

IMAGEM E INVISUALIDADE: A LEITURA TÁTIL DE ILUSTRAÇÕES EM RELEVO

Márcia Cardeal
Mestranda em Artes Visuais
Universidade do Estado de Santa Catarina - CEART – UDESC
Orientação: Prof^a.dr^a. Maria Lúcia Batezat Duarte

Resumo: Este artigo faz parte de pesquisa de mestrado, intitulado “Ver com as Mãos - a ilustração tátil em livros para crianças cegas” (CEART, UDESC – Linha de Ensino das Artes Visuais). O propósito desta investigação é a ilustração em relevo e sua real apreensão tátil 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.

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

Abstract: *This article is part of a Master's Graduation project in progress, named "Seeing with the Hands - the tactile illustration in books 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 tactile reading possibilities, involving the book illustrated in relief, the reader and the knowledge propitiated by the use of this kind of illustration, as well as possibilities and limits of them.*

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

É quase impossível, hoje, imaginarmos um livro feito para crianças que não contenha ilustrações. Inerente ao universo da literatura infantil, a imagem se espalha, conversa, reverencia o texto, ou até mesmo prescinde dele, tomando para si a função narrativa, subvertendo os papéis. Pode-se dizer que a ilustração cria um novo texto, abrindo a possibilidade para uma terceira leitura, dinamizando as relações entre palavra, imagem e a imaginação do leitor: “uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo”, como diz o ilustrador Rui de Oliveira (OLIVEIRA, 2008) com muita propriedade.

Porém, para aquelas crianças a quem o acesso à visualidade não é possível, abre-se uma lacuna quando falamos em ilustração: como uma pessoa que nunca enxergou, percebe o mundo ao tocá-lo com as mãos, ao ouvir seus ruídos, ao sentir seus cheiros? Como se formam suas imagens mentais, desvinculadas da visualidade, a partir da experiência tátil? Como se constroem

as diferenças entre 'dentro' e 'fora', 'perto' e 'longe'? Se, para ela, a mão se sobrepõe ao olho em nível de importância perceptiva, aquilo que a mão não alcança, não 'está'? Parece-nos pouco provável que nós, habituados à visualidade, possamos algum dia obter respostas para estas perguntas. O desconforto gerado pelo 'não-saber', no entanto, é o que nos move em direção ao tentar compreender as implicações e complexidades do 'não-ver'.

Este artigo é parte de minha pesquisa de mestrado, cujo propósito foi averiguar as ilustrações em relevo de quatro obras de literatura infantil direcionadas a crianças cegas, traçando um paralelo entre os vários modos de reconhecimento tátil e a concepção destas imagens. O problema em questão é até onde e como tais ilustrações são funcionais e que níveis de importância podem alcançar como instrumentos de inclusão.

Para a análise tátil das imagens em relevo, participaram quinze crianças clinicamente diagnosticadas cegas precoces, portanto, presumidamente sem resíduo de memória visual, na faixa etária entre oito e dezesseis anos. Além das entrevistas com as crianças e adolescentes cegos, foram entrevistados ainda dois autores e dois ilustradores de três dos livros infantis escolhidos, com o objetivo de conhecer o processo de concepção e produção do relevo nesta espécie de publicação.

Utilizar imagens em relevo como recurso de ilustração para o texto nos livros destinados a crianças cegas é ainda recente. Considerados como livros inclusivos, estas publicações são direcionadas também aos portadores de baixa visão e às crianças de visão normal. Surgem com a intenção de preencher um vazio existente nos meios de produção cultural destinados a um público específico, porém com o caráter abrangente da inclusão. Paralelamente emergem também os questionamentos sobre a funcionalidade e eficácia de tais ações: como estas crianças e adolescentes se apropriam da leitura destas imagens e participam das práticas vinculadas a este instrumento? Que relações se estabelecem a partir daí? Qual a importância do relevo nas imagens, em publicações desta natureza? Que tipo de imagem é identificada com mais facilidade?

Entendemos que a transcrição de uma imagem para o relevo sem adaptá-la à realidade perceptiva específica da invisualidade, apenas corrobora com uma imposição de códigos visuais a quem a eles não tem acesso.

