

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE LETRAS**



**TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA:
“TRADUZIR A VISÃO NOUTROS SENTIDOS”
GUIÃO DE PRODUÇÃO DE LIVRO INFANTIL PARA CRIANÇAS CEGAS**

Sara Joana Branco dos Santos

Coimbra – 2010

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE LETRAS**



**TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA:
“TRADUZIR A VISÃO NOUTROS SENTIDOS”
GUIÃO DE PRODUÇÃO DE LIVRO INFANTIL PARA CRIANÇAS CEGAS**

Dissertação de Mestrado em Tradução, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Pedro dos Santos e Professora Doutora Josélia Neves.

Coimbra – 2010

A todas as crianças cegas ou com baixa visão, pela motivação e pela sua inesgotável perseverança perante barreiras que têm de contornar ao longo da vida para se afirmarem num mundo feito pelos que vêm...

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta só foi possível graças à colaboração e apoio de algumas pessoas, às quais não posso deixar de prestar o meu reconhecimento. Assim, e em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras, a Professora Doutora Isabel Pedro dos Santos e Professora Doutora Josélia Neves pela expectativa e pelo empenho que muito me motivaram.

Em segundo lugar, à minha família e amigos, por todo o ânimo em forma de afecto.

Em terceiro, mas não último lugar, gostaria de agradecer não só ao Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual, pela constante disponibilidade oferecida e pelo incentivo ao êxito deste trabalho, como também à Ana Fontes, colega que viu e leu este projecto da perspectiva de uma professora cega, sempre pronta para ensinar e aprender, e ao José Guerra, pelo ânimo e trabalho que muito admiro, servindo de inspiração a uma área tão sensível como é a da cegueira.



O cego diante do crepúsculo, Luís Athouguia, 2006

Resumo

Este trabalho visa tratar a tradução da literatura infantil numa perspectiva tiflológica e apresentar um guião de produção de livro para crianças cegas. Primeiramente, apresenta-se uma contextualização teórica no âmbito dos Estudos da Tradução Intersemiótica, seguindo-se uma contextualização geral sobre a cegueira e as suas implicações na idade infantil.

Nos capítulos seguintes ponderam-se a reflexão sobre a educação da criança cega, a ponderação sobre a importância da leitura, a repercussão sobre o estado da arte da literatura para a criança cega, e apresentam-se algumas breves soluções técnicas e tecnológicas existentes para a criação de livros em formato alternativo perante o estudo do caso “A Casa Azul”.

Por fim, é elaborada uma reflexão crítica sobre a proposta do guião de livro infantil para crianças cegas.

Palavras-chave: Cegueira infantil; tradução intersemiótica; guião; comunicação alternativa/livro alternativo; acessibilidade

Abstract

The aim of this dissertation is to approach the translation of children's literature from a blindness perspective and to present a script for a book aimed at blind children.

Firstly a theoretical contextualization within the scope of Translation Studies will be presented, followed by a general approach on blindness and its implications in childhood.

The following chapters include a reflection on the education of the blind child, the importance of reading, the state-of-the-art of blind children's literature and a brief presentation of some existing technical and technological solutions for alternative books creation that can be adapted to the "A Casa Azul" case study.

Finally, a critical reflection is presented on the children's book script proposed for the blind children.

Keywords Blindness in childhood; intersemiotic translation; script; alternative book/communication; accessibility

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Nota Prévia.....	viii
INTRODUÇÃO	ix
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: DA COMUNICAÇÃO À TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA.....	12
CAPÍTULO II. COMO SE NÃO VÊ O QUE SE NÃO VÊ? Reflexões sobre as implicações da cegueira.....	20
CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-PEDAGÓGICA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	24
CAPÍTULO IV. A CRIANÇA CEGA E A LITERATURA INFANTIL.....	31
CAPÍTULO V. “A CASA AZUL”	38
5.1) Análise do texto: levantamento de problemas	46
5.2) Tradução Intersemiótica do texto “A Casa Azul”	50
CAPÍTULO VI. REFLEXÃO CRÍTICA E CONCLUSÕES:	63
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXO: Problemas oculares que afectam o sentido da visão segundo o Royal National Institute of Blind People.....	77

Nota Prévia

Tratar a tradução infantil numa perspectiva tiflológica centra-se primordialmente no facto de a cegueira me ser algo pessoal.

Surge-me como dever não só de tradutora, mas sobretudo como professora, ponderar a hipótese da criação de um guião para um conto dirigido à criança cega, com particular atenção às suas condições específicas.

De modo a investigar as possibilidades de produção e do material a que pessoas com estas condições possam ter acesso, resolvi questionar a partir do conto “A Casa Azul”, da minha autoria, a hipótese de o dar a ler através de outros sentidos.

Com efeito, é meu intuito tornar este conto acessível à criança cega, através da utilização de estratégias capazes de mobilizar, para além do sentido da visão, uma vez que este livro se destinaria também à criança normovisual, o tacto, a audição e o olfacto.

INTRODUÇÃO:

Em pleno século XXI, a Tradução enquanto profissão e os Estudos de Tradução enquanto ciência abrem-se a novos contextos e desafios. Longe dos tempos em que a tradução era vista como a transferência de mensagens escritas de uma língua-cultura a outra, os novos media têm alargado o âmbito desta disciplina que cada vez mais se orienta para as necessidades de receptores explícitos.

É neste contexto que se enquadra o presente trabalho de investigação. Embora se inscreva no âmbito dos Estudos de Tradução, distancia-se dos padrões canónicos, centrando-se essencialmente na tradução intersemiótica, vertente fortemente explorada no âmbito da tradução audiovisual, particularmente direccionada para receptores com necessidades especiais. Numa abordagem eminentemente funcionalista e polissistémica, o trabalho que aqui se apresenta visa compreender as transformações a que se oferece uma obra literária infantil no momento da sua tradução para um novo público: crianças cegas ou com baixa visão.

Um estudo desta natureza, pelo seu carácter inovador, pela especificidade do objecto de estudo e pela abordagem tradutológica proposta, afasta-se dos modelos de investigação mais frequentes na área dos Estudos de Tradução. Para além de fazer recurso dos fundamentos da Teoria da Tradução, tornou-se necessário enveredar por outras áreas de investigação – a literatura infantil, os estudos tiflológicos, a psico-pedagogia da criança cega – de modo a poder abordar, de forma holística, a temática da adaptação de um conto infantil, “A Casa Azul”, para um formato multissensorial.

Também a metodologia seguida teve de se adequar a este estudo específico. A diversidade de leituras, o questionamento de soluções práticas para a execução possível da adaptação projectada em forma de guião, bem como a exploração das características e necessidades educativas das crianças cegas, levaram a que se partisse da prática para a teoria e que esta fosse encarada como sustentação das opções tomadas em termos práticos. Embora o produto do estudo de caso central a este trabalho tenha sido um guião de produção, foi abordado de forma prática, questionando-se soluções reais e praticáveis caso o projecto venha a

ganhar corpo e a adaptação proposta venha a ser publicada em termos comerciais.

O facto de este estudo exigir múltiplos olhares reflecte-se na diversidade de assuntos tratados ao longo do trabalho aqui apresentado. Na sua estrutura, esta dissertação assenta em seis capítulos:

O primeiro capítulo, “Contextualização teórica: da comunicação à tradução intersemiótica”, inicia-se com uma análise à Comunicação e aos Estudos de Tradução, abordando-se a semiótica da comunicação e, em particular, a relevância da tradução intersemiótica de entre os Estudos de Tradução para a produção do novo texto de chegada.

O segundo capítulo, “ Como se não vê o que se não vê?”, é uma reflexão sobre as implicações da cegueira, centrando-se, de modo particular, em publicações especializadas sobre a deficiência visual na infância.

O terceiro capítulo, “Contextualização sócio-pedagógica da criança com deficiência visual”, compreende as abordagens à alfabetização e a importância da leitura na idade infantil, analisando-se ainda a problemática da cegueira e reflectindo-se sobre o papel dos sentidos humanos e sobre a relevância da memória na vida da criança cega.

No quarto capítulo, “A criança cega e a literatura infantil”, exploram-se as dificuldades de leitura por parte da criança com deficiência visual e analisa-se o estado da arte da literatura infantil para este público específico.

O capítulo quinto, “A Casa Azul”, inicia-se com uma breve reflexão sobre a tradução e a tiflogia seguida da apresentação do texto de partida “A Casa Azul”, a análise do texto de partida – com o levantamento de problemas tradutivos – e a sua tradução intersemiótica, projectando-se um novo livro dirigido à criança cega que inclui uma nova forma e dimensão e uma nova concepção de personagens e cenários.

O sexto e último capítulo, “Reflexão crítica e conclusões”, inclui o comentário a este estudo de caso enquanto acto tradutivo intersemiótico e enquanto trabalho de investigação.

Este estudo pode conter pistas para futuras pesquisas, sobretudo a nível das novas tecnologias ao serviço da acessibilidade, ao mesmo tempo que demonstra a complexidade da abordagem à cegueira como diferença, ainda como assunto marginal entre os estudos de ciências sociais e humanas.

Encetar um projecto que tente analisar uma questão considerada sensível pelas sociedades civil e académica não é tarefa fácil, mas cabe-nos a nós, enquanto dinamizadores da actividade científica, abrir caminho a estas discussões e tentar encontrar soluções para as problemáticas abordadas.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: DA COMUNICAÇÃO À TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

Quando se pretende analisar um tema relacionado com a diferença e a comunicação, o processo pode ser iniciado com uma abordagem objectiva das teorias da comunicação. A comunicação humana é fundamental na vida individual, social, particular e pública. Comunicação e linguagem (verbal e não-verbal) estão interligadas, visto que a linguagem exterioriza o pensamento e o acto de comunicação faz-se sobretudo pelo uso de sistemas linguísticos na revelação desse mesmo pensamento.

Numa retrospectiva simples, a comunicação humana começa no berço, com recurso a gestos e sons que evoluem para processos mais complexos de fala e de discurso. Em diferentes tempos, espaços e culturas têm-se vindo a desenvolver códigos e técnicas de comunicação que vão desde a arte rupestre aos sinais de fumo, passando pela escrita, na forma de cartas, jornais, livros, entre outras, chegando a formas complexas nos tempos presentes, em que predominam os textos multimodais.

O modelo básico do processo de comunicação proposto por Jakobson (1959) aclara que num acto comunicativo têm de existir, no mínimo, dois agentes – o emissor, que profere uma mensagem, e o receptor, que a recebe e descodifica – e que tal mensagem, composta por códigos partilhados pelo emissor e receptor, se processa, através de um canal, num determinado contexto.

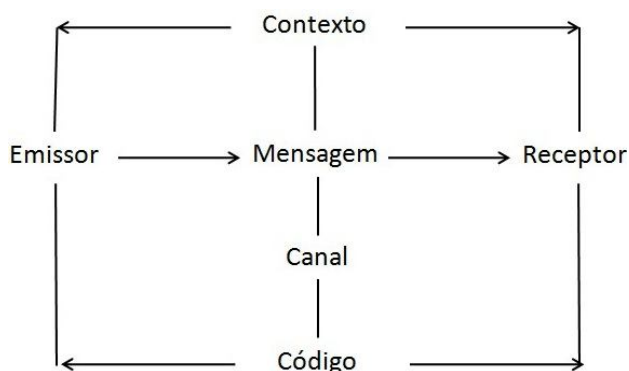


Diagrama 1 – Modelo do Acto de Comunicação de Jakobson

Também Shannon e Weaver (1949:137) ilustram como a comunicação é conseguida através da codificação de uma mensagem num sinal e pela

descodificação deste sinal pelo receptor no outro extremo. Shannon e Weaver abordaram o processo geral da comunicação, no qual distinguiram três níveis de questões a solucionar: o nível dos problemas técnicos, no qual se trata da exactidão com que os símbolos podem ser transmitidos entre um emissor e um receptor; o nível dos problemas semânticos, relativo à questão da precisão com que os símbolos transmitidos veiculam o significado desejado, e o nível dos problemas de eficiência ou a questão da eficácia com que o significado recebido influencia o comportamento no sentido pretendido.

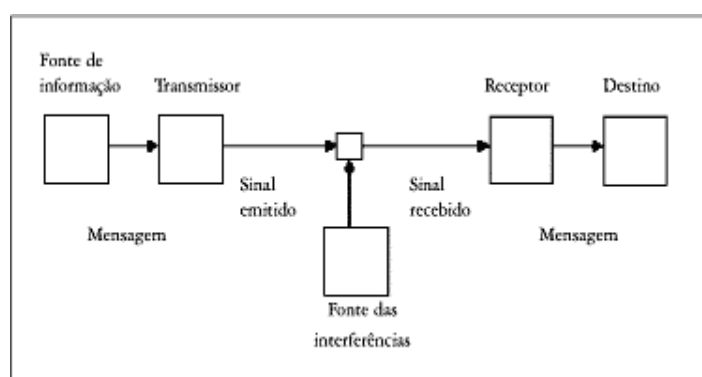


Diagrama 2 – Modelo de Comunicação de Shannon & Weaver (1963:7)

Na sua análise ao modelo de Shannon e Weaver, também Sperber e Wilson ([1995]2001:30) reforçam a ideia de que qualquer ruído ao longo do canal pode destruir ou deturpar o sinal. De outro modo, desde que os mecanismos estejam em ordem e os códigos sejam idênticos em ambas as extremidades, está garantida uma comunicação bem sucedida.

Sperber e Wilson (2001:32) admitem que este diagrama de representação de comunicação está bastante enraizado na cultura ocidental, mas lembram que este modelo semiótico da comunicação verbal é apenas “uma hipótese (...)o seu mérito principal é o de ser explicativo: as elocuições são, na verdade, bem sucedidas na comunicação dos pensamentos (...) o seu defeito principal é o de ser um modelo descritivamente inadequado: na compreensão humana existe algo mais do que a descodificação de um sinal linguístico”.

A comunicação humana é efectivamente realizada de diversas formas: palavras, sons, imagens, movimento, entre outras. Comunicação poderá ser ainda todo o tipo de comportamento. Tal como as nossas palavras, também as nossas acções estão constantemente a ser alvo de interpretação por parte dos outros. Nesta perspectiva, tudo o que comporta significação é passível de gerar comunicação.

Paul Grice (1975) havia já efectuado uma proposta de um “modelo inferencial”, no qual a comunicação é conseguida através da produção e da interpretação das evidências, ou seja, a comunicação é feita pela pessoa que comunica ao fornecer prova das suas intenções. O modelo comunicativo de Grice consiste no facto de as pessoas, ao comunicarem, aderirem a certas regras de comportamento, relativas ao modo em como os participantes de uma conversa fazem as suas contribuições para o acto de conversação. Segundo Grice, (Apud Rodrigues, Circe e Rosa, Simone [1975]2005:4) este acto é um “esforço cooperativo, no qual os intervenientes seguem convencionalmente um princípio geral de cooperação enquanto comunicam”, princípio este a que designou “princípio cooperativo”.

Grice afirma que este princípio, embora tenha sido desenvolvido pensando-se apenas na linguagem oral, é igualmente aplicável na linguagem escrita, uma vez que o texto escrito, tal como o texto falado, faz parte de uma interacção. O emissor do texto (falado ou escrito) conta com a cooperação do receptor para materializar o sentido do texto e as suas aparentes incoerências, dando forma ao seu texto segundo as expectativas do receptor e as expectativas que o emissor tem face à reacção do receptor. A interacção dá-se por completa quando o receptor é capaz de preencher as lacunas do texto, entendendo as implicaturas e contribuindo com os conhecimentos que dele são esperados.

