

Imagem em Relevo: primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas

Márcia Cardeal¹

Resumo: Este trabalho faz parte de um projeto de dissertação em andamento, intitulado “Ver com as Mãos - A imagem em relevo como ilustração de livros para crianças cegas”. O propósito desta investigação é a ilustração tátil e sua real apreensão por crianças cegas. O foco do trabalho encontra-se na análise das possibilidades de leitura, envolvendo o livro ilustrado em relevo, o seu leitor e o conhecimento propiciado pelo uso do recurso desta espécie de ilustração. É propósito do estudo, ainda, problematizar a produção e os modos como vem sendo utilizado este recurso: suas possibilidades e seus limites.

Palavras-chave: Ilustração. Literatura Infantil. Imagem em Relevo. Crianças cegas.

Abstract: This work is part of a Master's Graduation dissertation project in progress, named “See with the Hands - the image in relief as book's illustration for blind children”. The intention of this inquiry is the tactile illustration and its real apprehension for blind children. The work is focused in the analysis of the reading possibilities, involving the instrument - the book illustrated in relief - the reader and the knowledge propitiated by the use of the resource of this kind of illustration, as well as its possibilities and limits. It is also intention of this study, to problematize the production and the ways as the relief illustration of children's book is being used as resource.

Key-words: Illustration. Children's Literature. Image in Relief. Blind children.

Introdução

Esta pesquisa faz parte de projeto de dissertação em curso, cujo propósito é a análise das possibilidades de leitura, envolvendo o livro ilustrado em relevo, o seu leitor e o conhecimento propiciado pelo uso do recurso desta espécie de ilustração. A abordagem baseia-se em temas referentes aos modos de conceber a cegueira, aos recursos disponíveis ao se propor uma imagem em relevo acompanhando um texto em Braille e às variantes de utilização destes recursos. Neste sentido, a discussão se situa na forma de utilização deste instrumento e como se torna constitutivo do desenvolvimento cultural da

¹ Este texto faz parte da pesquisa de dissertação de Mestrado, na linha de Ensino das Artes

criança/adolescente cego, afetando o seu conhecimento e sua relação com o mundo. Se ocorre, na literatura produzida para crianças que vêem, alguma preocupação com o imbricamento entre o texto verbal&visual, rara tem sido a abordagem desta questão quando se trata de imagem em relevo para leitura tátil.

Para resgatar suas especificidades e elucidar questões da problemática da legibilidade da imagem em relevo, pretende-se investigá-las por meio da análise de obras da literatura infantil ilustradas em relevo², tais como **A Bruxa mais velha do mundo**, de Elizete Lisboa, com ilustração visual de José Carlos Aragão; **Firirim Finfim**, de Elizete Lisboa, com ilustração visual de Ana Raquel; **Um Presente muito especial**, de Patrícia Engel Secco, com ilustração visual de Edu A. Engel e **Um Mundinho para Todos**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, com ilustração visual da própria autora.

A análise se dará pela observação do comprometimento entre a ilustração em relevo, a apreensão tátil e a compreensão do texto em Braille pelo leitor cego. A pesquisa tem caráter exploratório e a sistematização da formulação de problemas deverá permitir aprofundamentos em estudos posteriores. A pesquisa bibliográfica será reforçada pela pesquisa de campo, por meio de observação e entrevistas com o propósito de oportunizar maior aproximação com as questões propostas.

Imagem e Ilustração

A literatura infantil surgiu na Europa como um gênero distinto e independente somente por volta do século dezoito. Antes disso, os livros para crianças eram feitos apenas com o objetivo moral ou didático, onde a ilustração aparecia quase sempre em forma de pequenas vinhetas, elaboradas por ilustradores anônimos. Excepcionalmente encontram-se alguns exemplos anteriores a esta época, ilustrados, mas sempre relacionados à educação, acompanhando textos de matemática, gramática e ciência.

Visuais, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte (CEART – UDESC, SC).

² Estas obras vêm sendo chamadas de “livros inclusivos”, por trazerem simultaneamente o texto e a ilustração em tinta, o texto em Braille e as ilustrações em relevo.

Segundo Lajolo e Zilberman (1987, p.15), as primeiras obras destinadas especificamente ao público infantil aparecem no mercado na primeira metade do século XVIII. Ente 1668 e 1694 foram publicados as *Fábulas* de La Fontaine, *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, mas que acabaram, somente mais tarde, sendo consideradas como apropriadas também à infância.

Com o sucesso das obras de Perrault, a literatura infantil ganha outras proporções, especialmente na Inglaterra, quando passa a ser tratada também como produto de consumo. Surgem então na Europa autores como Daniel Defoe, Jonathan Swift, os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carrol, entre outros, consolidando deste modo o gênero literário infanto juvenil.