Independentemente das especificidades do discurso inclusivo, parece ainda oportuno observar se o que queremos é que o cego se adapte às condições da visualidade ou que a sociedade se esforce para se adaptar às diferenças, adequando conteúdos de nossa cultura visual para uma real acessibilidade destas pessoas. Questões como estas, sobre as diferenças entre percepção tátil e percepção visual precisam vir à tona, buscando entre nós ilustradores, designers e educadores maior espaço para discussão.

A transcrição do texto para o Braille implica no aumento de volume e número de páginas em um livro, necessitando de cuidado especial para que os pontos não percam o relevo e conseqüentemente, a sua legibilidade. Por este motivo, a etapa de impressão do texto em Braille é uma das últimas na impressão do livro. O relevo nas imagens, por sua vez, requer projeto gráfico adequado para que o relevo de uma página não interfira nas imagens do verso, tanto em tinta quanto táteis. As obras selecionadas para esta análise possuem as imagens em relevo interpontado (contornos produzidos por pontos em relevo), sendo o mais utilizado para produção em série atualmente no Brasil.

Implicações Perceptivas na Invisibilidade

Sabemos que na ausência da visão a apreensão do mundo externo é fragmentada. Para Hatwell (2003), este fator interfere no desenvolvimento do sujeito e faz com que ele passe a estabelecer suas relações com o que o cerca através de um conjunto sensorial específico e se estruture cognitivamente por meio de um processo perceptivo diverso dos que enxergam. Porém, existem diferenças entre indivíduos que nasceram cegos - e que por isso constituíram seu desenvolvimento a partir do tato, da audição e dos outros sentidos - daqueles que perderam a visão após alguns anos, tendo alguma estrutura já formada através da visualidade. Indivíduos com cegueira congênita ou com perda de visão antes dos cinco anos de idade possuem pouca ou nenhuma memória visual. Quando a perda ocorre posteriormente, ainda existe a possibilidade de alguma referência visual e coordenação neural, sendo esta diferença considerada significativa para o seu desenvolvimento cognitivo (HATWELL, 2003; AMIRALIAN, 1997).

Todos nós exercemos atividades nas quais nos comportamos automaticamente, como caminhar, subir e descer escadas, encher um copo de água, por exemplo. São atividades que normalmente não necessitam de atenção; podemos nos concentrar em outras coisas ao mesmo tempo em que subimos uma escada ou caminhamos. Na ausência da visão, o rol de atividades consideradas naturalmente automáticas encontra-se reduzido. Em contrapartida, segundo Hatwell (2003), há um aumento da necessidade de atenção para as tarefas mais simples do dia-a-dia. Isto não significa que haja necessariamente uma modificação de acuidade nas outras modalidades sensoriais, devido à cegueira, mas um aumento de atenção para o que não é visual, como para o tato e a audição. Como compensação sensorial, conforme as teorias que já fazem parte do senso comum, a falta do sentido da visão provoca a exploração por um melhor desempenho da percepção tátil e auditiva. Porém, nesta reorganização cognitiva, não devemos concluir que esta compensação acarretará para os cegos uma apreensão das coisas da mesma maneira como fazem os que enxergam, ainda que por vias diferentes (HATWELL, 2003).

Participante da pesquisa de campo destes estudos, C. é uma menina de oito anos, que nunca enxergou. Ao tomar de minhas mãos um dos livros ilustrados em relevo, passeia as suas pela capa e decifra o que para mim é um amontoado de pontinhos. Em poucos minutos ela lê título, nome da autora e ilustrador, enquanto meus olhos procuram lógica no labirinto de pontos minúsculos, organizado e codificado pelo francês Louis Braille, há mais de um século. A destreza das crianças cegas para ler o Braille sempre me impressionara. Mas quando a menina abre o livro na primeira página, pára diante do primeiro desenho em relevo, calada, sem entender para onde vão e o que significam aquelas linhas pontilhadas, me dou conta do que nos separa. Quando ela insiste, percorrendo as linhas, tentando obter do papel a resposta e me diz decepcionada que não sabe que forma é aquela, o silêncio é meu.

A leitura daquele emaranhado de pontos em relevo, que a criança faz com os dedos e eu com os olhos, percorre caminhos diferentes até ser decodificada em nossos cérebros. Sendo assim, como querer tentar decifrar através da *visão* um código feito para ser utilizado pelo *tato*? As combinações, associações, distâncias e relações entre os pontos em relevo só são

apreendidas ou percebidas em sua totalidade pelo tato, quando se estabelece a relação entre percepção e cognição.