As máximas conversacionais elaboradas por Grice e que regem, segundo ele, este comportamento comunicativo dos falantes numa interacção verbal, são quatro: a máxima da qualidade, a máxima da quantidade, a máxima da relevância e a máxima do modo. Foi com base na máxima da relevância de Grice que Sperber e Wilson (1975) desenvolveram o seu conceito de “relevância”. Efectivamente, para estes autores, a comunicação só se efectua se os indivíduos reagirem aos estímulos cognitivos identificando-os, o que explica de que forma se dá o processo de atribuição de sentido, reconhecendo ainda as razões para as falhas na comunicação, sempre que ocorrem lacunas na interpretação. O receptor inicia um processo de interpretação que envolve o acesso a conceitos e a deduções durante o processamento de um enunciado e o contexto forma-se e modifica-se com reforço de suposições e com o aparecimento de novos pressupostos.

O acto de comunicação, nesta teoria, é considerado como o reconhecimento da intenção informativa do emissor por parte do receptor.

Sabemos que a comunicação humana é um processo que pode envolver sistemas simbólicos verbais e não-verbais que se concretizam de forma isolada ou

complementar por meios diversos como, por exemplo, em conversas face-a-face, em diálogos em língua gestual, mensagens enviadas utilizando a rede global de telecomunicações, através da fala ou da escrita, tudo permitindo que a interacção e/ou algum tipo de troca de informação entre as pessoas se processe.

A comunicação é, na perspectiva semiótica, um processo em que estão envolvidos dois mecanismos – codificação e descodificação das mensagens – que permitem o processamento de informações e na mesma medida em que o objecto da comunicação envolve significados, proposições, pensamentos, ideias, convicções, valores, atitudes e emoções.

A Semiótica ou Semiologia é, em sentido restrito, a ciência que estuda os sinais. Estes termos têm origem nos vocábulos gregos *semeiotiké*, que se compreende por "a arte dos sinais", e *semeion*, que designa "signo". Segundo Peirce, o signo é o que está em lugar de algo. A definição de signo inclui uma acção interpretativa na qual um conceito, ao relacionar-se com outro, toma o seu lugar, por meio de uma representação. Resumidamente, o signo envolve uma acção interpretadora entre três elementos: signo, objecto e interpretante. A semiótica da comunicação é a semiótica que estuda só a comunicação intencional e as relações sociais que enquadram um acto de comunicação.

Retrospectivamente, várias teorias da comunicação, desde os tempos de Aristóteles até aos da semiótica moderna, reforçam diferentes aspectos que Sperber e Wilson (1975) denominam de modelo semiótico, visto que estes autores abordam a comunicação como um acto complexo e multimodal, entendendo-a como algo que vai para além do verbal, agregando vários meios e sistemas. Desta feita, todo o texto se abre a uma multiplicidade de análises que requerem uma abordagem holística da soma das partes, em suma, uma abordagem semiótica. Para Ubaldo Stecconi, (2004:17):

Semiotics can help us take the lesson of multimediality seriously and suggest that translating is not existentially defined by language. Translating is not something we do only with words, but something we do to words and to other signs as well.

Sendo Tradução também comunicação, é sabido que não se cinge à transposição de palavras de uma língua-cultura de partida para uma língua-cultura de chegada, pois, cada vez mais, a noção de texto objecto de tradução é hoje multimodal, envolvendo, de forma mais relevante, a situação do receptor do texto de chegada. A comunicação humana é mais do que apenas palavras e portanto a tradução também traduz mais do que textos verbais. Se assim não fosse, não

haveria espaço para traduções diferenciadas para pessoas com necessidades especiais, entre as quais se incluem as pessoas cegas ou com baixa visão.

No artigo “On Linguistics Aspects of Translation”, Jakobson ([1959]2004:139) foi pioneiro na enumeração e definição dos três seguintes tipos de tradução: a “interlinguística”, a “intralinguística” e a “intersemiótica”.

We distinguish three ways of interpreting a verbal sign: it may be translated into other signs of the same language, into another language, or into another, nonverbal system of symbols. These three kinds of translation are to be differently labeled:

1. Intralingual translation or rewording is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language.
2. Interlingual translation or translation proper is an interpretation of verbal signs by means of some other language.
3. Intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems.

Para este autor, a tradução intersemiótica visa a transposição de signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais. A transmutação de objectos linguísticos em imagem, por exemplo através da tradução do texto verbal para o não-verbal e vice-versa, é uma prática recorrente entre as mais diversas formas de arte. A transmutação semiótica será então a conversão de uma mensagem em sistemas de signos de sistemas não-verbais, não é apenas o código que varia, mas a própria natureza dos sinais utilizados, por exemplo, na adaptação de um romance ao cinema, converte-se uma mensagem expressa originariamente em signos linguísticos numa outra constituída por imagens audiovisuais.

A tradução intersemiótica prevê a transmutação de formas, sendo estas formas o veículo daquilo que se deseja comunicar: imagens que se transformam em palavras, linhas verbais que tomam a configuração de desenhos. O conceito intersemiótico de Jakobson abre-se a transmutações entre sistemas sígnicos assentes em linguagens verbais e não-verbais.

Tradicionalmente, a comunicação dá-se essencialmente pelos sentidos da visão e da audição; no entanto, perante a falta de um destes sentidos, poder-se-á recorrer a outros sistemas sígnicos que envolvem outros sentidos como, por exemplo, o táctil, olfactivo ou o gustativo. Perante a impossibilidade de comunicar nos sistemas convencionais, é passível de utilizarmos formas de compensação.

A tradução intersemiótica, particularmente no domínio do mundo audiovisual, explora o potencial intersemiótico do meio, de modo particular através de novos

formatos como a audiodescrição, usada essencialmente no cinema e na televisão. Também a legendagem de imagens, os livros e os desenhos em relevo são exemplos de outras formas de codificação que se podem considerar tradução intersemiótica. Se “intersemiótico” pressupõe mais do que um meio, mais do que uma semiose, a tradução intersemiótica será uma tradução efectuada através de vários meios e para vários formatos.

Será de notar que nos séculos XX-XXI se vive uma preponderância do visual, sendo este o meio privilegiado de comunicação. Perante isto, torna-se essencial vislumbrar formas de compensação particularmente úteis a quem tem limitações no foro da visão. Aqui, a tradução intersemiótica levará à transposição de mensagens visuais para novos formatos assentes noutros sentidos, nomeadamente na audição e no tacto.

Retomando Jakobson, ([1959]2004) toda a experiência cognitiva pode ser transmitida em qualquer língua existente no mundo e, sempre que houver alguma limitação nessa transmissão linguística, existem outros recursos que permitem a comunicação. Todo o acto comunicativo implica interpretação da realidade, sendo, em si, uma tradução da realidade, cabendo ao receptor descodificar essa mensagem e (re)interpretá-la. A tradução como actividade que envolve a linguagem inclui, conseqüentemente, a pluralidade da interpretação.

Esta dissertação pretende explorar a tradução de mensagens verbais para formatos não-verbais. Parte-se de um texto escrito (história infantil) para o traduzir intersemioticamente num novo texto de suporte fundamentalmente táctil que será lido pela criança cega de forma multissensorial, contribuindo para o seu processo de aprendizagem e socialização.

A tradução intersemiótica permite, assim, à criança cega o contacto com o mundo exterior, criando um processo de significação da realidade. Através da tradução intersemiótica, pode evitar-se, como escreve Jakobson, ([1959]2004:141) que possam existir dados cognitivos inefáveis ou intraduzíveis.

O processo de tradução que aqui se aborda é, na sua essência, complexo, abrindo-se a estudos diversos de carácter transdisciplinar. Reiss (Apud Munday, [1976]2001:p.79) distingue as diferentes variedades de texto classificando-as, inspirada no modelo de Bühler, com respeito a três funções: a informativa, a expressiva e a operativa. No que respeita à tradução de textos com função operativa, estes requerem, segundo Reiss, uma “tradução adaptativa”, determinada pelo receptor da língua de chegada.

Assim, é essencial que se entenda o *skopos* da tarefa de tradução aqui implicada. Conforme Vermeer (1989:236): “the skopos of a translation is [...] the goal or a purpose, defined by the commission and if necessary adjusted by the translator”.

Vermeer e depois Reiss centram-se no texto de chegada, o que faz prever que o texto de partida assume um papel secundário, na medida em que se pretende que o texto de chegada seja efectivamente funcional em relação ao novo receptor. Depreende-se assim que o texto de partida possa ser traduzido de várias maneiras, dependendo do papel que desempenhe na cultura de chegada e, de igual modo, possa ser adaptado a um tipo de receptor específico.

A *Skopostheorie* oferece uma abordagem funcionalista que pode ser orientada em função dos valores vigentes do texto de chegada ou do texto de partida, dependendo da posição que esse texto possa ocupar no polissistema literário de determinada cultura de chegada, em determinado momento. A *Skopostheorie* permite ainda uma abordagem prática à tradução, na medida em que possibilita que o texto de partida seja “traduzido” em diferentes formas, dependendo dos novos públicos a que destina e que venha a servir na cultura de chegada.

Christiane Nord, com o seu modelo funcionalista de análise textual orientado para a tradução, criou uma sistematização dos conceitos dos seus predecessores funcionalistas Hans J. Vermeer e Katharina Reiss. O modelo de Nord ramifica-se em duas grandes secções, os elementos extratextuais, que devem ser analisados antes mesmo da leitura do texto, visto que se referem à situação em que o texto foi produzido e os elementos intratextuais, que se referem ao texto em si. Para Nord, [1988], 2005:32), a tradução é um acto tão relevante que designa, em si mesmo, uma forma de comunicação: “[t]ranslation allows a communicative act to take place which because of existing linguistic and cultural barriers would not have been possible without it.”

Na sua apresentação de 1976, “The position of translated literature in the literary polysystem”, Zohar não defende o estudo das traduções individuais, mas percepciona as obras traduzidas como um sistema, que trabalha contra o sistema literário, que por sua vez, trabalha contra os sistemas histórico, social e cultural de uma audiência de chegada e assim surge a noção de polissistema. A Teoria dos Polissistemas torna-se relevante porque desvia o estudo de tradução das tradicionais comparações linguísticas de alterações e equivalências nos textos de partida e de chegada para uma visão da tradução num contexto social, cultural e

histórico. É ainda importante porque pode ser aplicada a outros sistemas que não os literários, e é passível de ser aplicada tanto a textos literários como não-literários. A Teoria dos Polissistemas é uma abordagem sistémica, que se afasta da análise dos textos individuais, possibilitando a percepção de várias teorias.

Perante isto, e tomando esta tarefa tradutória à luz dos pressupostos de Nord, que compreendem que a realização de uma tradução se centre no propósito que essa mesma tradução pretende alcançar junto do receptor, aborda-se a tradução intersemiótica do texto infantil “A Casa Azul” como uma instância particular em que todo o *skopos* se centra no receptor: a criança cega ou com baixa visão.

Se tivermos em conta os polissistemas no enquadramento deste trabalho, será de alvitrar que se trata de um projecto marcadamente marginal: considerando que se trata o conto infantil, é marginal ao polissistema da literatura; considerando-o enquanto trabalho sobre tradução intersemiótica, é marginal ao polissistema da tradução; considerando-o enquanto exercício de tradução audiovisual, é marginal ao polissistema de tradução canónica. Mais ainda, os próprios estudos de tradução poderão ser vistos como uma franja da linguística. Se a tudo isto acrescentarmos o público-alvo do texto em causa, como um público cego, estamos perante um quadro polissistémico complexo e múltiplas vezes marginal.

CAPÍTULO II. COMO SE NÃO VÊ O QUE SE NÃO VÊ? Reflexões sobre as implicações da cegueira

Uma vez que se pretende abordar a problemática da cegueira, é necessário defini-la, bem como outros problemas de visão. A cegueira é a falta do sentido da visão podendo ser total ou parcial, congénita ou adquirida. Existem vários tipos de cegueira dependendo do grau e do tipo de perda de visão. Perante dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), a deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, cega é a pessoa que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita da instrução em Braille. A pessoa com visão subnormal pode igualmente ler tipos impressos ampliados ou com recursos ópticos potentes.

A definição clínica entende como cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correcção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e a sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais.

Segundo o RNIB (Royal National Institute of Blind People) (Abril 2009), existem vários problemas oculares que afectam o sentido da visão: (*Vide Anexo 1.*)

- 1) Degeneração macular relacionada com a idade ou maculopatia relacionada com a idade – DMRI (“age-related macular degeneration”)
- 2) Cataratas
- 3) Problemas oculares provocados pela Diabetes
- 4) Glaucoma
- 5) Nistagmo
- 6) Retinite pigmentosa ou retinose pigmentar
- 7) Descolamento de retina

Em *Vision and Art – The Biology of Seeing* (2002:12), Margareth Livingstone considera que a visão é o processo de receber e interpretar a luz reflectida pelos objectos e que as pessoas processam as cores de forma diferente porque o cérebro humano é duplamente influenciado pelos genes e pela experiência pessoal. Há pessoas “funcionalmente cegas” que na prática não conseguem distinguir e/ou identificar objectos (como Virgil de “To See and Not See” do livro *An Anthropologist on Mars* de Oliver Sacks [1995]), ainda que detenham o sentido da

visão. Sacks trata neste livro vários casos de pacientes seus e em “To See and Not See” aborda o caso de um homem cego cuja vida é seguida após uma operação que lhe restaura a visão. O que Sacks pretende é entender como Virgil apreende a realidade, percebendo que um cego, após uma operação que lhe restitui uma visão parcial, tem dificuldades na percepção de objectos, memorização, e, surpreendentemente, se sentia mais inválido após a cirurgia do que quando era cego.

A autora Simi Linton (2005:162) remete-nos para a ideia de “habilismo”, termo que se refere a uma forma de discriminação que se caracteriza por preterir as pessoas com deficiência. A forma inglesa deste conceito, *ableism/disabilism*, vem traduzida por “discriminação contra os portadores de deficiência” no Dicionário de Inglês – Português da Porto Editora. Linton aborda a denominação “especial” dada aos/às alunos/as cujas capacidades não se enquadram no currículo-padrão de uma escola. Este conceito é tido por Linton como um eufemismo, nublando a realidade que consiste no facto de nem os alunos nem a sua formação serem considerados desejáveis, não sendo de esperar que ultrapassem o que é comum.

A sociedade em geral não sabe lidar com a diferença. As pessoas sentem-se incomodadas pelos que lhes são estranhos, reagindo ora com pena, ora com repulsa, ora com desprezo. No nosso entender, tal acontece pela falta de conhecimento sobre a deficiência e também pelo facto de reagirmos ao que nos é desigual em termos visuais. De facto, a importância da imagem ainda assume um papel preponderante na nossa percepção do que nos rodeia e a observação do outro enquanto elemento dissonante (se é cego, surdo, mudo, se não tem pé, mão, perna ou braço) ainda persiste.

Voltando a Linton, referir a educação e os educandos como “especiais” pode ter sido uma tentativa deliberada de conferir legitimidade à prática educativa de apoiar um grupo que a autora designa como “descartado”. Este termo expressa a forma como a sociedade lida com as crianças deficientes, sendo cartas fora do “baralho”, metáfora para os grupos sociais (considerados pelas comunidades médica, pedagógica, política e jurídico-legal) como normais.