Autores todos da segunda metade do século XIX são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração. Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral. (Lajolo e Zilberman, 1987, p.21)

No Brasil, ainda no século XIX, surgem esporadicamente algumas obras de literatura destinadas ao público infantil. Mas é apenas quase no século XX que este tipo de publicação se consolida, com a expansão das escolas, da indústria, da urbanização e o aumento gradativo do comércio. Surgem então autores como Júlia Lopes de Almeida, Adelino Lopes Vieira, Olavo Bilac e Coelho Neto.

Em 1912, Monteiro Lobato aparece, marcando uma nova fase com o lançamento de *Narizinho Arrebitado*. Mas, a grande transformação no gênero de literatura infantil brasileira apenas se dará na década de 1970, quando textos criativos, críticos e lúdicos de autores como Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida e Lígia Bojunga Nunes são lançados (LAJOLO e ZILBERMAN, 1987).

A presença da ilustração nos livros de literatura infantil, a partir do século XVIII na Europa, ganha força com a participação de artistas como Thomas Bewick, William Blake, George Cruikshank; e mais tarde com Edmundo Dulac, Arthur Rackham, Kay Nielsen e Beatrix Potter, com grande variedade de estilos. No Brasil, trabalhos de ilustradores como Eva Furnari, Angela Lago,

Elvira Vigna, Rui de Oliveira e Ziraldo passam a ser conhecidos a partir da década de 1970, quando o mercado editorial dá um salto e conseqüentemente a qualidade dos livros também.

Mas os livros infantis passaram a disputar espaço com muitas outras linguagens, pois hoje, mais do que os adultos, as crianças são invadidas e seduzidas por imagens a cada segundo, parecendo impossível que sejam capazes de digerir tudo o que vêem. Vivemos a era da imagem³, a era que registra e informa os fatos e idéias numa velocidade nunca antes imaginada. Tamanha é a sua penetração nos sistemas de comunicação, que tornou-se impossível não considerarmos a sua relevância. Imagens descartáveis produzidas pela mídia nos atingem apenas na superfície: não paramos mais para olhar e ver. Apenas olhamos e seguimos adiante; são muitas imagens, milhares de imagens reais e fabricadas vindo em nossa direção. Não precisamos mais ter o trabalho de *imaginar*; elas estão prontas, nos são oferecidas aos turbilhões e desta saturação não sabemos o que permanece. Talvez tenham perdido o sentido de permanência, o tempo para ficar, pois são impalpáveis, voláteis e velozes, tal como é a vida contemporânea e como se processam quase todas as nossas relações atuais.

Já em 1984, Ítalo Calvino (1990, p.107), em suas “Seis Propostas para o Próximo Milênio”, quando fala sobre Visibilidade, comenta:

Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo.

Neste cenário de produção de cultura visual para a infância, como o cinema, o vídeo-game, a internet, o desenho animado, a história em quadrinhos, entre outros, encontra-se o ilustrador. Em seu papel de criador de imagens, ao provocar o diálogo entre verbal&visual, ele torna-se também co-

³ A palavra *imagem* teve a sua origem no latim *imago*, que no mundo antigo significava a máscara de cera utilizada nos rituais de enterramento para reproduzir o rosto dos mortos. Ela nasceu, assim, da morte para prolongar a vida e apresentou, com isso, as noções de duplo e de memória. [...] Logo, a imagem emergiu tendo a função de tornar presente o ausente e dar continuidade à existência terrena. Maria Lúcia Bastos Kern (FABRIS e KERN, 2006, p.15)

responsável pelo vocabulário visual e o repertório estético em formação do leitor. O diálogo que se estabelece pode transcender o suporte/objeto “livro”, levando-se em consideração o fato de que a leitura está presente em vários âmbitos além da escrita, pois estamos fazendo o tempo todo nossas leituras de mundo. Como acrescenta Manguel (1997, p.19):

Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existe mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a bailarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da bailarina no palco; [...] o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Deste conjunto polissêmico, design, texto e ilustração é que vem a sedução para a leitura, especialmente nos livros para crianças. Nós utilizamos, sem perceber, diversos códigos de comunicação não-verbal como gestos, posturas corporais e expressões faciais para reforçar o que falamos. Assim, no âmbito da ilustração, podemos considerar também a importância de toda uma rede de significações, desde o projeto gráfico até as imagens, pois dentro das especificidades do livro como suporte, a sua forma física também é plena de significados e pode interferir na leitura. É sob estes enfoques multidisciplinares que a pesquisa verbal&visual tem estado em destaque atualmente, seja através da abordagem cognitiva, da estética ou da semiótica.

