. Quis sensibilizar outros como eu, formados em design, de que o design deve ser feito para todos, sem exceção. Guardo comigo a vontade de lhes mostrar que, por pequenos gestos, podemos, pouco a pouco, projetar e criar mais para todas as crianças.

Editá-lo? Fazer dos meus protótipos verdadeiros livros de estante para consumo, consulta e deleite por parte das crianças? Foi um desejo que ficou por concretizar.

Tal como o de fazer da ilustração para crianças o meu grande projeto de vida.

Porque, para mim, este foi só o começo duma longa caminhada que se avizinha, difícil e com os seus contratempos mas que, com persistência e empenho, terei todo o gosto em percorrer. Como disse um dia António Gedeão no seu mais conhecido poema:

“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”

in *A Pedra Filosofal*, 1956

5.3. Recomendações para projetos futuros

No início do percurso tinha um itinerário definido. Traçados os passos a dar para a execução do projeto que se iniciava, sabia os caminhos e os objetivos a alcançar em cada etapa da longa caminhada. Passo a passo, dei-me conta da visível escassez de material comercializado para crianças cegas. Material universal que permita uma mesma utilização por todas? É considerado produto raro.

Desta forma, considerei fundamental a sugestão de algumas recomendações para que, no futuro, se ponha termo a esta grande lacuna.

Numa primeira instância, parece-me fundamental que se ponha a hipótese de se projetarem mais ideias em torno do crescimento da literatura destinada a todas as crianças, sem exceção.

Visando uma melhoria no desenvolvimento das crianças, a criação de material literário destinado a todas as crianças por forma a que possam, num mesmo espaço, partilhar o mesmo material, seria de extrema importância numa procura da melhoria da sua capacidade de socialização e relação com as demais. Um livro que disponha não só duma história mas duma vertente lúdica de jogos, questões que estimulem o seu raciocínio e a sua forma de pensar e organizar ideias.

Porque não procurar, numa visão ecológica e de proteção do meio ambiente, reutilizarem-se materiais para a produção destes trabalhos? Pode ser considerada uma alternativa viável.

Sendo um campo onde pouco ou nada está feito, esta área considera-se favorável à inesgotável e possível criatividade e imaginação em massa. Ainda há muito por fazer, só há que deitar mãos à obra.

Deixamos a recomendação, a quem se lançar a este desafio, que o teste de forma correta, deslocando-se a escolas onde possa dar a conhecer todo o material de que dispõe e onde possa, em tom de conversa, ouvir as opiniões, desejos e gostos das crianças. Apontem-nos e procurem ir de encontro ao que elas vos sugerirem. É para elas que vão estar a trabalhar, por isso façam delas as mais importantes, sempre.

Porque não criarem vocês mesmos os vossos textos? Imaginem e criem tudo de raiz desde a escrita às ilustrações. Porque não lançarem-se no desafio de aprender

como funciona o sistema Braille, datilografando vocês mesmos o vosso texto em Braille? Fica a sugestão.

Como gostava de o ter feito! Contudo, o tempo era limitado. E o gosto pelos contos de Sophia prevaleceu.

Por último, propunha, numa procura de permitir à criança cega ter um contacto com livros em Braille, seja em casa ou em livrarias ou bibliotecas que frequente, a sugestão do apoio destes mesmos espaços quanto à criação de projetos como o executado por nós, deixando a quem os produzir a hipótese de os comercializar e/ou divulgar ao público a que se dirige. Propunha, desta forma, a criação de algumas obras, tendo a consciência do fator económico na sua produção, onde Braille e texto a negro se abraçassem num produto só.

Em suma, procuremos, num futuro próximo, ultrapassar barreiras e superar necessidades em que estas crianças (ainda!) vivem.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

OBRAS LITERÁRIAS

ACL — ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA e FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (vol. I e II)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALBERTY, R et al (1985). *De que são feitos os sonhos: A Antologia Diferente*. Porto: Areal.

ANDRESEN, S. (1985). *A árvore*. Porto: Figueirinhas

ANDRESEN, S. (2004). *A Menina do Mar*. Porto: Figueirinhas

BALÇA, Â., PIRES, M. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil – Formação de Leitores*. Lisboa: Santillana.

BAPTISTA, J. (2000). *A Invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos – Louis Braille 1809-1852*. Lisboa: Comissão de Braille – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

BARRETO, A. (1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

BARRETO, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BIRCH, B. (1990). *Louis Braille - o jovem francês cego cuja invenção trouxe a milhões de cegos a possibilidade de ler*. Lisboa: Replicação.

BIVAR, F., et al (2003). *SUB-VISÃO: Retalhos de Saberes na Reabilitação Visual*. Loures: Lusociência.