Esta relação talvez se processe por meio de um aprender a “pensar tátilmente”, assim como se constitui o “pensar visualmente”, para os que enxergam. Ao fechar os olhos e tocar com o indicador os pontos em relevo do Braille, percebo a diferença entre “ver” e “tocar” o mesmo código. Para os que enxergam, ainda que o campo de visão seja restrito a apenas um detalhe, a imagem que vêem é sempre totalizadora, instantânea, espacial e integradora. O reconhecimento tátil não funciona assim, pois é seqüencial, estritamente temporal e por isso mais lento também (SACKS, 2003). Desta maneira, não há como compensar a perda ou falta de um sentido que possui funções específicas, substituindo-o por outro, na expectativa de que possa cumprir as mesmas funções do sentido ausente. Por exemplo, com relação à percepção tátil, é preciso considerar suas especificidades, limites e abrangências para então esperar algum *feedback* a respeito da identificação de imagens em relevo.

Quando enxergamos um objeto qualquer, a imagem pode sugerir simultaneamente noções de tamanho, textura e movimento, entre outras propriedades, sem que precisemos tocá-lo. Para os que não enxergam, estas informações chegam pelo tato, pelo som, pelo cheiro e pela experimentação da soma de todos estes sentidos, mas não simultaneamente. Além disso, a comprovação da presença do objeto acontece apenas *enquanto* ele puder ser ouvido ou tocado. Estes dois sentidos, tanto a audição quanto o tato relacionam-se ao tempo; a visão, por sua vez, está relacionada ao espaço. “Portanto, a visão simultânea de objetos, de um espaço com múltiplos objetos, não é possível (nem mentalmente imaginável) para quem está acostumado a uma percepção seqüencial através do tato. Para o cego, a idéia de espaço pode ser incompreensível.” (DUARTE, 2003).

Professores do ensino regular que tenham experimentado o desafio de receber alunos cegos em suas classes conhecem os questionamentos e dúvidas quanto à aprendizagem destes alunos e, em especial quanto aos recursos necessários para esta aprendizagem. O Braille permite o acesso ao texto, mas como ensinar sobre o funcionamento do corpo humano, geografia e biologia, por exemplo, se nossos processos de ensino sustentam-se

basicamente no aporte da visão? Como transformar uma informação estruturalmente visual em uma informação capaz de ser reconhecida tatilmente por alguém que nunca acessou os códigos da visualidade?

A Invisibilidade e o Reconhecimento Tátil

O reconhecimento tátil dos relevos não foi fácil para os indivíduos entrevistados durante o trabalho de campo. Porém, percebeu-se que para alguns a dificuldade era menor, especialmente na identificação de linhas, figuras geométricas e imagens esquemáticas do tipo sol, lua, estrela, coração. Embora a escolha dos participantes da investigação não tivesse sido direcionada previamente neste sentido, considera-se relevante relatar que estas crianças, para as quais o reconhecimento tátil parecera menos dificultoso, já haviam tido alguma experiência com aprendizagem de desenho.

Neste sentido, é relevante ressaltar algumas pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do ensino do desenho a crianças cegas, com a intenção de possibilitar-lhes o acesso à expressão gráfica, como a da pesquisadora Maria Lúcia Batezat Duarte:

Ensinar uma criança cega a desenhar tem como meta imediata integrá-la a uma brincadeira infantil extremamente usual desde os primórdios da história da humanidade. Entretanto, dados neurológicos e psicológicos permitem considerar o importante ganho cognitivo que a apreensão e compreensão da totalidade das figuras que representam os objetos do mundo pelo desenho podem significar. Se, aqueles que percebem visualmente os objetos atualizam essa visualidade quando produzem pensamentos, ao cego que desenha e reconhece os objetos pelo seu desenho em relevo, seria possível atualizar uma memória tátil e totalizadora dos objetos em seus processos mentais. (DUARTE, 2004-a)

Segundo estudos da pesquisadora Susanna Millar (1997), na ausência de visão o reconhecimento tátil de imagens é mais difícil do que a produção de desenhos, ao contrário do que para as crianças videntes, que primeiro reconhecem as formas para depois representarem-nas graficamente. As palavras de Duarte encontram certamente suporte nos estudos de Millar, quando propõe o ensino do desenho para crianças cegas, buscando os

fundamentos para tais questões nas teorias sobre o desenho infantil, tendo Luquet como precursor.