Termos como “aleijadinho”, “vegetal”, “burro”, “deformado”, “atrasado”, “inválido”, “mongo”, “surdo-mudo”, “ceguinho”, entre outros, têm sido, de forma a praticar o socialmente correcto, abolidos das conversas públicas, mas continuam a ser inseridos em vários tipos de discurso. O termo “deficiente” tem vindo a ser substituído, desde a década de 1970, por expressões mais socialmente correctas como “pessoas portadoras de deficiência”. Segundo Linton (2005:163), existem,

ainda outras palavrinhas simpáticas tais como: fisicamente limitados, portadores de deficiência física, pessoas/crianças especiais, que não são usadas quer pelas pessoas com deficiência, quer pelos activistas dos direitos das pessoas com deficiência, nem por académicos desta área. Todavia, perante um texto de 2005, é importante lembrar que o “politicamente correcto” é algo mutável e, por isso, existe alguma dificuldade em encontrar em cada momento os termos certos para denominar a situação de deficiência. Nos dias que correm, é politicamente incorrecto dizer “ portadores de deficiência”, usando-se o termo “deficiente” novamente como o mais correcto, bem como o termo “incapacidade”.

Para Ana Fontes (contacto pessoal), cega congénita, professora aposentada de inglês e de alemão a alunos cegos e normovisuais, a expressão “pessoas portadoras de deficiência” em Portugal é de uso mais recente e muitas pessoas cegas dizem com frequência “sou deficiente visual” em vez de “sou “cego/a”, por este adjectivo soar de forma mais dura aos ouvintes, quando não também a eles/as próprios/as. Segundo esta ex-professora, já raramente se ouve dizer “aleijadinho” – nunca se diz “surdinho” – mas ainda não desapareceu o termo “ceguinho”, usado como eufemismo mas, que é, ironicamente, mais depreciativo para quem o ouve.

José Guerra (contacto pessoal), ex-Presidente da ACAPO e bibliotecário responsável pela Secção para Deficientes Visuais da Biblioteca Municipal de Coimbra, comentou estas definições esclarecendo que “a pessoa cega é aquela não vê. Eu não sou invisual, ou as pessoas não me vêem a mim? *Invisual* é o objecto que não se consegue ver e não a pessoa que tem a limitação da visão.”

Ainda a este respeito Sylvia Santin e Joyce Nesker Simmons (1997) observam no artigo “Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congénita na construção da realidade”:

[...] Propõe-se que uma conceituação de cegueira como diferença e não como deficit é fundamental para se compreender como uma criança que nasceu totalmente cega conhece o mundo, obtém informações sobre ele, e constrói a sua realidade. Neste ponto de vista fica implícita a ideia de um sistema integrado de processamento de informações, gerado por insumos singulares.

Esta dissertação pretende essencialmente defender o direito de acesso da criança com deficiência visual à literatura. O que se define é uma análise às dificuldades sentidas pela criança deficiente visual aquando da aquisição da leitura e uma tentativa de minorar as suas dificuldades. De facto, a diferença não implica deficit, apenas alguma dificuldade ou, mais concretamente, algum tempo extra em realizar as mesmas tarefas que uma criança dita “normal”.

As crianças cegas, sem outras patologias que afectem a cognição, são crianças que cedo aprendem a viver sem o sentido da visão e que suplantam essa “lacuna” desenvolvendo os restantes sentidos.

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-PEDAGÓGICA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

What does not destroy me, makes me stronger; thanks to adaptation, strength arises from weakness, ability from deficiencies”

W. Stern

Em “The Fundamental Problems of Defectology” (1929) Vygostky afirma que quando há falta de um órgão, o próprio corpo encarrega-se de o substituir, desenvolvendo outro mais consolidadamente. No caso dos olhos, as pessoas cegas acabam por ter a audição e o tacto mais desenvolvidos.

A cegueira como insuficiência orgânica dá impulso aos processos de compensação por parte da pessoa deficiente. Se, por um lado, a deficiência visual traz a noção de “limitação”, “fraqueza” ou até “atraso” (no desenvolvimento), por outro, estimula o aperfeiçoamento, precisamente porque gera dificuldade. A criança cega compensa, em larga escala com uma capacidade táctil mais apurada, que lhe permite observar e ponderar diferenças entre objectos, desenvolvendo uma mestria no domínio do espaço.

A autora Penny Florence (1999:281) afirma que o tacto informa os cegos sobre todas as fases da experiência e do trabalho artístico. Em comparação com uma criança normovisual, a criança cega possui uma maior sensibilidade no que concerne ao mundo que é acessível aos que vêem, graças ao sentido do tacto. Por outro lado, possui uma memória ultra-desenvolvida, uma atenção redobrada e uma elevada capacidade verbal.

Com efeito, para Vygotsky (1929) a criança com deficiência visual consegue desenvolver-se de forma diferente da criança normovisual, e esse desenvolvimento efectua-se por outras vias, tomando outros rumos. Neste caso, é importante que a criança cega seja bem orientada, de modo a que possa transformar o menos da sua deficiência no mais da sua compensação.

A criança que nasce cega não tem consciência directa da sua deficiência, tem consciência das dificuldades que advêm dessa deficiência e a consequência imediata é a sua sensação de diminuição em sociedade. Logo, a criança desenvolve o “complexo de inferioridade” que é depois contrariado pelo “complexo de compensação”. A criança cega desenvolve uma super-estrutura psicológica que tem como único objectivo a substituição da visão. Facto é que o desenvolvimento e

educação de uma criança cega não se centram tanto na cegueira em si, mas nas consequências sociais da cegueira.

Todavia, é preciso ressaltar – tal como Vygostky ao lembrar W. Stern – que uma criança com deficiência não é, necessariamente, uma criança deficiente. A verdade é que o grau da sua deficiência ou normalidade depende do desfecho da sua adaptação em sociedade, da construção da sua personalidade.

No que concerne, especificamente, à alfabetização das crianças cegas ou com baixa visão, consideremos o seguinte diagrama elaborado com base no efectuado por Gisele Ramos Lima e Luciene Vieira Gonçalves (2006):



Diagrama 3 – A Instrução da Criança Cega

Este diagrama sugere que para o desenvolvimento dos recursos necessários à aprendizagem da criança cega (em particular), há que conhecer as dificuldades exactas da criança com deficiência, insistindo numa metodologia específica, preparada para colmatar as necessidades específicas inerentes à sua deficiência.

À semelhança do que acontece em termos globais, de um modo geral, as crianças com dificuldades visuais são classificadas em dois grupos: cegos ou com visão parcial ou reduzida. A definição de cegueira pode oscilar segundo as leis dos vários países, mas podemos considerá-la através das necessidades pedagógicas das crianças em causa: as crianças cegas requerem educação por meio de métodos e/ou sentidos que não o da visão. Estes direitos estão, inclusivamente,

consignados na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) em cujo artigo 29º, se pode constatar que educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades.

Em finais do século XIX, o ensino para as pessoas com deficiência da visão era o modelo de ensino segregado denominado “escola especial”, sendo que o cego não tinha sequer acesso à escola “normal”. A preocupação com a escolaridade da pessoa cega começou a alterar-se depois da década de 50 do século XX – quando o Estado assume o ensino especial em algumas escolas, onde as crianças aprendem a técnica de ler em Braille, e a conseguir serem autónomas com o uso da bengala.

No final da década de 60 do século XX, sobretudo com a Declaração de Salamanca, na qual a UNESCO proclamou as virtudes do ensino integrado, não havendo segregação ou discriminação, começou a fazer-se a integração das crianças cegas, mas, em Portugal, não se tratou esta questão de forma adequada. As escolas especiais foram encerradas e as crianças entraram em escolas regulares sem que estas estivessem preparadas para as receber. Não havia professores especializados em número suficiente, bem como respostas em termos de materiais didáticos, o que levou a que se falasse de uma “desbrailização” (c.f: Belarmino: 2001) começando a fazer-se manuais em cassetes que os cegos se limitavam a ouvir, privados do contacto com a palavra escrita.

Segundo J. Guerra (contacto pessoal), apesar de o Estado querer que, até ao final de 2010, todas as crianças, independentemente das suas deficiências, sejam integradas nas escolas regulares, esta vontade de “reformatar” e integrar não tem um suporte técnico necessário. A diferença entre escola integrada, que supostamente aceita todos, e escola inclusiva é grande. A escola inclusiva é aquela que tem real capacidade e condições para receber todos. O ideal seria as crianças cegas frequentarem o ensino regular, mas que também tivessem o apoio dos centros de recursos, onde não só se produzem materiais específicos ou se traduzem manuais, como se ensina a mobilidade (com a bengala), se realizam cursos de formação para professores, permitindo a essas crianças ganharem competências que não se adquirem no ensino regular.

Além de livros em Braille, a criança ou o jovem com deficiência visual deve ter ao seu dispor audiolivros, materiais e equipamentos especiais para orientação e mobilidade, e/ou *software* que os auxiliem. Segundo o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro intitulado “Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, a escola inclusiva pressupõe individualização e

personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O Artigo 24.º, “Educação de alunos cegos e com baixa visão” define as escolas de referência como escolas para a educação de alunos cegos e com baixa visão que integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade. As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam. No distrito de Coimbra, existem duas escolas preparadas para as necessidades educacionais específicas dos portadores de deficiência visual: a Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, que presta apoio aos alunos de 1º, 2º e 3º ciclos, e a Escola Secundária Infanta D. Maria, para os alunos de 3º ciclo e de ensino secundário.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, são objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão: “a) assegurar a observação e avaliação visual e funcional; b) assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação; c) assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas Braille e impressora Braille; d) assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade; e) assegurar o treino visual específico; f) orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação; g) assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional; h) assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais; i) assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa”.

No que concerne às estratégias pedagógicas para as crianças com deficiência visual, nas alíneas 6 e 7 do mesmo artigo consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em Braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo. Consideram-se equipamentos informáticos adequados: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha Braille, impressora Braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas Braille; calculadoras electrónicas; lupas de mão; software de ampliação

de caracteres; software de transcrição de texto em Braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

Estas estratégias pedagógicas são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança cega atendendo aos direitos à educação das pessoas com deficiência contemplados na Constituição Portuguesa. Segundo A. Fontes e J. Guerra (contacto pessoal), é de ressaltar que até há relativamente poucos anos, a criança cega guiava-se essencialmente pelo saber que ouvia dos outros. Muitas vezes o cego decorava para fazer os testes e esquecer depois, porque as palavras não eram consubstanciadas por vivências.

No que à literatura infantil e à cegueira diz respeito, é ainda necessária a análise do papel da memória na aquisição do conhecimento da criança cega, uma vez que o mundo cognitivo do cego se desenvolve através da sua capacidade de reunir e correlacionar conteúdos.

Para o linguista Steven Pinker (2008), a memorização e combinação de palavras são os dois motores da linguagem. Inserir os deficientes visuais em ambientes estimulantes do ponto de vista auditivo potencializa mais ainda a alfabetização, pois, com a linguagem oral, conseguem receber explicações e entender melhor conceitos abstractos e com a convivência aprenderão a fazer os gestos e expressões faciais que têm significado linguístico.

O termo “memória” vem do grego *mnêmê* que deu origem à palavra latina *memoria* significando a capacidade de recordar, a aptidão para adquirir, consolidar e evocar informações disponíveis. A memória é tida como a base do conhecimento.

Silvia H. Cardoso (1997) escreve no artigo “Memória: O Que é e Como Melhorá-la” que existem três tipos de memória bastante importantes: a fotográfica, a sensorial, e a sentimental. O ser humano compreende o mundo apreendendo conhecimento sobre pessoas e objectos, acessíveis à consciência, usando uma forma de memória que é em geral chamada de *explícita*, ou aprende como fazer coisas, adquirindo habilidades motoras ou perceptivas a que a consciência não tem acesso, usando para isto a memória *implícita*. De entre estes tipos de memória, segundo Cardoso (Ibid.), surgem-nos a

Memória declarativa – que é a capacidade de verbalizar um facto, que se classifica, por sua vez, em:

Memória imediata – a memória que dura de fracções de segundos.

Memória de curto prazo – a memória com duração de alguns segundos ou minutos.

Neste caso existe a formação de traços de memória. O período para a formação destes traços é o *período de consolidação*. Um exemplo desta memória é a capacidade de nos lembrarmos de eventos recentes que aconteceram nos últimos minutos.

Memória de longo prazo – a memória com duração de dias, meses e anos. Como engloba um tempo muito grande pode ser diferenciada em alguns textos como *memória de longuíssimo prazo* quando envolve memória de muitos anos.

Memória de procedimentos – a capacidade de reter e processar informações que não podem ser verbalizadas, como tocar um instrumento ou andar de bicicleta.

A abordagem da memória parece-nos relevante para compreender a aquisição de léxico por parte da criança cega e como ela processará a memória, tendo em conta que a memória tem como grande motor o estímulo visual. Além de ser vantajoso para a criança cega possuir uma boa memória, é-lhe sobretudo necessário estimulá-la.

Em 2007, o neurobiólogo Ehud Zohary lançou os resultados de um estudo efectuado pela Universidade de Jerusalém no qual se analisaram 38 pessoas, sendo 19 cegas e 19 normovisuais; aos participantes eram lidas listas de 20 palavras sobre as quais eram depois efectuadas perguntas, nomeadamente, sobre os vocábulos e a ordem em que tinham sido lidos. Em todos os testes, as pessoas cegas de nascença suplantaram os resultados das normovisuais, sendo bastante mais eficientes no que toca à memória. Os investigadores envolvidos consideram que a cegueira estimula uma maior capacidade de memorizar a ordem dos acontecimentos, de modo a que o cego possa distinguir objectos que apenas diferem de forma visual (por exemplo, num guarda-roupa, a ordem é essencial, para que saiba que cor está a vestir e com que outras poderá conjugá-la, de acordo com o que aprendeu na escola ou em família). Tal atenção face à ordem e à sequência ajuda a memória do cego de forma generalizada. A organização é muito importante para um/a cego/a. Ele/ela arruma a louça, a roupa e todos os seus utensílios pessoais e domésticos segundo uma determinada ordem, ordem essa que é memorizada e servirá de guia para ele/ela saber que/quais objectos estão guardados em determinado local.

Os nossos sentidos espoletam a memória, sendo elemento primordial no desenvolvimento intelectual dos humanos. Retomando Sílvia H. Cardoso, (1997) o odor permite uma memorização mais intensa de experiências, visto que a primeira associação feita com um odor parece interferir com a formação de associações subsequentes (ocorrendo uma interferência proactiva).

Na escola, a criança normovisual aprende “de cor”. Como refere o neurologista Jean Cambier (2004:120-121), a memorização dos dados será fundamental no raciocínio e na lógica, mas a criança aprenderá simultaneamente, a confrontar a sua memória verbal através de indícios visuais: mapas geográficos, quadros genealógicos, esquemas, resumos sinópticos.

A importância da visão para a memória é também reiterada por Oliverio (2001:27), que menciona que os estímulos visuais enviados ao córtex visual têm uma influência notável sobre a nossa mente:

[...] eles dizem-nos que aquilo que vemos é um acontecimento “verdadeiro”, uma experiência do mundo real (...) tal como S. Tomé, nós acreditamos no que vemos, tocamos, saboreamos, cheiramos (...) os sentidos permitem-nos perceber a realidade tal como o córtex occipital logra produzir imagens mentais a partir do que vemos.