DIAS, M. (1998). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- DEUS, J. & VALE, F. (1994). *A Literatura Infantil de Língua Portuguesa – João de Deus e Monteiro Lobato*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- FRAGOSO, M. (2012). *Design Gráfico em Portugal: Formas e Expressões da Cultura Visual do Século XX*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GLEITMAN, H., FRIDLUND, A. & REISBERG, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, J. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- GUERREIRO, A. (2000). *Para uma nova comunicação dos sentidos*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- GUERREIRO, A. (2011). *Literacia Braille e Inclusão: Para um estudo Histórico-Cultural e Científico da Tiflografia, Tiflogia, Infotecnologia e Equipamentos Culturais em Portugal*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HORTON, J.K. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- JOHNSTON, N.(2006). *Telling Stories Throught Touch – Communicating tactile story ideas to young visually impaired children*. Londres: Tactile Book Advancement Group
- LADEIRA, F. & QUEIRÓS, S. (2002). *Compreender a Baixa Visão*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- LE MOS, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional- Direcção- Geral da Educação Permanente.
- LLOP, L. & MURISCOT, O. (2004). *Enciclopédia dos pais – Ajuda escolar*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

MARTINS, M. (1995). *Ler Sophia – Os Valores, os Modelos e as Estratégias discursivas nos Contos de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Porto: Porto Editora.

MUNARI, B.(2000). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.

MUNARI, B.(2004). *Artista e Designer*. Lisboa: Edições 70.

ORNELAS, M. (1997). Uma arte para os mais novos: Breve abordagem histórica. In Emílio Vilar, *Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa*. Lisboa: Ministério da Cultura.

PASTOUREAU, M. (1997). *Dicionário das Cores do Nosso Tempo — Simbologia e Sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa.

PEDRO, M. (1945). *Gutenberg e A Arte na Imprensa*. Porto: Imprensa Moderna.

PEREIRA, F. (2008). *ALUNOS CEGOS e com BAIXA VISÃO – Orientações Curriculares*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

PIRES, M. (1982). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Editorial Vega.

PUIG, A. (2004). *Enciclopédia dos pais – Ajuda Escolar*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

REINO, V. (2000). *170 anos depois: algumas considerações de ordem histórica, sociológica e psicopedagógica sobre o Sistema Braille*. Lisboa: Biblioteca Nacional.

PERIÓDICOS

Colóquio – Revista de Artes e Letras (Junho 1960), nº9, editor: Leonardo Mathias, Edição e propriedade: Fundação Calouste Gulbenkian, página 63

BALÇA, A. (2008). Literatura Infantil Portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. p. 1-9.

Consult. 14 Abr. 2014, disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>

BASTARDO, C. (Set./Dez. 1997). *Revista Integrar*, nº14, editor: GUERREIRO, A (Ag./Dez 96). *Revista Integrar*, nº11, edição: Instituto do Emprego e Formação

Profissional & Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, p.5-9

GUERREIRO, A. (Ag./Dez. 96). *Revista Integrar*, nº11, edição: Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, p.10-21

GUERREIRO, A. (Abr.Jun.2000). *Revista Louis Braille*, nº37, Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, p.

MAIA, M. (Set/Dez.1997). *Revista Integrar*, nº14, Instituto do Emprego e Formação Profissional & Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, p. 26-29

NOGUEIRA, C. (2009). *A Árvore, de Sophia: etnografia, conto, mito, poesia, ecologia*. p.1-6. Consult. 10 Dez.2013, disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_a_arvore_sophia_b.pdf

RODRIGUES,C. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*.p.161-70. Consult. 5 Jan 2013, disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/482>

DISSERTAÇÕES E TESES

AZEVEDO, C. (2008). *Imagens para a Infância – Processos Construtivos da Ilustração do Livro Infantil em Portugal*. Lisboa: Catarina Azevedo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa.

BRUNO, J.R.F. (2012) *Coisas de Antigamente – Livro ilustrado de lendas e tradições portuguesas*. Lisboa: Joana Bruno. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing – IADE.

CASTRO, E. (2004/2005). *Literatura Infantil e Ilustração: Imagens que falam*. Braga: Elisa Castro. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

DIAS, M. (2010). *O Conto de Fadas e a Arte de Representar – Dois olhares: o do imaginário simbólico e o real da criança*. Vila Real: M. Dias. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

DUQUE, A. (2013). *Lendas Portuguesas Ilustradas para a Infância – Conceção e design de livros-teatro e seus objetos*. Lisboa: Ana Duque. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.

FIGUEIREDO, A. (2007). *O Conto Infantil no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Vila Real: Ana Figueiredo. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

GUERREIRO, A. (1998). *As Vantagens da Technologização da Tiflografia – Contributos Tiflológicos para um Alargamento do Paradigma Comunicacional*. Lisboa: Augusto Guerreiro. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

LUZ, A. (2010). *Do projeto à edição infantil: Lupa Design e Planeta Tangerina*. Lisboa: Ana Luz. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa

MATOS, T. (2008). *A Fada Oriana: Um Conto Animado*. Lisboa: Teresa Matos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.