Georges-Henri Luquet ao apontar o desenho como uma atividade inerente ao processo de desenvolvimento da criança, situa-o como uma linguagem com vocabulário e sintaxe próprios. Para a criança, ao prazer do gesto agrega-se o prazer da inscrição, do deixar a sua marca sobre superfícies, sejam elas páginas de livros, folhas ou até paredes, numa apropriação simbólica do universo adulto que tanto a seduz.

O simples gosto de riscar, de explorar as possibilidades dos materiais leva aos primeiros desenhos, numa atividade lúdica, na qual os rabiscos não têm um significado determinado. O garatujar da criança lhe confirma que o desenho é simplesmente uma ação, uma interferência sobre uma superfície, que lhe é prazerosa, à medida que constata os efeitos visuais que pode produzir. Pode-se dizer ainda, que o desenho está intimamente ligado ao desenvolvimento da escrita, pois exerce verdadeira fascinação sobre a criança bem antes de ela própria esboçar qualquer signo gráfico. Desde cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos por meio do desenho, até diminuir sua produção gráfica ao ingressar na escola - já que a escrita, considerada mais importante, passa a concorrer com o desenho. Com um caráter próprio a cada fase, seu desenvolvimento define formas de desenhar que são muito parecidas em todas as crianças, apesar dos diferentes temperamentos, sensibilidades, culturas, etc. (LUQUET, 1.927).

Para o desenvolvimento e apreensão de mundo de uma criança que não enxerga, no entanto, que papel pode representar a atividade do desenho? Cabe observar aqui para onde apontam algumas respostas dadas à nossa pesquisa de campo, pelos próprios participantes da investigação:

Apaixonada por música, T. é uma adolescente de 14 anos, cega precoce, que está aprendendo a tocar cavaquinho e pandeiro, mas gosta muito também de bateria e saxofone. Ao tentar reconhecer as ilustrações em relevo nos livros infantis pesquisados, acabou associando algumas formas e figuras ao formato de instrumentos musicais com os quais tem contato: o desenho do rabo da onça, por exemplo, lhe sugeriu uma parte do sax. A adolescente frequenta aulas de artes, onde aprendeu a representar e reconhecer tatilmente linhas e formas geométricas, além de desenhar coisas de seu cotidiano. Durante a conversa, T.

argumenta que um “desenho” é bem diferente da “coisa” que se quer desenhar e que é difícil reconhecer a forma de algo que “pegamos poucas vezes nas mãos”. “Por exemplo, se fosse desenhar uma bateria, com certeza não iria saber que é uma bateria... ela “de verdade” tem mais coisas... ia ter um desenho de vários círculos e umas riscas como os pedais, umas coisas assim”.

Apesar de nunca ter visto uma bateria, T. parece conhecer a diferença entre a forma tridimensional do objeto, seu volume, profundidade e a sua representação gráfica, planificada, bidimensional. Tenta explicar estas diferenças, desenhando uma bateria (Figura 1) e um cavaquinho (Figura 2):

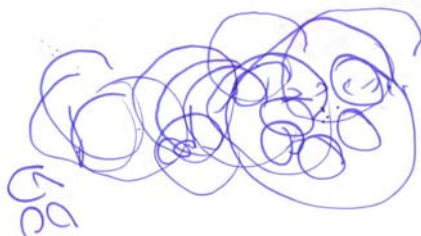


Figura 1 - Desenho da bateria (T., 14 anos).

“O prato do lado esquerdo seria um círculo; um risco para o pedal, a caixa também seria um outro círculo; o bumbo também iria ser outro círculo, o surdo também [...] Tem muitos círculos na bateria...”



Figura 2 – Desenho do cavaquinho (T., 14 anos).

“O cavaquinho dá pra desenhar praticamente todo... mas embaixo, no começo do braço dele tem uns quatro círculos... o braço, uma corda, duas, três... aqui já começa o corpo... e esse risco ‘tá’ aqui pra onde se coloca a corda... aqui dentro já tem o buraco do cavaquinho...”