Com efeito, para Oliverio, o facto de as imagens visuais serem também produzidas e depositadas na mesma parte do cérebro que descodifica os estímulos visuais, dá-lhes um notável poder, tanto é que grande parte da dimensão subjectiva das nossas memórias corresponde a imagens visuais.

A criança cega não tem estes “indícios visuais” que refere Cambier, mas possui as memórias tátil, auditiva e olfactiva, que lhe permitem armazenar informação indispensável à sua formação intelectual. É reconhecido que o cego detém uma excelente capacidade de memorização, muitas vezes superior à da pessoa normovisual. Tal acontece porque a sua capacidade auditiva está bastante mais desenvolvida, o que significa que se lembra melhor das conversas do quotidiano, detectando mais facilmente oscilações nas vozes dos outros, apreendendo como se encontram a nível emocional.

De facto, também Viviana Ferreira, do CAIPDV (contacto pessoal), refere que a criança cega apreende melhor os conceitos e consegue correlacioná-los com facilidade se os recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua aprendizagem envolverem elementos como o som ou a música.

CAPÍTULO IV. A CRIANÇA CEGA E A LITERATURA INFANTIL

A criança com deficiência visual tem, à partida, uma desvantagem no acesso à literatura adequada à sua idade porque não consegue ver as imagens, que complementam e muitas vezes são elemento primordial do texto. Como se sabe, existem livros infantis somente com imagens, sem recurso a texto explicativo, por exemplo, *O Pequeno Azul* ou *O balãozinho vermelho*, da Editora Kalandraka.

Segundo o Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual (CAIPDV, em associação com a ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce) sediado em Carvalhosas, Coimbra, o livro é introduzido à criança cega a partir de imagens com textura ou impressas em Braille, o que, na opinião dos especialistas deste centro, não é totalmente eficiente. Para Viviana Ferreira (contacto pessoal), psicóloga, as crianças têm dificuldade em compreender o que se representa nas imagens, sendo-lhes mais fácil apreender o livro se este tiver figuras a duas ou três dimensões. Na verdade, práticas pedagógicas têm confirmado que as crianças cegas precisam de estar em contacto com objectos de variadas formas, tamanhos e cores.

Segundo Sonja Ekvall e.a. no artigo “Iniciação à Leitura do Braille (não datado):

[a] criança deficiente visual grave adquire os conceitos de permanência e de constância do objecto bastante mais tarde do que a criança que vê. Entre muitos outros factores, isto depende de, por ela não ver, levar mais tempo a aperceber-se de que o objecto ainda existe, mesmo quando já não o segura na mão.

É necessário contestar esta afirmação de Sonja Ekvall e.a. no sentido em que é generalista; para vários cegos com quem abordei algumas das questões analisadas nesta dissertação, a causa principal de a criança cega apreender mais tarde os conceitos de constância e permanência dos objectos decorre do facto de a visão ser global e o tacto ser analítico. Ilustrando: se se deixa cair uma folha de papel no chão, uma pessoa normovisual encontra-a rapidamente, caso a folha não seja da mesma cor do soalho, ao percorrer a sala com os olhos, mas um cego encontra-a quando lhe tocar. A “fisicalidade” e o contacto físico com os objectos influem na ideia de conceptualização, pois a visão permite-nos uma percepção

global do que nos rodeia. Em suma, para colher informações através do tacto tem de haver contacto que é sempre circunscrito à área efectivamente tocada.

No que respeita à proximidade com a escrita e a leitura, segundo as autoras, é facto que se deve introduzir a escrita ponteada (leia-se Braille) no meio ambiente da criança deficiente visual o mais cedo possível, tão cedo como a criança que vê tem acesso a textos no meio à sua volta. (Ibidem)

Deste modo, a criança cega, apesar de não conseguir ver as imagens, pode ler o texto de um livro, o que lhe traz autonomia, confiança e auto-estima. Qual é a criança que não gosta de ler um livro por si mesma? Já em 1929, Vygostky (“The Fundamental Problems of Defectology”) defendia que a educação não deve basear-se na ideia de que o cego está condenado à inferioridade social; não é de todo importante que a criança cega não consiga visualizar letras. É importante que aprenda a ler e que o faça na mesma medida em que o faz a criança normovisual.

Ainda assim, Sylvia Santin e Joyce Nesker Simmons, (1997) são da opinião de que

[...] considerar a criança que nasceu cega como sendo uma criança normal sem a visão será impor-lhe um conjunto artificial de dimensões, tais como o desenvolvimento sensorial sem a visão, ou o desenvolvimento afectivo sem a visão. Somente pela compreensão e aceitação de um desenvolvimento sensorial, um desenvolvimento cognitivo da linguagem, e um desenvolvimento afectivo que lhe são peculiares, é que podemos admitir que a criança cega seja uma criança ‘total’.

As autoras pretendem clarificar que apesar da ideia de igualdade defendida por Vygostky, é mais eficaz que se reconheça que a criança cega tem uma limitação, mas que esta não é limitativa.

A criança cega pode não ler um livro com os seus olhos, mas poderá lê-lo com os outros sentidos e recorrendo, logo que possível, ao Braille, o que implica alfabetização e uma acuidade táctil desenvolvidas, competências que transcendem uma criança de seis ou sete anos. Como referiu Plaza, (2008:56)

[...] se culturalmente o sentido visual é dominante, parece ser o tacto o sentido original a partir do qual todos os demais foram diferenciados. Tacto e contacto confirmam-nos a realidade que vemos.

Para o mesmo autor, (Ibid:139) o tacto é o mais importante dos sentidos, pois o “carácter táctil-sensorial permite dialogar em ritmo intervisual, intertextual e intersensorial com os vários códigos da informação”.

Para as técnicas do CAIPDV (contacto pessoal), o sentido que mais rapidamente transmite à criança cega a realidade que a circunda é o sentido auditivo, visto que o tacto se desenvolve mais tardiamente e são necessários alguns anos até que a criança cega atinja um determinado nível de destreza.

Quem já leu livros para crianças e é normovisual poderá questionar-se sobre as dificuldades de uma criança cega na leitura de um livro. O nosso mundo é mais organizado de forma visual do que de forma auditiva e o livro infantil para normovisuais centra-se precisamente nesse sentido: a visão. A corroborar esta ideia, em *Visual Thinking*, Arnheim afirma que “vision is the primary medium of thought” (1996:18) Todavia, Herculano de Carvalho em *Teoria da Linguagem* (1970:86), considera que desde que a aprendizagem comece suficientemente cedo, a aquisição da linguagem não está condicionada pelo meio físico em que vive.

O livro para a infância é, essencialmente, uma ponte de diálogo entre o mundo dos adultos e o mundo da criança. Através da escrita adequada e de um aspecto gráfico apelativo, os mais novos apreendem mensagens que visam prepará-los para a vida em sociedade. Quase todos os livros infanto-juvenis possuem uma mensagem de moralidade, introduzida pelo autor e completada pelos desenhos do(a) ilustrador(a). Efectivamente, os livros para crianças são, dependendo do nível etário do público infantil a que se destinam, coloridos, graficamente estruturados, com imagens maiores do que o texto, apelando à imaginação, ao sonho, à concepção inventiva da criança.

É com base nestas perspectivas que se pretende provar que a criança cega poderá, se lhe forem disponibilizados, determinados recursos que permitam o uso dos meios sensoriais de que dispõe, apreender o conto “A Casa Azul”, sem ter de ficar prejudicada face à criança normoleitora. (Relativamente a este termo cf.: Russo:2010)

A tradução do livro infantil em Portugal foi fundamental até à década de 70, uma vez que os livros infantis produzidos no nosso país eram escassos e aqueles que não se coadunavam com a ideologia da época eram censurados. Para Ana Fontes (contacto pessoal), a leitura de livros infantis por parte das crianças cegas era somente feita através do Braille. Antes de aprender a ler, a criança ouvia ler e ganhava uma motivação para aprender a ler por si própria.

Rui Marques Veloso (contacto pessoal), docente da Escola Superior de Educação e estudioso da literatura infantil, afirma que, com a mentalidade pós-25 de Abril, pode constatar-se que houve, efectivamente, um *boom* na produção nacional, o que não significa que não se traduzam muitos autores estrangeiros.

Segundo Maria Teresa Cortez, a preocupação com a literatura infantil iniciou-se com Luís Filipe Leite no artigo "Literatura de puerícia", em 1855. Também Carolina Michaëlis, no artigo "A cartilha portuguesa e em especial a do Snr. João de Deus" menciona a importância das *Primeiras leituras* (1877). Estas seriam, segundo a estudiosa (Cortez, 2001:168) "selecção de textos coligados por João de Deus para complementarem a Cartilha e que incluíam, mormente, leituras morais e instrutivas – demasiadamente áridas, pesadas e tristes – destinadas à formação do bom menino, do bom filho e do bom aluno."

Carolina Michaëlis demonstrou preocupação pela formação da criança e apela a um "trabalho conjunto de descoberta da literatura popular nacional e uma oferta desses tesouros à literatura portuguesa". Acérrima defensora do ensino escolástico alemão, Michaëlis, revela um interesse pela tradução de contos populares alemães. De acordo com Cortez, (ibid.:171):

[...] se no incentivo ao pedir de empréstimo contos tradicionais de outros países Carolina teve (...) a resistência de pelo menos alguns representantes do movimento etnográfico, como Adolfo Coelho à cabeça, a sua apologia de uma ligação estreita entre a nascente literatura infantil portuguesa e o espólio nacional da literatura popular contou com o acordo pleno dos nossos folcloristas. De facto, o impulso decisivo que a literatura infantil tem nesta altura em Portugal, é como Ester Lemos faz notar, indissociável das investigações etnográficas.

Ainda segundo esta autora (Ibid:173), a partir de 1875, o interesse pela literatura popular nacional, em conjunto com uma aposta na edificação de uma literatura infantil, reflectiu-se de forma favorável, ainda que com algum desagrado de alguns, na tradução de contos de outros países. Exemplo das primeiras traduções são os contos de Grimm, a colecção de Andersen e, posteriormente, a de Perraut.

Também em 1881, na *Gazeta de Notícias*, Eça apela à escrita para a infância, fornecendo o exemplo de Inglaterra, com os "Livros adaptados a todas as idades". A literatura infantil em Portugal inicia então os seus primeiros passos a partir do último quartel do século XIX, embora, como conclui Cortez (Ibid.:176), as traduções constituam:

[...] o grande bolo das leituras disponíveis e a produção original teima em tardar, já que os nomes sonantes das nossas letras preferem coligar o que se lhes afigura mais apropriado entre a literatura nacional e estrangeira. Mas começam a despontar as primeiras experiências literárias dedicadas à infância, que irão ganhar novo fôlego para o final do século.

Segundo informação obtida na Biblioteca Municipal de Coimbra, neste momento, quando é aberto o Depósito Legal – o que acontece, por norma, mensalmente – os livros de teor infanto-juvenil posteriormente catalogados são equivalentes em número, no que respeita às traduções para português de autores espanhóis e/ingleses, e às produções de autores nacionais. A título de exemplo, com ajuda de bibliotecárias, verifica-se que foram registados no Depósito Legal 100 e 150 livros com cota de literatura infantil, de entre os cerca de 2000 recebidos. Desses números, em ambas as amostras, no que respeita a literatura para a infância, a tradução e a produção nacional eram quase equivalentes, embora o registo de traduções fosse ligeiramente superior.

No que concerne ao estado-da-arte da utilização de diferentes recursos para as crianças cegas ou com baixa visão, importa mencionar que existe – sobretudo a nível internacional – trabalho efectuado de modo a proporcionar alternativas ao Braille; desde livros com cheiro (*smelly books*), sons (*noisy books*), e sabores a livros com formas específicas, objectos pendentes (*tactile books*), às histórias com relevo. Para os adultos cegos entrevistados, os *smelly books* e *noisy books* são desconhecidos. As histórias eram-lhes apresentadas em Braille e, antes de saberem ler, as histórias eram contadas por um adulto presente, ouvidas em discos de vinil ou pela rádio. Nas décadas de 50 e 60, o programa da Emissora Nacional “Emissão Infantil”, transmitido ao sábado às 19 horas, terá sido um dos programas mais relevantes. Na verdade, a rádio tem de tratar os ouvintes como se fossem cegos. As alternativas para tradução intersemiótica são iguais para todos, já que aqui o sentido da visão está, por definição, ausente de meio.

Existem vários estudos sobre o ensino e desenvolvimento da leitura à criança cega.¹ John Healy, autor de livros infantis para crianças com necessidades especiais, escreveu o artigo “Words into pictures”, no qual trata o conceito de “escrita cuneiforme”, um género de escrita ancestral iniciada pelos Sumérios na

¹ Para uma análise mais detalhada, leia-se: Aldrich, F.K. and Sheppard, L. (2001). “Tactile graphics in school education: Perspectives from pupils”. *The British Journal of Visual Impairment*, 19, 69-73. Sage Publications, London; Jansson, G. and Holmes, E. (2002). “Can we read depth in tactile pictures?” *In Art beyond sight: A resource guide to art, creativity and visual impairment*, (ed. E.S Axel and N.S Levent). AFB Press, New York; Ripley, M. and Sommerich, S. (1998). *Guidelines for making tactile books for young children*. Clearvision, London.

Mesopotâmia por volta do ano IV a.C., que se definia pelo molde de materiais (como barro) para transmitir conceitos que podemos definir como “portáteis”, para incitar à comunicação. Equiparada à escrita hieroglífica e e/ou pictórica, designa-se cuneiforme visto que era concebida em formato de cunha e o escritor poderia usar uma única ferramenta para fazer uma grande variedade de signos. Esta técnica é ainda hoje utilizada, de forma adaptativa, em contexto de sala de aula, de modo a facilitar a comunicação entre educadores e crianças com deficiência.

As técnicas do CAIPDV, Inês Marques e Viviana Ferreira (contacto pessoal), lamentam que os recursos existentes para a criança cega não sejam em maior quantidade e qualidade. Da ludoteca do CAIPDV destaca-se a *light-box*, uma caixa em cartão que, durante a visita destas técnicas aos infantários, escolas e até domicílios das crianças com quem trabalham, é abastecida de produtos, desde alimentos a peças de roupa, dependendo do tema que se queira tratar. Estas especialistas têm por experiência que, com itens verdadeiros, as crianças cegas não só desenvolvem a memória, como apreendem facilmente o conceito que lhes é apresentado.

Vários académicos têm efectuado trabalhos sobre como se deve efectuar a leitura de histórias para crianças com problemas de visão, tendo como recurso os demais sentidos, mormente o tacto. Tomando como exemplo Neil Johnston, em “Telling Stories Through Touch” (2006), os livros para crianças cegas podem ser ilustrados com representações tácteis que realcem o texto e as personagens, na mesma proporção em que as imagens auxiliam a criança normovisual. Os elementos tácteis permitem à criança cega sentir, puxar, levantar, abanar, chocalhar, o que estimula os outros sentidos. Para tal, os materiais podem ser os mais diversos (envolvendo critérios de segurança): veludo, tecidos de pele, plástico (como policloreto de vinil), redes, tecidos rendados, botões, missangas, couro artificial, colchas, esponjas, material de tapetes de borracha, argila, areia, madeira, talheres, tampas de plástico, meias, pequenos rolos de cabelo, botões, sinos, flores e folhas artificiais, pompons, plumas, entre outros. Como refere Johnston (Ibid.), se a criança não vê, precisa de ser estimulada a pegar nos objectos e manipulá-los. Os livros tácteis, em específico, servem-se da narração passo-a-passo e socorrem-se de personagens cativantes que servem de condutores da criança ao longo da história.