MOREIRA, L. (2012). *No Carvalho do Gerês – A importância da ilustração e do objeto gráfico como instrumentos potenciadores da narrativa no livro ilustrado para crianças*. Porto: Laura Moreira. Relatório de projeto apresentado à Universidade do Porto – Faculdade de Belas Artes.

MOURATO, A. (2009). *O Conto como Mediador e contentor ao longo do desenvolvimento. Estudo de caso: Projeto ouvir o falar das letras*. Lisboa: Ana Mourato. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

PEREIRA, M. (2009). *Design Inclusivo – Um Estudo de Caso: Tocar para Ver – Brinquedos para Crianças Cega e de Baixa Visão*. Braga: Maria Pereira. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

PEREIRA, S. (2007). *A velhota que acendia a Lua, projeto de Livro Infantil*. Lisboa: Susana Pereira. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.

PRETO, V. (2009). *Adaptação de Livros de literatura Infantil para Alunos com Deficiência Visual*. Marília: Vivian Preto. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

REIS, C.H. (2009). *Viagem Gráfica – Ilustração de: “Memorial do Convento” e “Os Maias”*. Lisboa: Carlos Reis. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.

RIBEIRO, M.(2011). *Do Desenho à ilustração Infantil*. Lisboa: Marta Ribeiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

SENA, M. (2009). *Etiqueta Têxtil como Contributo para a Interpretação da Cor pelos Deficientes Visuais*. Covilhã: Madalena Sena. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior – UBI.

SILVA, S. (2011). *A Ilustração Portuguesa para a Infância no Século XX e Movimentos Artísticos: Influências Mútuas, Convergências Estéticas*. Braga: Susana Silva. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS

SAINT-MAURICE, M. (2012), in Pedro Clérigo. Panavideo. Sophia de Mello Breyner Andresen – O Nome das Coisas. Disponível em <http://www.scoop.it/t/videos-filmes-em-portugues?page=2>

SANTOS, A. (2011), in Luís Borges (sonoplasta; não dizia o nome do produtor). TSF – Rádio Notícias. Grande Reportagem. Vermelho da Cor do Céu, em http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?audio_id=1856480&content_id=917979

TONETTI, Q., Contos Infantis (s/d) Disponível em <http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/contos-infantis-13124302#btnNext>

COSTA, J.(2012), in (ver o realizador do documentário). Panavideo. *Sophia de Mello Breyner Andresen – O Nome das Coisas*.Disponível em <http://www.scoop.it/t/videos-filmes-em-portugues?page=2>

SILVA, J. (2011). *Histórias da Ilustração Portuguesa Para a Infância* (versão eletrónica enviada pelo próprio autor)

REFERÊNCIAS WEB

Andresen, S. (1964). Arte Poética III. Consult. 4 Nov. 2013, disponível em <http://purl.pt/19841/1/galeria/artes-poeticas/arte-poetica-iii.html>

Barreto, V. (s/d). *Literatura Oral e Tradicional: Conto Popular*. Consult. 25 Out. 2013, disponível em <http://www.slideshare.net/vandabarreto/o-conto-tradicional>

Chequer, F. (s/d). *A importância de contar histórias*. Consult. 6 de Nov. 2013, disponível em <http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/a-importancia-de-contar-historias/>

Como caracterizar a cegueira? (s/d). Consult. 15 de Nov. 2013, disponível em http://www.acapo.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=202&catid=293

Como funciona o olho (s/d). Consult. 10 Dez. 2013, disponível em www.retinaportugal.org.pt

Magalhães, A. (s/d). *Cegueira*. Consult. 8 de Abr. 2013, disponível em <http://www.ofthalmologia-pediatria.eu/pagina,120,142.aspx>

Nogueira, C. (2009) *A Árvore, de Sophia: etnografia, conto, mito, poesia, ecologia*. Consult. 5 de Dez. 2013, disponível em

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_a_arvore_sophia_b.pdf

O conto na vida da criança (s/d). Consult. 30 Out. 2013, disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$o-conto-na-vida-da-crianca](http://www.infopedia.pt/$o-conto-na-vida-da-crianca)

Patrício, L. (2013). Artigo para o jornal “Público”. *Vale a pena ler um livro*. Consult. 20 Nov. 2013, disponível em <http://www.publico.pt/opiniao/noticia/vale-a-pena-ler-um-livro-1581377>

Santos, J. (2007). Artigo na plataforma online Educare. pt. *A magia dos livros*. Consult. 10 Dez 2013, disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13034&langid=1>

Semedo, M (2007). A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança. Consult. 5 de Jan.2014, disponível em <http://www.minutosdeleitura.pt/blog/2007/02/a-importncia-do-jogo-no-desenvolvimento-da-crianca/>