Quando T. relaciona a forma tridimensional da bateria e do cavaquinho a uma figura geométrica, percebemos em seu vocabulário conteúdos de um repertório gráfico adquirido provavelmente em aulas de desenho. Isto lhe possibilita situar, conhecer, comparar, nomear formas e, principalmente

compreender melhor o seu entorno, apesar de não ver. Este repertório gráfico, na impossibilidade de ser apreendido visualmente, necessita de um aprendizado tátil perceptivo. A criança cega ao “tatear o objeto em sua tridimensionalidade deve encontrar paralelismo com a necessária simplificação e esquematismo do desenho bidimensional em linha com relevo tátil” (DUARTE, 2005).

Os limites da percepção tátil nos mostram a necessidade de se construir uma memória da representação através do desenho, que então se organizará como memória tátil. “O esquema gráfico é quase uma palavra, um nome, a identificação desenhada de um objeto. Não é arte nem poesia. É apenas o substituto mais simples e direto, um substituto visual para a visualidade do próprio objeto”. Além disso, se nós conhecemos as coisas não apenas pela sua forma visual, mas também pela “totalidade, unicidade e generalidade que seu esquema gráfico proporciona”, também para os cegos poder conhecer e memorizar o esquema gráfico dos objetos pode ser uma maneira de lhes possibilitar uma maior compreensão semântica destes objetos. (DUARTE, 2009).

Algumas considerações

Se hipoteticamente existe uma relação direta entre o reconhecimento tátil de imagens em relevo e a produção gráfica de desenhos, é necessário que este discurso se aprofunde. Por outro lado, oportunizar o aprendizado do desenho aos indivíduos cegos, pode trazer-nos respostas fundamentais no sentido de uma maior compreensão sobre que espécie de representação gráfica teria para eles um melhor reconhecimento tátil.

A dificuldade para reconhecer figuras em relevo, encontrada pela maioria dos entrevistados aponta na mesma direção: linhas, formas geométricas básicas, figuras simples, com contornos definidos são sempre mais fáceis para identificar. Imagens que deixam pouca margem à ambigüidade, assim como o uso da redundância e da repetição de figuras, podem significar para a percepção seqüencial de leitura tátil, aspectos positivos para a sua identificação. Podemos considerar que, em hipótese, a imagem em

relevo mais “funcional” a ser utilizada se afastaria da linguagem da ilustração propriamente dita, como a conhecemos. Em sentido amplo, esta imagem se aproximaria mais da linguagem da comunicação e do design - que sintetiza e simplifica a forma e requer algum comprometimento com as dinâmicas da percepção, inferência, conhecimento e reconhecimento, aprendizado e memória.

Referências Bibliográficas:

AMIRALIAN, M. L. T. M. 1997. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 321p.

DUARTE, M. L. B. 2003. **Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos**. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org.) *A arte pesquisa*. Brasília, DF: UNB/ANPAP, p.113-125.

_____. 2004-a. **O Desenho como Elemento de Cognição e Comunicação: ensinando crianças cegas**. In: PORTO Tânia Maria Esperon, (org.) *Sociedade, democracia e educação: qual universidade*. ANPED, GT 16, Caxambu, pp. 109-127.

_____. 2009. **A importância do desenho para crianças cegas**. In: NOGUEIRA, Ruth E. *Motivações Hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais*. Florianópolis, Nova Letra.

HATWELL, Y. 2003. **Psychologie Cognitive de la Cécité Précoce**. Paris, Dunot, 213p.

MILLAR, S. 1997. **La Comprensión y la representación del espacio, Teoría e evidencia a partir de estudios com niños ciegos y videntes**. Departamento de Psicología Experimental Universidad de Oxford ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles. Departamento de Servicios Sociales para Afiliados. Sección de Educación.

OLIVEIRA, Rui de. 2008. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SACKS, O. 2003. **Um Antropólogo em Marte – sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras.

Currículo resumido:

Márcia Cardeal - Brusque, Santa Catarina. Ilustradora. Bacharel em Comunicação Visual, Escola de Belas Artes, UFRJ - RJ. Mestranda em Artes Visuais (turma 2007 - CEART - UDESC, Florianópolis – SC). Professora de Desenho e Projeto de Produto no curso de graduação em Design de Moda (Uniasselvi, Brusque - SC).