A história infantil pode ser, em si, uma estratégia alternativa de comunicação. O recurso às ilustrações ou pictogramas contribui para o desenvolvimento da memória, mais concretamente, na recordação da história. De facto, o papel da

ilustração como auxiliador comunicativo da história tem sido objecto de estudo por parte de académicos como Isabel Calado (2000), que parte do conceito de imagem funcional de modo a analisar o efeito que as imagens em geral acrescentam às mensagens verbais. A autora (Calado:105), afirma que a “imagem é um poder que reforça a comunicação. Mais ainda, refere que (Ibid:111), no tocante à literatura infantil, cabe à “imagem interpretar a informação textual”.

O trabalho que aqui se apresenta pretende traduzir o “poder” da ilustração e, através do recurso a outros sentidos para além do sentido da visão que a ilustração requer para ser percebida, tornar uma história infantil acessível a um público que não vê.

CAPÍTULO V. “A CASA AZUL”

A tradução é uma acção multifacetada que resulta da complexidade da própria comunicação humana. Estudá-la enquanto acto ou produto requer múltiplos olhares que se apoiam em variadas ciências e abordagens teóricas. Torna-se difícil estudar o assunto sem que se recorra à Linguística, à História, à Semiótica, aos Estudos Culturais ou aos Estudos Comparados, entre outros.

Somente a partir da segunda metade do século XX é que os Estudos de Tradução surgem como uma disciplina autónoma, capaz de descrever as múltiplas facetas do seu objecto de estudo. Para James Holmes ([1972]1988), a Linguística, a Literatura e Lógica não abarcavam a complexidade da área, o que o leva a elaborar uma análise descrevendo o campo, definindo o seu objecto (a tradução enquanto processo e produto), apontando possibilidades de estudos e de diálogo com outras disciplinas e a composição de vários manuais introdutórios e de enciclopédias da área.

Tem sido no âmbito da tradução audiovisual que a Tradução se vem a descentralizar da palavra escrita para se ver tratada enquanto actividade que versa um texto de partida multimedial, assente em variadíssimos códigos verbais, sonoros e visuais. É também com a tradução audiovisual que a tradução se assume nas suas três vertentes jakobsonianas – interlinguística, intralinguística e intersemiótica. E é ainda nesta área que se desenvolvem as principais estratégias de tradução/tradaptação de materiais para pessoas com deficiência sensorial – surdez ou cegueira.

Inicialmente voltada para a tradução interlinguística, através da legendagem e da dobragem, a tradução audiovisual vê o seu domínio alargado à tradução intralinguística através da legendagem para surdos e à tradução intersemiótica essencialmente através da audiodescrição para cegos. O campo de actuação da TAV é hoje lato e rico, encontrando-se já no seu âmbito abordagens híbridas, que vão muito para além da tradução na sua concepção tradicional e que tocam em novas acções como a própria tradaptação ou a transcrição. É neste âmbito que se torna possível equacionar a tradução de um livro infantil para crianças cegas.

No que respeita à tradução infanto-juvenil, esta proporciona o acesso às culturas de outras línguas e a outras formas de entender o mundo. Como escreveu Jakobson, a leitura é algo que aprendemos a fazer: ela é determinada pela experiência cultural do leitor e este colabora na criação do significado do texto,

trazendo até ele a sua experiência, atitudes e emoções (Apud Fiske, 2008:62-63). Este “abrir de janelas” para novos mundos requer particular atenção quando o jovem leitor se vê condicionado por falta de acuidade visual.

Mais do que a literatura infanto-juvenil em si, interessa portanto tratar aqui a tradução da literatura infantil numa perspectiva tifológica. A tifologia é “o estudo sobre a instrução dos cegos” (Houaiss, 2003). O termo formou-se a partir dos vocábulos gregos "typhlos" (cego) e "logos" (conhecimento racional) no seu sentido mais amplo e pretende designar o ramo do conhecimento que tem por objecto a problemática da cegueira e os fenómenos específicos relacionados com os cegos.

Valentin Haüy foi um notável mentor deste conceito. Acreditou que era possível instruir crianças e jovens cegos e fundou, em Paris, no ano de 1784, a primeira escola dirigida para deficientes visuais. Recorreu a um processo de leitura e escrita usando os caracteres comuns gravados em relevo, processo que viria a ser substituído pelo sistema baseado em pontos concebido por Louis Braille (1825), inspirado na sonografia de Barbier de la Serre.

A tifologia é a abrangência da cegueira nas várias áreas multidisciplinares e tem, como escreve Leonardo Silva, (2005):

[...] o objectivo de compreender integralmente o deficit funcional motivado pela deficiência visual em todas as suas implicações intrínsecas e extrínsecas ao deficiente e procurar, na medida do possível, reduzir ou eliminar essas implicações.

Pretende-se, através desta tese, abordar a tradução numa perspectiva tifológica, uma vez que se preparará um guião do conto “A Casa Azul” dirigido à criança cega, tomando como referência teórica a tradução intersemiótica e perspectivando a nova obra como um instrumento pedagógico que pode vir a contribuir para o melhoramento das competências comunicativas da criança cega ou com baixa visão.

“A Casa Azul”, com ilustrações de José Palrinhas foi um conto concebido para um concurso nacional de literatura infantil, Concurso Literário da Trofa – Conto Infantil – Prémio Matilde Rosa Araújo.

José Palrinhas nasceu em Coimbra, em 1981. Conclui o curso Tecnológico de Mecânica na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, efectuando o respectivo estágio em Lion, França, no âmbito do Programa Leonardo da Vinci. Em 2000 ingressa no curso de Arquitectura na Universidade das Artes de Coimbra, mas opta por licenciar-se em Design de Equipamento. Desde 2005 que trabalha

como *freelancer*, em visualizações virtuais a 3D, projectos de mobiliário, de equipamentos, de interiores, pequenos trabalhos de ilustração e concursos de design automóvel promovidos pela editora de revistas *Automagazin*.

“A Casa Azul” é um conto dirigido preponderantemente a um público-alvo com idades compreendidas entre os cinco e os oito anos. A história contém mensagens claras: a importância da unicidade e da aceitação da diferença. Com efeito, vivemos numa sociedade em que é evidente a falta de preparação para o que é diferente e o texto caracteriza-se pelo seu objectivo antidiscriminatório, abordando ainda a questão da singularidade e da procura de perfeição. Pretende-se que a criança se aceite como é e aceite os outros, sem a esteira da crítica ou do complexo.

O enredo é simples: a personagem central é uma casa azul, situada num local distante da cidade, rodeada por um bosque, e que apenas tem por companhia as árvores e as flores do jardim, um cão e uma gata. A casa azul vive triste porque não é igual às outras casas que consegue ver do bosque, considerando que a sua cor marca, inevitavelmente, a condição de estar isolada, o que permite ao leitor concluir que a questão da diferença é encarada como um infortúnio. De forma a questionar a razão da sua infelicidade, surgem as restantes personagens que usam as suas próprias características para revelar a sua singularidade de forma positiva.

Apresentamos, de seguida, o texto e as ilustrações originais.



Ilustração 1

Era uma vez uma casa azul que vivia muito triste num bosque afastado da cidade, rodeada de grandes pinheiros e fortes giestas.

A casa azul passava o dia a suspirar porque tinha um grande desgosto: era azul e queria ser caiada de branco! De onde estava edificada, a casa azul costumava ver as suas amigas todas pintadas de branco na aldeia junto ao bosque.



Ilustração 2

-Oh, porque não sou eu branca como as outras casas? O azul nem combina com a cor da floresta!

As suas vizinhas árvores e mesmo as flores do seu jardim já a tinham tentado convencer de que ser uma casa azul era muito original! - Assim, podes chamar mais a atenção dos pássaros, que ficam deslumbrados com a tua cor semelhante à do céu! Olha bem para nós, há pessoas que também não gostam dos nossos aromas, mas não nos importamos.

Ainda assim, nada...A casa azul continuava tristíssima.



Ilustração 3

Também o Sebastião, o cão que a guardava dia e noite, para que nenhum assaltante se chegasse perto dela, a tentou animar:

- Mas tu não sabes o quão bonito é o mar? E não sabes que o mar é azul? Para que queres tu ser pintada de branco? Já olhaste bem para mim? Também sou um cão demasiado grande e desengonçado...os meninos e as meninas costumam ter medo de mim! E tu sabes que eu não faço mal a ninguém.

- Oh, mas todos gostam de ti!, ripostou a casa azul, as pessoas quando visitam a floresta ficam muito espantadas a olhar para mim, e é, certamente, pela minha cor!



Ilustração 4

Então, a astuta gata Valentina disse em tom maternal:

- Ora vê? É precisamente por não teres uma cor vulgar que olham para ti! A tua cor faz de ti especial e diferente e ser diferente não significa que as pessoas não possam gostar de ti como és. Tal como não significa que tenham medo de ti, pelo contrário, despertas a curiosidade e o interesse! Olha bem para mim, coberta de pêlo negro, tu não achas que há pessoas que têm medo de mim, que pensam que levo azar por onde passo? Eu não me preocupo com isso porque sei que as pessoas têm medo do que não conhecem e lhes parece estranho...

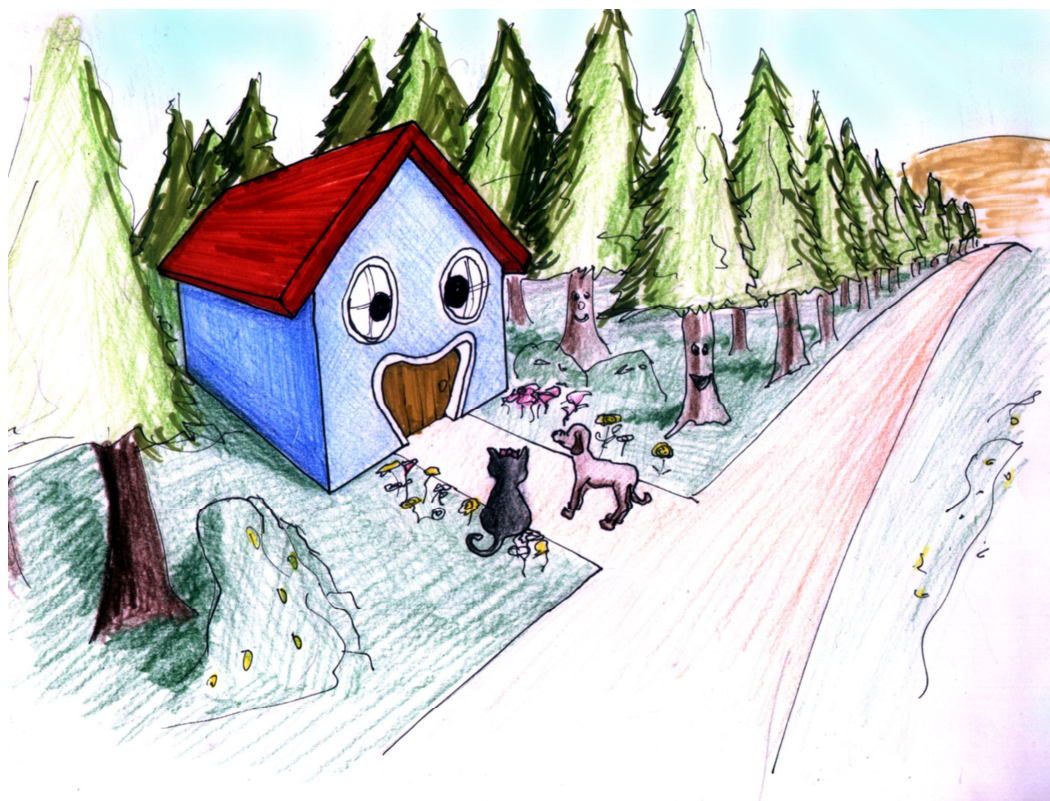


Ilustração 5

A casa azul ficou pensativa com as palavras da gata Valentina. De facto, era uma gata bem redonda e muito preta, como os gatos das bruxas, mas todos gostavam dela! E o Sebastião era mesmo demasiado grande e desengonçado, mas também todos o estimavam! E ainda as suas amigas flores também poderiam ser mais viçosas e coloridas, mas todas as borboletas as apreciavam!

Na verdade, cada um é como é! E não significa que sejamos melhores ou piores do que os outros. Temos de gostar de nós próprios, de nos aceitarmos e de nos respeitarmos. Só assim poderemos também aceitar a diversidade e aprender a amar as diferenças dos outros. A casa azul passou a ser uma casa muito feliz porque percebeu que ser diferente também é ser belo!

5.1) Análise do texto: levantamento de problemas

É nosso intuito que o conto a que as crianças cegas poderão aceder, de forma limitada, pela leitura em voz alta, seja acessível (querendo significar legível) à criança deficiente visual sem que se recorra a uma transcrição em Braille, mas testando estratégias que a tradução intersemiótica permite e que envolvem a tradução dos elementos textuais em formatos como relevos, texturas, sons e cheiros. Tendo em conta que se trata de um conto para crianças, que contém imagens aliadas ao texto, estas imagens, por si só, enviam uma mensagem à criança normoleitora, que interpreta as figuras e as personagens. Todavia, com a utilização de texturas, relevos e dispositivos que incorporem os sentidos sonoro e olfactivo, a criança cega também conseguirá “ler” “A Casa Azul”. No caso específico da adaptação do conto à criança cega, tentou-se explorar as vozes das personagens, música, os relevos, e os aromas dos cenários.

Como já mencionado anteriormente, para este projecto foi necessário o contacto com especialistas na área da intervenção precoce e apoio à criança cega e/ou com baixa visão. Assim, com o CAIPDV e as colaboradoras Inês Marques e Viviana Ferreira, efectuou-se um processo de levantamento de questões para a análise do conto original com vista a examinar e tentar contornar os elementos identificados no conto que indiciam linguisticamente aspectos, objectos e conceitos a que normalmente se tem acesso, através da visão, constituindo, portanto, ruídos na tarefa tradutiva em termos deste público específico do texto de chegada.

A casa azul (cor pouco comum na fachada das casas) vive triste e isolada. Assim, as restantes personagens iniciam um processo de auto-apreciação e valorização de características que lhes são exclusivas:

- As flores chamam a atenção para o facto de as pessoas e animais em geral gostarem da sua figura e da sua cor, mas ponderam a possibilidade de não apreciarem outra das suas características: o aroma;

- A figura do cão argumenta que apesar da sua utilidade como protector da casa e dos seus moradores, é um animal “demasiado grande e desengonçado”, o que poderá não ser visualmente apelativo e, inclusivamente, causar receio;

- A gata usa precisamente a superstição (popular) de ser de cor negra, e, neste contexto, de ser sinónimo de má sorte, para valorizar as características da casa azul.

Na verdade, a gata é a personagem que surge com uma actuação explicativa, afirmando à casa azul que a sua cor faz dela especial e diferente e acrescentando que tal não significa que as pessoas não possam gostar e respeitar essas diferenças. Simultaneamente, não implica que tenham medo do que é diferente, pelo contrário, ser diferente suscita a curiosidade e o interesse, num espectro de positividade.