A relação entre códigos que se estabelece com este diálogo, surge quase sempre como facilitadora da ordenação do pensamento. Como ocorre esta facilitação e se realmente ela se processa no livro para crianças, é uma questão que tem vindo à tona nas duas últimas décadas. Pressupõe-se que outra linguagem se constrói a partir do diálogo entre visual e verbal, abrindo-se novas possibilidades para a visualização do que ainda ficou ausente e que ficará a cargo da imaginação. Por diálogo subentende-se interlocução, portanto o trabalho do ilustrador não se limita ao de *traduzir* ou *embelezar* o texto, mas estabelecer uma dinâmica entre visual e verbal, já que cada linguagem tem seu próprio código.

Baseando-se nas funções da linguagem verbal, de Roman Jakobson⁴, Luís Camargo (1995) propõe oito funções básicas para a ilustração: a **pontuação** - quando pontua o texto, destacando aspectos ou assinalando início e fim; a **descritiva** - quando descreve objetos, cenários, personagens, etc; a **narrativa** - quando mostra uma cena, conta uma história; a **simbólica** - quando representa uma idéia; a **expressiva, ética** - quando expressa emoções através da postura, gestos e expressões das personagens e dos elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz...; a **estética** - quando chama a atenção para a maneira como foi realizada a sua linguagem visual; a **lúdica** - quando a brincadeira está presente no que foi representado, na própria maneira de representar; ou a própria ilustração funciona como um jogo, e a **metalingüística** - quando a linguagem da ilustração fala sobre si mesma.

Porém, propõe ainda Camargo que, do mesmo modo como ocorre na linguagem verbal, a imagem não desempenha apenas uma função e sim várias ao mesmo tempo, apesar de haver quase sempre uma função dominante.

Estas considerações nos levam a pensar na complexidade das relações entre linguagem verbal&visual, quando existem tantas variáveis entre leitor, texto e contexto. Independentemente do suporte, para a criança a leitura também se dá dentro de um processo semiótico, onde estruturas visuais e lingüísticas contêm sentidos com diferentes possibilidades de interpretação e grande potencial como veículo de aprendizagem.

Para Buoro (2002), “imagens impõem presenças que não podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa por editores e educadores, mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional. A presença da imagem nos livros escolares e o contato diário da criança e de nossos alunos em geral com imagens de qualquer ordem devem ser fatores levados em conta, tanto quanto a questão dos diferentes tempos de sua leitura e dos modos de ver/ observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e os afetos dos leitores.”

Pode-se dizer então, que a ilustração colabora na construção e

4

4 Para Jakobson, seis são as funções da linguagem: função emotiva ou expressiva, conativa, fática, referencial ou cognitiva, metalingüística e função poética. (HOLENSTEIN, 1978).

organização do pensamento da criança, além de cooperar com sua inserção nos processos de socialização. Mais do que isso, é nos desenhos da própria criança⁵, nas suas primeiras garatujas descrevendo cenas e fatos imaginários, que vamos encontrar a presença de uma das funções da ilustração, a função narrativa.

Por isso acreditamos que, para compreender a linguagem visual da ilustração para crianças e a sua pluralidade de significados, precisamos estender o olhar também para o desenvolvimento do grafismo infantil embutido na formação do ilustrador, pois é no princípio do seu desenvolvimento como artista que ele busca a real comunicabilidade com seu público.

A Ilustração em Relevo

A complexidade desta relação toma novas proporções quando se trata de analisarmos o modo de apreensão da imagem em relevo por meio do tato, que é o nosso problema em questão, ou seja, o uso da imagem em relevo, como recurso de ilustração na literatura infantil destinada a crianças cegas.

Torna-se fundamental estabelecer diálogos com pesquisas sobre o desenho do cego, sua função cognitiva e o quanto estas pesquisas podem elucidar questões, tais como da necessidade ou não desta espécie de ilustração.

Hoje sabe-se que a cegueira não implica na diminuição da capacidade cognitiva do indivíduo, mas sim em sua dificuldade de acesso à informação. Por esta razão é fundamental a estimulação precoce, seja motora, auditiva, tátil, enfim de todos os canais sensoriais disponíveis, para que possa haver melhor adaptação da criança ao meio.

Faz-se necessária uma abordagem diferente da que costumamos utilizar quando pensamos na conexão verbal&visual, se nos referimos à ilustração para um público específico, como o não-vidente. Especialmente no aspecto cognitivo, para entendermos o cego precisamos criar situações específicas,

⁵ Em seus estudos sobre o desenho infantil, Georges-Henri Luquet chama de *narração gráfica* ao desenho que de alguma maneira conta um fato ou um acontecimento por meio de imagens. Segundo Luquet, duas formas de representações por narração gráfica continuam presentes também nos desenhos de adultos – sendo que a do tipo que ele classifica como simbólico aparece muito no trabalho dos

diferentes dos parâmetros que utilizamos para lidar com indivíduos videntes.