No fim do conto, a casa azul pondera todas as características positivas e restritivas das restantes personagens intervenientes e, num acto de autoavaliação, assume-se pela sua unicidade. A mensagem do conto torna-se, assim, numa importante revelação e, simultaneamente, numa tomada de consciência para a casa azul e para a criança leitora: todos temos as nossas particularidades, todos temos a ânsia de perfeição, mas o que nos auxilia no curso de vida é a aceitação de nós próprios tal como somos, com as nossas características e /ou diferenças que nos tornam, inevitavelmente, únicos.

O conto, não publicado, foi inicialmente concebido para crianças normoleitoras. Aquando da leitura da história e da apreensão da mensagem, a criança normovisual conseguirá, em princípio, e porque tem acesso directo aos elementos linguísticos e gráficos, imaginar as personagens, o cenário onde decorre a narrativa e aceder à noção de igualdade e do direito à diferença. Todavia, perante o mesmo conto, a criança cega congénita deparar-se-á com várias questões e que se relacionam com a problemática da percepção da materialidade visual das cores, distâncias, perspectivas, e de conceitos socioculturais.

É importante diferenciar o caso da cegueira congénita visto que uma criança que perca a visão por volta dos cinco anos já terá adquirido a noção real de cor, pelo menos de algumas cores – desde logo, da diferença entre claro e escuro, preto e branco. À criança funcionalmente cega tem de ser ensinado que o mar e o céu são azuis, que as casas portuguesas são geralmente brancas, tal como tem de lhe ser ensinada a superstição de os gatos pretos serem, normalmente, símbolo de azar.

A criança cega sem outra patologia conseguirá entender a mensagem do conto; para isso teremos de verificar se ela já possui conceitos essenciais para a compreensão do mesmo. Enquanto professores de uma língua estrangeira, quando temos um novo texto para dar a ler aos alunos, é necessário fazer o mesmo tipo de exercício de reconhecimento; é necessário introduzir o vocabulário

novo, recorrendo à forma de tradução mais adequada que se dispõe, caso contrário, fracassamos. Para Ana Fontes (contacto pessoal), é impossível transmitir à pessoa cega congénita a noção real de cor. É uma perda indissociável da cegueira congénita com a qual o/a cego/a tem de viver. No dia-a-dia, no vestuário, por exemplo, só a memória ajuda a saber que cores combinam entre si.

Identifiquemos de forma mais sistematizada os aspectos particulares que se relacionam com a problemática da visão contidos no conto:

1) Terá a noção da cor e conseguirá apreender a questão da diferença entre o branco (cor comum de uma casa portuguesa) e o azul? Conseguirá apreender as comparações e sugestões das restantes personagens quando dialogam entre si? Tais problemas revelam-se quando as flores argumentam que a cor azul atrai a atenção dos pássaros pois comparam-na à cor do céu ou quando relembram que o mar – elemento, por norma, belo aos olhos de todos – partilha da cor da casa, o que pressupõe que ela também seja bela.

2) Terá a noção da distância, visto que a casa azul “vive num bosque afastado da cidade”?

3) Terá a concepção de *aldeia* e de *cidade*? No texto, a criança normovisual percebe, através das imagens, que a casa azul está localizada fora da zona citadina, encontrando-se isolada no bosque. Terá a criança cega o conceito de perspectiva?

4) Alcançará a ideia de “desengonçado” que caracteriza o cão Sebastião?

5) Conseguirá apreender determinadas implicações socioculturais, como as implícitas na pergunta da gata Valentina sobre a cor negra ser sinónimo de má sorte?

Segundo especialistas como Vygostky, (1929) as crianças cegas já possuem concepções do mundo circundante a partir dos dois anos de idade. Conseguem diferenciar as cores em contexto de conversa e sempre associadas a ideias. Também segundo as peritas do CAIPDV, as crianças com deficiência visual sem outras patologias associadas aprendem cedo a efectuar associação de conceitos como “o sol é amarelo”; “as folhas das árvores são verdes”; “o céu e o mar são azuis”. Esta diferenciação é não só linguística mas também conceptual.

Desta forma concluímos que a cor azul do conto original não causa propriamente problema à criança cega, não sendo objecto de estranheza, uma vez que esta não possui, como a criança normovisual, a percepção real de cor. Importante é criar um elemento característico da casa – que a criança cega já identifica – e torná-lo estranho, como será estranho à criança normoleitora a cor azul numa habitação.

Segundo Gambier (2003:177), “[t]he blind and visually impaired need different levels of detail and content in audiodescriptions. (...) People born blind have no visual memory to draw upon, and hence have little or no interest in the colour of someone's hair, description of their clothing, etc.” Esta questão da memória visual referida por Gambier é também importante na consideração da adaptação deste conto para um público infantil com deficiência visual:

No que concerne ao entendimento de espaços como “céu” (“os pássaros voam no céu”) e expressões como “cor semelhante à do céu”, a criança não terá problema, como já havíamos referido, em relacionar os conceitos, pois, aquando da apreensão de conceitos como as cores, apreende também em contexto escolar e familiar conceitos como “os peixes nadam na água”; “os cães e os gatos caminham em terra”; “as árvores e as flores têm folhas”. A criança também aprende dicotomias sobretudo por meio dos sentidos olfactivo e gustativo. A este respeito leia-se Heimers, Wilhelm [1965]1970:

[...] esses dois sentidos enriquecem as impressões que a criança obtém do seu ambiente. (...) Os alimentos e as bebidas cultivam o paladar desde cedo. Mas é preciso que a criança conheça os diversos paladares. Diga-lhe por exemplo: o mel é doce, o limão é azedo, explique-lhe o sentido de amargo, ameno, forte, salgado, etc. (...) Com o tempo a criança cega adquire através do paladar e do olfacto inúmeros novos conhecimentos e saberá diferenciar muitas coisas graças a esses dois sentidos.

No que concerne à perspectiva, contida na noção da distância (a casa azul vive num bosque afastado da cidade), para as peritas do CAIPDV, trata-se de um conceito difícil para o cego, embora este entenda o conceito de demora, através da noção do tempo percorrido entre um local e outro. Também o adjetivo “desengonçado”, que caracteriza o cão Sebastião, será quase impossível de transmitir à criança cega. Assim, concluímos que tanto no que diz respeito à noção de perspectiva da casa, como no que concerne à figura do cão, será necessário substituir estes conceitos por outros que possam, sem alterar a natureza do conto, ser mais objectivos e permitir um melhor entendimento por parte da criança cega.

No que diz respeito às expressões como “cor vulgar” ou factos socioculturais como a cor negra ser símbolo de tristeza e/ou azar, a criança cega entre os cinco e os oitos não terá ainda a percepção destes conceitos que são, essencialmente, de carácter popular. Uma leitura orientada do conto poderá ser necessária nesta situação mais concreta, em que um adulto poderá explicar à criança cega (que ainda não tem estes conhecimentos) que um gato preto é considerado pela sociedade supersticiosa como um símbolo de má sorte.

5.2) Tradução Intersemiótica do texto “A Casa Azul”

Em face dos problemas equacionados, é chegada a altura de discutir um novo livro dirigido à criança cega, contabilizando necessidades de adaptação face ao público-alvo.

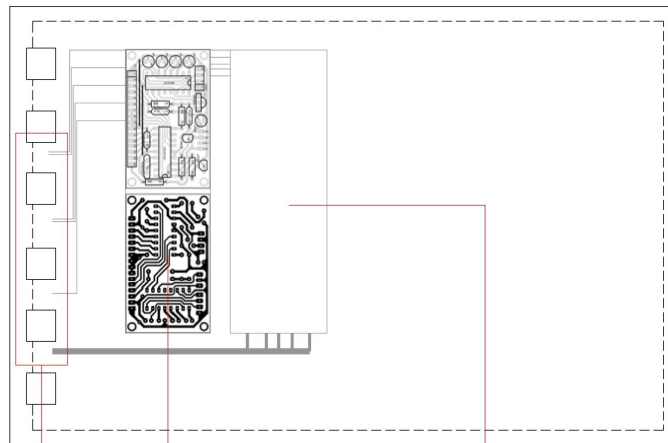
Como refere Nord, ([1988] 2005:17), cada texto de chegada depende do seu receptor, ou, mais concretamente, das suas necessidades comunicativas: “[t]he reception of the text depends on the individual expectations of the receivers (...) their social background, their world knowledge and/or their communicative needs.”

Salienta-se da citação de Nord as necessidades específicas inerentes à compreensão do conto que este público não normovisual enfrentará. A sua recepção do texto de chegada seria, sem adaptações, difícil e até monótona (lembremo-nos de que grande parte da literatura infantil para a criança cega se cinge à transcrição dos contos para Braille) ou dependente da leitura efectuada por outra pessoa. Pretende-se com o novo livro/texto de chegada de “A Casa Azul” que a criança cega seja o mais autónoma quanto possível, explorando o conto por si mesma.

Para uma melhor compreensão do trabalho que aqui se propõe, foram realizadas várias imagens que foram concebidas nos programas *Autocad* e *Photoshop* de modo a projectarem-se os eventuais dispositivos a ser inseridos no livro.

Imagem 1 – Primeira concepção da capa e contra-capas d’ “A Casa Azul” em versão Autocad &Photoshop

contra capa

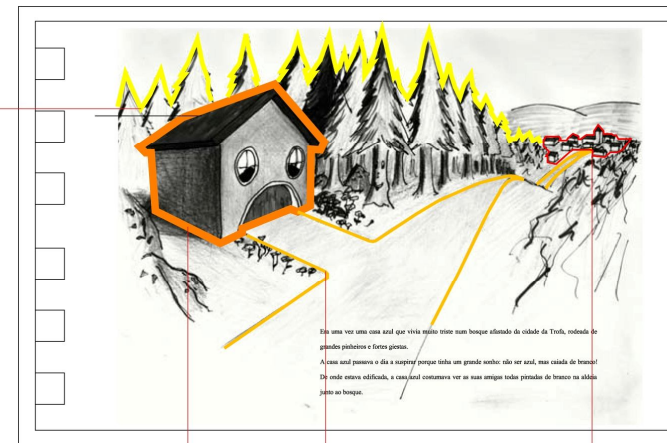


dispositivo electrónico programado

dispositivo gerador de cheiros

ligações através do pivot de rotação para as microcolunas de som e para as saídas dos cheiros

pagina exemplo



zona delimitada pelas árvores, com material felpudo formando em todo o seu perímetro o botão que emite o som e cheiro.

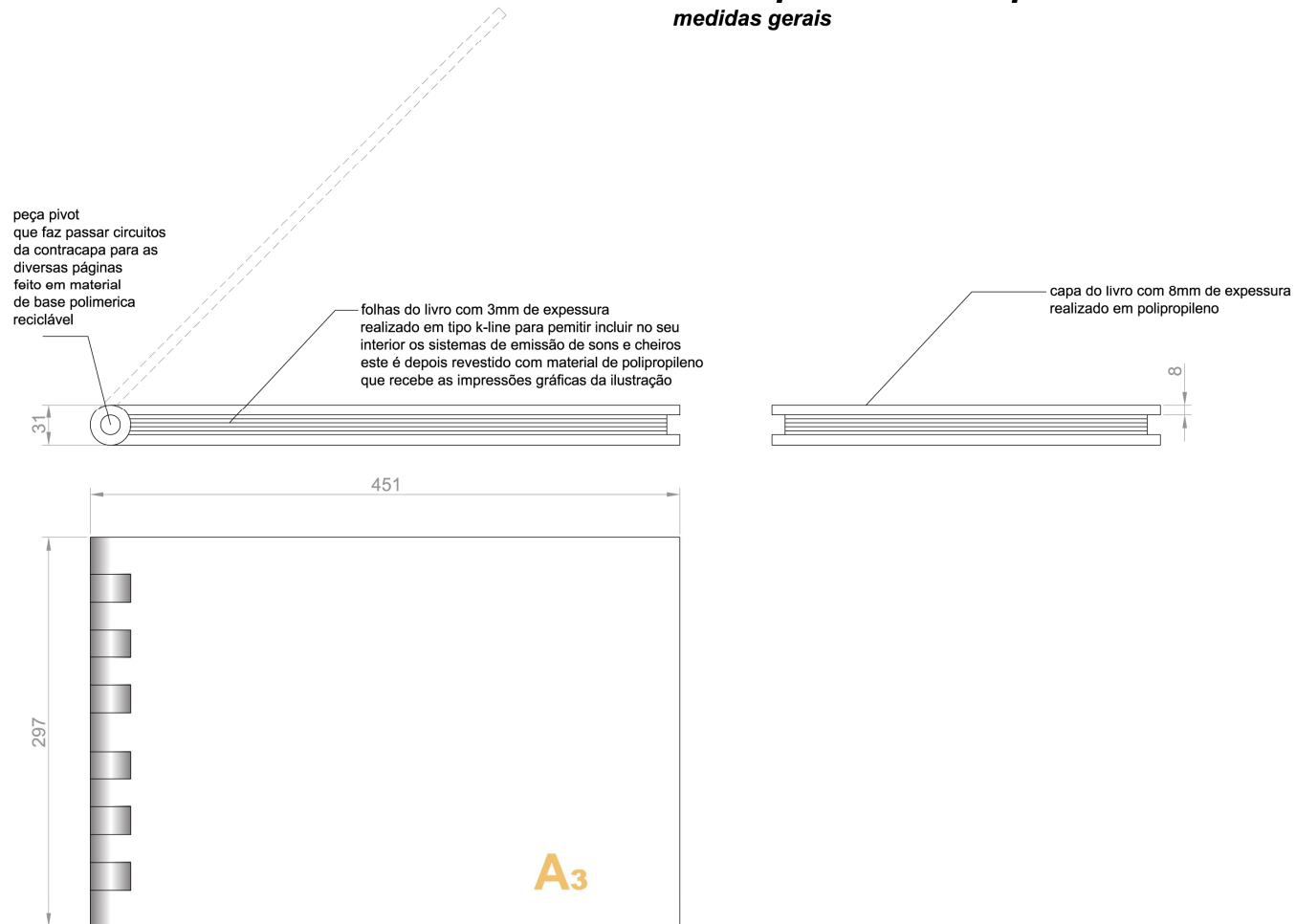
delimitação da estrada formando o botão que emite sons característicos de estradas

delimitação formando o botão que emite o som caracterizando a cidade

delimitação formando o botão que emite o som caracterizando a casa

Imagem 2 – Exemplo de dimensões do novo conto

Exemplo de livro a publicar
medidas gerais



O novo conto/texto de chegada teria (face ao “original”) cinco páginas, além da capa e contracapa. Às páginas de texto com página de imagem correlativa contidas no conto original corresponderia somente uma página no novo livro. Exemplificando, a página 1, que surge como descritiva da localização da casa azul relativamente à cidade, seguida da página 2, com a ilustração respectiva, surgiria como um todo, e assim sucessivamente, podendo a criança cega descobrir e imaginar as indicações sugeridas pelo conto, através dos recursos e dispositivos que se tratarão seguidamente.

No que respeita às cores referidas no texto de partida, estas deveriam ser mantidas no texto/livro de chegada, pois é importante que a criança imagine a cor, que toque o(s) objecto(s) de cor, tal como é importante, caso seja um livro cuja leitura é partilhada pelos pais, familiares e educadores, que seja real a reacção dos seus leitores, que a estimulem à leitura do livro. Não podemos banalizar a importância da actividade de leitura, que deve ser estimulada por todos aqueles que rodeiam a criança cega. Como refere Maria Cristina Hoffman (2008):

A leitura de adultos significativos para as crianças, é uma atividade prazerosa, uma forma de brincar com as palavras, de proporcionar uma rica fonte para a imaginação, que transporta a criança para mundos diferentes. Pais e professores da Educação Infantil são os responsáveis por criar os laços das crianças com a leitura. A infância é o tempo de maior disponibilidade a influências. As crianças gostam de “imitar” atos de leitura, e a família e os professores são ótimos modelos de leitores competentes.

É necessário à criança cega ouvir palavras do quotidiano das pessoas normovisuais, como: “Olha, que lindo livro que tens!”; “A casa é de um azul muito bonito!”, pois sentir-se-á estimulada integrada e disposta a participar. No artigo “The preschool child who is blind”, do U.S. Department of Health, Education and Welfare (1985), pode ler-se, em tradução, “use exactamente as mesmas palavras que as pessoas que vêem usam. “Maria, olha que lindo vestido tem esta boneca!” “João, vamos ao jardim ver as flores.”

Como poderá a criança cega apreender as distâncias ou reconhecer conceitos como “cidade” e “bosque”? Os recursos para livros tácteis passam pela introdução de texturas, aromas e até música. De forma a adaptar estes conceitos ao novo texto de chegada, uma hipótese seria permitir a identificação da cidade e do bosque através de sons e cheiros característicos destes locais distintos, o que

implicaria que estas crianças já seriam capazes de identificá-los em contextos referenciais.

Quando ensinamos a uma criança – normovisual ou cega – as diferenças entre “cidade” e “campo”, fazemo-lo através da enunciação de conceitos dicotómicos como:

- **cidade**= indústria, barulho de carros, fábricas, pessoas nas ruas, prédios habitacionais, lojas, mercados locais, transportes públicos: autocarro, comboio, metro, edifícios institucionais, jardins municipais.

- **campo**= agricultura, canto dos pássaros, casas pequenas, jardins privados, quintais, mercearias, pracetas, aroma a bosque, flores campestres, animais nos pastos.

Como representar estas dicotomias? Poder-se-ia usar o recurso áudio para a criança cega distinguir entre a “cidade” e o “bosque”, além da composição da textura de cimento, por exemplo, para representar as casas na cidade, seguida do material sintético ou orgânico que representasse os troncos e as copas das árvores. Segundo Viviana Ferreira (contacto pessoal), o importante é a representação do tronco, que se torna elemento caracterizador da árvore em si. A criança cega aprende o que é uma árvore ao tocar no tronco, que está mais acessível, seguindo-se a noção da copa através do conceito de sombra e, conseqüentemente, da altura da árvore.

Inicialmente equacionámos a hipótese de a criança cega dispor, em simultâneo, de recursos audiotácteis, e que, eventualmente pudesse usufruir do sentido olfactivo, havendo, para isso, outro dispositivo integrado no livro que permitisse à criança premir outro botão e sentir os aromas indicados pelos conceitos visuais. A ideia de ter apenas um único botão que providenciasse as sugestões dos sentidos auditivos e olfactivos parece restritiva, pois uma criança gosta de explorar as várias facetas de um livro e, neste caso concreto, a criança cega, mais do que a normoleitora, sensibilizada para os restantes sentidos, poderia querer, diferenciadamente, explorar os dispositivos do livro, querer cheirar os aromas da cidade e do bosque e não ouvir os sons correspondentes e vice-versa.

O conceito englobaria um pequeno botão junto da representação da “cidade” e do “bosque”, de modo a que pudesse ouvir os sons característicos dos mesmos. Assim, quando accionasse o botão relativo à cidade, ouviria uma gravação com sons de tráfego, pessoas a correr apressadas, buzinas de carros e outros meios de transporte, etc. Do mesmo modo, quando accionasse o botão relativo ao

bosque, ouviria sons de aves, de água corrente, de animais nos pastos. Os próprios botões podiam ter uma textura diferente, de modo a serem mais distintivos; um botão com material arenoso para caracterizar a cidade e outro com base em madeira para caracterizar a floresta.

Todavia, Viviana Ferreira considera que apesar da necessidade constante – e obviamente importante – de a criança cega descobrir o que tem diante de si, e em especial da falta de acesso ao texto e imagens, seria mais eficiente que lhe fosse apresentado apenas um botão, que accionasse, em simultâneo o dispositivo áudio e olfactivo do bosque e da cidade; caso contrário, na experiência da psicóloga, a atenção da criança dispersa-se e ela afasta-se do intuito inicial que é a leitura do conto.

Estas adaptações, obrigatórias no texto de chegada, advêm das necessidades especiais da criança com deficiência visual e podem ser enquadradas nas especificidades da tarefa tradutiva analisadas por Nord ([1988]2005:49):

The situation of a translator can be compared with that of a text producer. (...) they are usually allowed a certain scope in which to give free reign to their own stylistic creativity and preferences, if they so wish.

O tradutor deve então considerar o público-alvo e conceber um texto de chegada com as alterações necessárias, sem alterar o conceito inicial do texto de partida. Uma tradução não é um mero exercício de equivalência de uma língua para outra e Nord ([1988] 2005:153) reforça-o: “equivalence is not a very practicable criterion for a translation. A translator needs to know exactly which type of effect is required.”

Partindo do pressuposto de que o livro seria publicado, na íntegra, por uma gráfica, a pedido de editora, com uma primeira tiragem de 500 livros, número mínimo para uma primeira edição, considerando preocupações ambientais e monetárias, o novo livro seria criado em formato A3, na horizontal, com páginas de 2cm de espessura.

Chegados a este momento do projecto, retomamos a parceria com o ilustrador e designer do conto, José Palrinhas. Tendo em conta o seu envolvimento num projecto de Design Inclusivo, no qual lhe foi necessário desenvolver dispositivos e conceber objectos que facilitassem a comunicação da criança/jovem deficiente visual, a sua concepção profissional permitiu-nos discutir questões como

o tamanho do (eventual) livro, os materiais a serem utilizados e os tipos de mecanismos a serem integrados.

Como já foi referido, cada uma das cinco páginas do novo livro – texto de chegada – corresponderiam a duas páginas do livro original, agregando texto e imagem numa só página com relevo, textura, dispositivo de áudio e de libertação de aromas. De forma a incorporar este dispositivo, na contracapa seria incorporado um *chip*, as pilhas e as micro-colunas necessárias para a difusão do som. O livro seria elaborado em cartão estampado, do qual sobressaísse o relevo de determinadas personagens e fossem incluídas outras, elaboradas em materiais como velcro, poliestireno ou esponja. Inês Marques, do CAIPDV (contacto pessoal), considera que, na prática, as crianças cegas são mais receptivas às matérias neutras, como vinil ou plástico, uma vez que devido à sua hipersensibilidade táctil, algumas crianças sentem repulsa em tocar em materiais como veludo, velcro ou pêlo.

As capas e contracapas seriam envolvidas num plástico, semelhante ao látex, hidrófobo, de modo a não permitir a absorção de água a proteger os dispositivos accionados electronicamente. Também aquando da aquisição do livro, a criança cega receberia um CD com a versão narrada da história, admitindo a existência de audiodescrição das imagens, elemento que não só complementaria como auxiliaria a exploração da obra na sua vertente táctil e icónica no momento da leitura.

Na base de cartão com relevo, surgiriam cenários e personagens noutras texturas: caminhos em base arenosa envernizada, casas (da cidade) representadas por pequenos poliedros, as copas das árvores em relva sintética ou materiais em felpo e os troncos recorrendo a casca de pinheiro. Tendo em conta a informação recolhida relativa à noção de árvore, seria relevante identificar as árvores salientando-se essencialmente o tronco e substituir a imagem original da copa do pinheiro por uma copa redonda, com folhas agregadas.

As flores e as personagens como o cão Sebastião e a gata Valentina poderiam incorporar esferovite, embora algumas partes – como orelhas e focinho – fossem preenchidas com veludo. Os olhos poderiam ser produzidos em plástico vidrado e pequenas cerdas representativas das pestanas, o que permitiria à criança cega apreender o rosto da personagem. No que respeita à representação do Sebastião, um cão “grande e desengonçado”, Viviana Ferreira considera que este conceito deveria ser substituído por um conceito semelhante, mas mais acessível ao imaginário da criança. Assim, associar uma rima a Sebastião, como “o tropeção”, permitiria à criança entender a ideia inicial porque, se tropeça, depreende-se que não terá grande agilidade. Além disso, esta alcunha atribui à

personagem uma característica mais jocosa, o que pode suscitar alguma empatia por parte dos leitores.

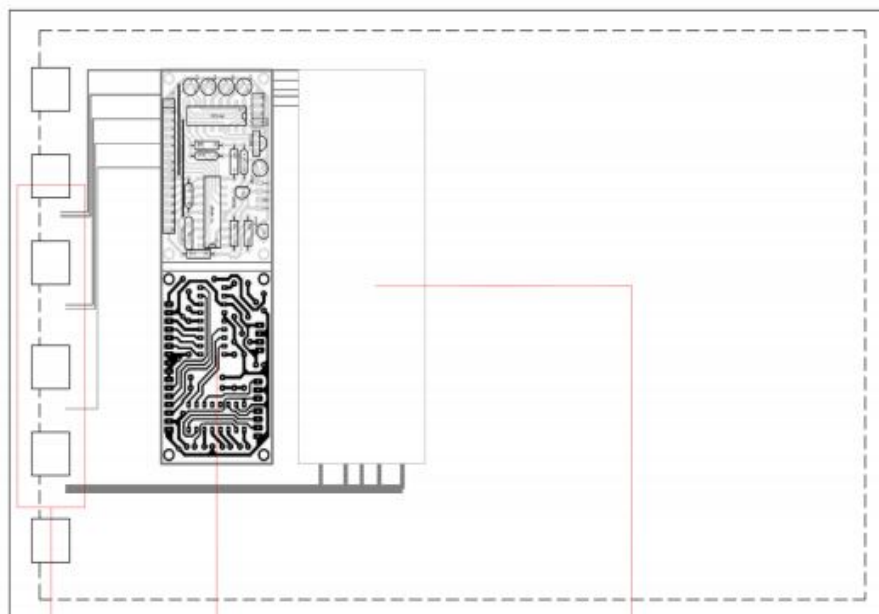
Este aspecto mostra que não se trata de adaptar o texto sobretudo através das imagens ou ilustrações que passariam de visuais a tácteis, olfactivas, sonoras e até gustativas, mas pensar o próprio texto como elemento a ser traduzido também em termos verbais.

Perante o que concluímos anteriormente, seria difícil à criança cega perceber a noção de distância apresentada na primeira imagem do conto original, da qual a criança normoleitora depreenderá a existência de uma distância entre o bosque e a cidade. Assim, optar-se-ia (também de acordo com Viviana Ferreira) por não se inserir as casas da cidade, que não só não seriam detectadas no seu conceito de distância como poderiam tornar-se dado perturbador na leitura do conto.

É a pensar nas competências da criança cega que a primeira concepção da página do novo livro/texto de chegada foi alvo de alteração. Na Ilustração 1 do texto de partida as casas edificadas na cidade anteriormente desenhadas em perspectiva – no horizonte – são removidas no texto de chegada de modo a não causar ruído à criança cega.

Imagem 3 – Nova capa do texto de chegada

contra capa

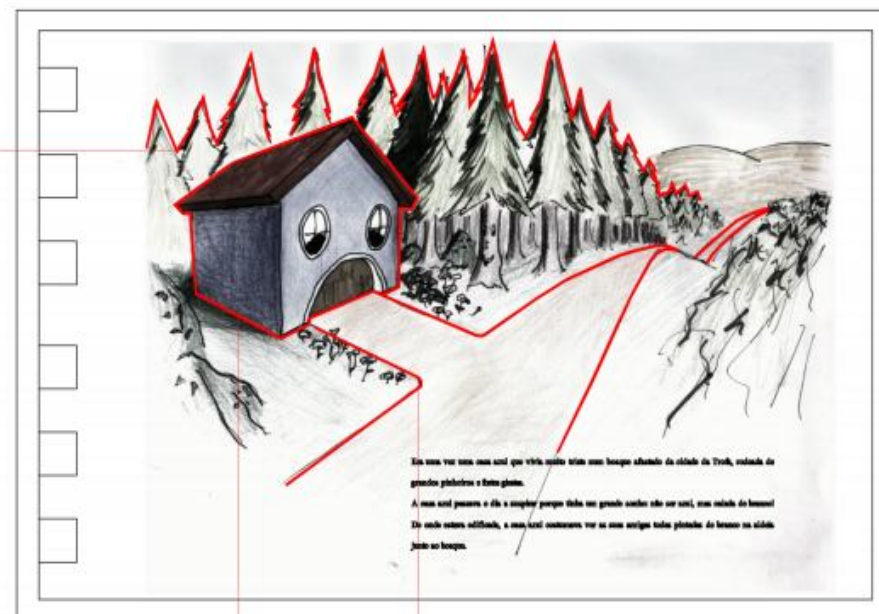


dispositivo electrónico programado

dispositivo gerador de cheiros

ligações através do pivot de rotação para as microcolunas de som e para as saídas dos cheiros

pagina exemplo



zona delimitada pelas árvores, com material felpudo formando em todo o seu perímetro o botão que emite o som e cheiro.

delimitação da estrada formando o botão que emite sons característicos do bosque

delimitação formando o botão que emite o som caracterizando a casa

Segundo Nord ([1988]2005:33), para que exista uma tradução eficiente é necessário o equilíbrio entre “preservação” e “adaptação”, sendo que os antípodas – transcrição *versus* produção livre – balizam o campo de actuação do tradutor, ao qual caberá decidir, caso a caso, qual o melhor procedimento a adoptar.

Neste contexto também Gambier e Neves nos dão um contributo sobre as adaptações na tarefa tradutiva, sobretudo com o conceito de tradaptação. Para Gambier (2003:178), “transadaptation might allow us to go beyond the usual dichotomy (literal/free translation, translation/adaptation, etc.) and take target audiences into consideration more directly.” Segundo este autor, toda a tradução audiovisual é tradaptação. Para Neves (2007), o termo tradaptação agrega-se à Legendagem para Surdos e pressupõe traduzir e transferir toda a informação contida em todas as camadas, como por exemplo, nas bandas sonoras de filmes, e transpô-las para um formato visual. Tal adaptação permite que as pessoas que não ouvem o som possam captar o texto audiovisual tanto quanto possível.

Com este conceito, os autores reforçam assim a relevância da necessidade de trabalhar o texto de partida em conformidade com as capacidades do público-alvo.

Tendo em conta os mecanismos envolvidos, depreende-se que esta discussão carecesse de um trabalho de equipa que compreendesse várias áreas e especialistas, como designers gráficos e de equipamento, engenheiros electrotécnicos e peritos na pedagogia da criança portadora de deficiência. Foi recentemente que a Universidade Nova de Lisboa desenvolveu um programa inovador que poderia ser uma mais-valia para o protótipo deste livro; cientistas do Centro de Investigação de Materiais da Faculdade de Ciências e Tecnologia conseguiram produzir transístores em papel que poderão ser explorados em ecrãs de papel, etiquetas e pacotes inteligentes. De facto, os transístores são a base de qualquer equipamento electrónico e estes investigadores implementaram a técnica de os conceber em papel, o que se torna descartável, mais barato, e capaz de abrir infinitas possibilidades de aplicação.