A consciência tátil constitui-se uma das primeiras experiências do indivíduo em seu processo de aprendizagem, fazendo parte de seus primeiros reconhecimentos e contato com o ambiente, seguindo-se o olfato, a audição e o paladar. Quando passamos a organizar nossas referências de mundo, a partir dos nossos primeiros registros visuais, todos estes sentidos são superados pelo sentido da visão, que acaba se tornando o responsável pela concepção de mundo, que irá nos acompanhar por toda a vida.

É estranho o nosso realismo. Quando a criança pequenina começa a aprender a brincar de esconde-esconde rimos porque fecha os olhos, certa de que, ao fazê-lo, os outros deixam de vê-la porque ela deixou de vê-los. Fechando os olhos, porém, ela exprime nossa crença ancestral de que a visão depende de nós, muito mais do que dependeria das coisas. (Chauí, 1988, p. 32)

A experiência visual humana é, pois, fundamental em nossa compreensão de mundo. Pelo ato de ver, vivenciamos os fatos, tecemos conceitos, construímos e transformamos a realidade. Pela visão validamos e trazemos o mundo para dentro de nós e somos induzidos a acreditar que *verdade* é aquilo que *podemos ver*. “Os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento”. (Bosi, 1988, p. 67)

Com base nestas considerações, como se constrói então um referencial para esta *verdade*, para aqueles que não possuem o sentido da visão? Onde irão se apoiar as referências de mundo e espaço de uma pessoa cega?

Se começamos a nos relacionar com o mundo à nossa volta no instante em que nascemos, como uma criança que não enxerga desde pequena, inicia essa interação? Se grande parte do nosso aprendizado se dá por meio da visão, essa criança teoricamente se encontraria em desvantagem com relação às que enxergam. Além disso, “se de um lado a criança cega é totalmente dependente do vidente como transmissor do simbolismo para a utilização de sua linguagem, por outro, ela está divorciada das concepções de mundo deste mediador. Se considerarmos a linguagem como uma tradução de experiências

de modelos de mundo, devemos considerar o mundo da criança cega. Enquanto o cego experiencia o mundo pelo tato, audição, cinestesia, olfato e gosto, o mundo lhe é explicado pela linguagem daqueles que pouco se utilizam deste conjunto de experiências sensoriais.” (Amiralian, 1997, p.63)

Atualmente têm sido publicados livros infantis com textos em Braille, acompanhados de ilustrações em relevo, para crianças cegas. Investigar os modos como estas crianças e adolescentes se apropriam da leitura destas imagens em relevo e participam das práticas vinculadas a este instrumento, verificando as relações que se estabelecem a partir daí, parece-nos fundamental.

Considerações Finais

Hoje sabe-se que não é apenas o fato físico de “não ver” que diferencia o cego do vidente, pois sua estrutura cognitiva, na ausência do sentido da visão, busca outro caminho para se desenvolver, elaborando-se de maneira específica⁶. O conceito simbólico, que se define a partir das relações de semelhança, pode corresponder ao real, mas é na construção da imagem interna e das suas complexas diferenças que se pode compreender o caráter funcional da ilustração tátil. O objeto dinâmico de uma ilustração em relevo pode ser a conexão com o texto que ela acompanha, ou pode se transformar em mero acessório, sem qualquer efeito. Espera-se, com o desenvolvimento da pesquisa, observar o comprometimento entre a ilustração em relevo, a apreensão tátil e a compreensão do texto verbal (em Braille) pelo leitor cego.

Referências:

⁶ A qualidade específica da cegueira é a qualidade de apreensão do mundo externo. As pessoas cegas precisam utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas, e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico. (Amiralian, 1997, p. 21)

- AMIRALIAN, Maria Lúcia T.M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do Olhar**. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65 – 87.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/ FAPESP/ CORTEZ, 2002.
- CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo**. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.31 – 63.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos**. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org.) **A arte pesquisa. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais**. Brasília, DF: UnB/ ANPAP, 2003, p.113-125.
- _____ (2004). **Imagens Mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega**. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org.). **Arte em Pesquisa: especificidades**, v.2, Brasília, Ed. ANPAP/UnB, p.134 – 140.
- FABRIS, Annateresa e KERN, Maria Lúcia Bastos. **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhando – Um Panorama dos Sistemas gráficos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 1998.
- HOLENSTEIN, Elmar. **Introdução ao Pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira - Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- LUQUET, Georges-Henri. **O Desenho Infantil**. Porto: Livr. Civilização Editora, 1969.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Breve Currículo:

Márcia Cardeal é mestranda em Artes Visuais pela UDESC - SC, na linha de pesquisa em Ensino das Artes Visuais, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte. Bacharel em Comunicação Visual pela EBA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982); ilustradora, designer gráfica e professora de Desenho no curso de graduação em Design de Moda, ASSEVIM (Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim, Brusque- SC), desde 2004.