No caso de uma nova versão de “A Casa Azul”, este dispositivo teria a vantagem de baixar os custos de produção, bem como facilitar o manuseamento do livro, que se tornaria menos espesso e, naturalmente, mais leve.

Segundo especialistas como Jonhston, N. (2000), é de notar que a existência de muitos elementos (personagens/descrições) numa página pode causar confusão à criança cega que descobre o livro por si mesma. Adicionalmente, todos os elementos com características amovíveis deveriam encontrar-se devidamente

agregados ao livro, de forma a que a criança os pudesse manipular sem correr o risco de os perder. Tenhamos em mente que é errado julgarmos que, por ser cega, a criança não se diverte com um brinquedo tal como a criança normovisual. Os brinquedos estimulam a fantasia e o lado imaginativo. Importante é dar à criança brinquedos simples para que os possa manipular bem. Através da aprendizagem com os brinquedos, a criança desperta outras curiosidades estimula a criatividade e torna as suas mãos mais ágeis.

No que respeita às personagens de “A Casa Azul” e ao cenário que a envolve, poder-se-ia, também à luz do que refere Johnston (2000), evidenciar uma característica específica de uma personagem para representar o seu conceito;

- Em posição frontal (o que auxilia a criança a um maior reconhecimento) a casa azul poderia ser um pequeno quadrado cujo telhado seria um triângulo. Os olhos – quadrados menores – seriam as janelas e a porta, redonda, em forma de arco, para afigurar tristeza e em arco invertido para caracterizar alegria (a porta deveria, segundo Johnston, ter uma maçaneta, símbolo prático da sua representação). A expressão de tristeza da Casa Azul poderia ser intensificada com o que Johnston sugere para a representação das lágrimas, recorrendo a material como lantejoulas, embora no nosso entender, fosse mais eficaz utilizar material como o silicone, ou um plástico deslizante, que desse a ideia de humidade.
- O cão Sebastião e a gata Valentina são, para a criança normovisual, símbolos básicos do conceito de animais. Para que a criança cega os pudesse apreender, o cão poderia ser caracterizado por quatro patas compridas, uma cauda curta, uma cabeça redonda e orelhas longas e caídas. Para as patas, cabeça, orelhas, dorso e cauda poder-se-ia utilizar tecido felpudo sendo os olhos representados por botões. Para a gata Valentina, poderiam utilizar-se os mesmos materiais, salientando-se as orelhas pontiagudas, a cauda volumosa e, mais particularmente, os bigodes, de corda ou plástico flexível.
- As flores que decoram o jardim da casa azul são também elemento de caracterização, podendo ser representadas por caules compridos, núcleos

redondos e pétalas definidas, elaborados em tecidos aveludados e aromatizados.²

Uma das características deste livro seria, como já referido, a incorporação (para além de dispositivos de relevo, aromas e sabores) de uma versão áudio da narrativa, o que implica uma abordagem às vozes das personagens. Em tradução, estes elementos são designados de supra-segmentais, como explica Nord ([1988]2005:132):

It is important to distinguish supra segment features, in their function as features of verbal text organizations, from the non verbal or para-verbal elements accompanying a text, such as facial expressions, gestures, etc.

Com efeito, pelas ilustrações, a criança normovisual apercebe-se das expressões faciais d' "A Casa Azul" e dos aspectos corporais de personagens como o Cão Sebastião e a Gata Valentina. A criança cega não tem acesso directo à ilustração, mas através da exploração de elementos como as suas vozes, as características não verbais e meramente visuais destas personagens poderão ser traduzidas intersemioticamente através da atribuição, às suas vozes, dos seus traços particulares (inicialmente acedidos pelo sentido da visão).

- A Casa Azul – é uma personagem frágil, triste e insegura quanto à sua condição física, e sendo "casa" do género feminino, pressupõe um tom de voz feminino e delicado, com uma ligeira entoação infantil.

- As flores – são as primeiras personagens de mediação, tentando destacar a qualidade única da casa azul. São conselheiras e sororais. O seu tom de voz deveria ser jovem e harmonioso.

- O Sebastião – é um cão "grande e desengonçado", mas cujas palavras nos remetem para uma postura calma e fraterna. O seu tom de voz deveria ser de uma "pessoa" mais velha e experiente, manifestando alguma condescendência.

- A Valentina – é uma gata dócil e astuta, que serve de voz catártica do conto. O seu timbre deveria ser sereno e maternal, de personagem sábia e paciente, aliando assertividade e candura.

Se este livro seria bem recebido pela criança cega, só ela no-lo poderia demonstrar. Como salienta Nord, ([1988] 2005:18) no que refere à materialização

² Talvez seja ainda necessário equacionar a possibilidade de aliar as texturas e os aromas ao sabor de determinados elementos: no bosque é comum encontrarem-se bagas silvestres, logo, poderia ser interessante incluir uma paleta de sabores (com textura semelhante aos batons comestíveis), embora seja eventualmente uma valência menos praticável, visto que temos de considerar a perecibilidade destes produtos.

do sentido do texto de chegada, esta depende do contexto da recepção (e, conclui-se, das capacidades do receptor) mais do que do contexto de partida e da intenção do autor ou do tradutor.

O novo livro/texto de chegada ficará então completo após a leitura e comentários do público-alvo.

CAPÍTULO VI. REFLEXÃO CRÍTICA E CONCLUSÕES:

Translation is an activity, which consists of variable re-expression, converting of the text in one language into the text in a different language, which is carried out by a translator, who creatively chooses variants depending on language variability resources, text type, translation tasks, and under the influence of his (her) own personal individuality; translation is also a result of this activity.

(Alekseeva, 2010:286)

Alekseeva (op.cit) resume o que considera ser a actividade tradutiva, destacando as variantes criativas e os recursos diferenciados que a tradução de um determinado texto impõe tendo em conta o seu público-alvo. O trabalho que aqui se apresenta é do domínio da tradução, sendo uma instância da tradução intersemiótica, na medida em que esta abrange diferentes códigos ou sistemas de signos para além dos linguísticos.

Recorrendo à noção de tradução intersemiótica apresentada por Jakobson, ([1959]2004:141) assumimos a presunção que não existem textos intraduzíveis. O texto de partida neste trabalho não foi originalmente concebido a pensar nas necessidades especiais das crianças cegas ou com baixa visão. Nem o texto escrito, nem a ilustração, enquanto signos funcionais, são recebidos por este público específico. Assim, enquanto tradutora, este trabalho foi realizado tendo em conta que o receptor privilegiado do texto de chegada é, assumidamente, o público infantil cego ou com baixa visão. Desta forma, a tradução assume o seu papel funcional de agente de acessibilidade, abrindo um texto a novos públicos.

Também consideramos que o texto de chegada “A Casa Azul”, tal como é agora concebido, não só permite o acesso da informação fornecida à criança, como desenvolve a sua competência multissensorial e, de modo particular, o tacto. Efectivamente, criou-se um artefacto pensado para a criança cega e que se centra num interface alternativo ao da visão. Os dedos, são, como é sabido, os olhos do cego, passando eles a ver o mundo através da percepção de superfícies que se alteram pelo tamanho, forma e textura. Neste caso concreto, exploraram-se diferentes tipos de materiais para “dar a ver” as árvores e as flores do caminho entre a casa e a cidade, as personagens da gata e do cão, e de mais elementos que compõem o texto de partida na sua existência verbal e icónica.

A semiótica enquanto ciência permite compreender as estratégias de tradução aqui utilizadas, enquanto soluções enriquecedoras, trazendo novas camadas de leitura com materialização física. A transformação de imagens em formas tácteis, elevando o texto para além da unidimensionalidade da página plana, obriga a novas estratégias de tradução que implicam sempre a determinação das unidades mínimas de significação existentes no texto original para as transmutar em novas unidades significativas percebidas de forma diferente.

Portanto, este projecto envolve a técnica, a capacidade inventiva e as tomadas de decisões que caracterizam qualquer actividade tradutiva, passando o tradutor a ser um novo autor, que cria um outro texto com novas camadas significativas, as quais nascem da utilização de novos meios técnicos e tecnológicos.

Neste momento, é de relembrar as traduções que o texto original sofreu, sintetizar as principais estratégias e principais efeitos e reflectir sobre as dificuldades encontradas nessa tradução, sobretudo no que toca à recodificação em linguagens não-verbais. Assim, para traduzir a ilustração, propõem-se aqui texturas e relevos que simulam o cenário e as personagens, incorporam-se dispositivos olfactivos e auditivos que caracterizam os locais que a história descreve, e salientam-se particularidades das personagens através da qualidade da voz, facilmente percebíveis pelo leitor cego ou com baixa visão.

Tendo em vista que a criança cega tem dificuldade em apreender distorções da realidade manifestas graficamente, por exemplo, pela perspectiva, torna-se mais fácil para ela perceber formas simples. Desta feita, foi fundamental limpar da imagem visual traços não-estruturais que resultariam em ruídos no momento da recepção pela via táctil. Tal aconteceu com Ilustração 1, que continha as casas em perspectiva situadas longe do bosque na ilustração do texto de partida, tendo havido necessidade de suprimir esta componente no texto de chegada, que seria apenas mencionada na audiodescrição, caso ela existisse.

A proposta de transformação do conto “A Casa Azul” num texto multissensorial enquadra-se na nova corrente que vê a Tradução Audiovisual como meio privilegiado para a comunicação inclusiva. Afastando-se da tradicional dicotomia legendagem/dobragem, a Tradução Audiovisual abre-se, no século XXI, a novos media, novos formatos e novas soluções tradutológicas: audiodescrição, simplificação gráfica, adaptação multimédia e demais estratégias tendo em vista públicos com necessidades especiais. Se Gambier (2006:4) defende que a tradução é sempre um instrumento de acessibilidade, na medida em que só se

traduz quando o receptor em vista não está na posse do código original, este estudo assume a tradução como instrumento de acessibilidade explícita na criação de condições de acesso ao texto para crianças com deficiência visual.

A concretização deste trabalho, através de uma nova tipologia de livro, com texto escrito multiformato (a negro, a Braille e áudio), simplificação das imagens, dispositivos áudio e olfactivos, relevos e texturas e audiodescrição, obrigaria ao equacionamento de um *skopos* complexo ainda pouco exequível nas condições presentes no nosso mercado livreiro. O polissistema de edição actual não só não está na posse de soluções técnicas como não tem motivação para desenvolver um nicho de mercado ainda com pouco retorno. A verdade, porém, é que a tradução intersemiótica se abre a novos públicos para além do público com deficiência visual. Tendo em conta que cada pessoa tem um estilo diferente de aprendizagem, traduções desta natureza oferecem-se a aplicações socio-didácticas ainda por explorar.

A marginalidade deste recurso verificada no mercado livreiro repercute as múltiplas marginalidades que caracterizam este trabalho. É, assumidamente, um trabalho de franja. Embora se enquadre, indubitavelmente, no âmbito da Tradução, e se ofereça enquanto matéria para os Estudos de Tradução, continua a situar-se em múltiplas margens: enquanto literatura infantil, está na margem do sistema literário, enquanto tradução audiovisual, está na margem da Tradução; enquanto tradução intersemiótica, está na margem da tradução audiovisual e enquanto adaptação para públicos especiais, está na margem de tudo o resto, da mesma forma que as pessoas com deficiência estão na margem da sociedade actual.

Este trabalho resulta da consciência de vivermos numa era e numa cultura de visualidade. Se uma imagem vale por mil palavras, será de compensar com mais do que apenas mil palavras as múltiplas mensagens que se pretende chegarem a todos. O acordar de sentidos pouco estimulados pelas estratégias comunicativas da actualidade é fundamental mesmo para receptores normovisuais que poderiam, assim, fruir destas novas soluções para uma melhor compreensão da complexidade do mundo que os rodeia.

A este propósito, mencionemos Bruner (1966) ao lembrar que a criança normovisual está fortemente dependente do seu uso de imagens sinópticas na criação das representações simbólicas que caracterizam o pensamento abstracto. Na medida em que esta competência apenas se desenvolve na criança normovisual a partir dos 10 anos de idade, podemos alvitrar que a criança cega

não passará por este estágio, desenvolvendo formas compensatórias de pensamento abstracto, sempre ancoradas na sua vivência não visualista do real concreto. Desta feita, e concretizando no projecto aqui desenvolvido, poder-se-á concluir que a criança cega terá mais condições para apreender os novos conceitos que a criança normovisual apreenderá no texto original através do texto traduzido, já que este não se centra exclusivamente na experiência da visualidade.

Em jeito de síntese, esta tese aborda tradução na sua concepção mais abrangente. É uma reflexão sobre o papel da própria tradução na sociedade e, mais concretamente, no que se refere à tradução da literatura infantil. Espera-se que este trabalho venha a contribuir para uma nova perspectiva de literatura acessível para crianças com deficiência visual. Quando executada, a tradução aqui proposta poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças que a vierem a “ler”. Espera-se ainda que, enquanto trabalho de investigação, constitua um exemplo do dinamismo que caracteriza os Estudos de Tradução na actualidade. Espera-se que revele as novas dimensões da Tradução enquanto solução funcional de acessibilidade, num contexto de permanente mutação tecnológica e comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

ACAPO. 1999. "Vida de estudante cego obriga a esforço redobrado". In *Revista Luís Braille*, nº 33, Lisboa, páginas 11-12.

(s/n.) 1985. "A Criança Cega em Idade Pré-Escolar". Trad. de 'The preschool child who is blind' (publicada pelo U.S. Department of Health, Education and Welfare - Children's Bureau) pela DGEBS – Divisão do Ensino Especial. Acedido a 29-06-2010 em <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-criancacega.htm>

ARNHEIM, R. 1969. *Visual Thinking*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.

BARTHES, R. 1989. *Elementos de Semiologia*. Edições 70, Lda.

BELARMINO, J. 2001. 'As Novas Tecnologias e a "Desbrailização": Mito ou Realidade?' In *II Seminário Nacional de Bibliotecas Braille*. Acedido a 15-05-2010 em <http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>

BELARMINO, J. 2004. *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. Tese de Doutoramento, PUC, São Paulo.

BRUNER, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge Massachusetts: Belknap Press.

CALADO, I. 2000. "A funcionalidade da imagem em geral e o caso, em particular das ilustrações: boas imagens precisam-se". In *Actas do II Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, IEC – Braga, pp.105-120.

CALADO, I. 2003. "O legível no visível". In *Fronteiras da imagem com a palavra – contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*. Tese de Doutoramento, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 545-571.

CAMBIER, J. 2004. *A Memória*. Trad. de Maria Cristina Ribeiro Barbosa. Editorial Inquérito, Mem-Martins.

CARDOSO, S. (1997) *Cérebro & Mente*. Acedido a 21-06-2010 em <http://www.cerebromente.org.br/n01/memo/memoria.htm>

CARVALHO, H. 1970. *Teoria da Linguagem*. Tomo J. Coimbra, Atlântida Editora, S.A.R.L.

Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>

CORTEZ, M.T. 2001. *Os Contos de Grimm em Portugal. A Recepção dos Kinder – und Hausmärchen entre 1837 e 1910*. Minerva – Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos da Universidade de Coimbra e da Universidade de Aveiro.

DAVIS, J., (Ed.) 2005. *The Disability Studies Reader*, Second Edition, Routledge, London.

Declaração Universal dos Direitos do Homem. 1948. Disponível em http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf

DINIZ, M. L. (2001) "Tradução Intersemiótica: Diálogo entre as Artes". In *IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*.

Acedido a 15-05-2010 em

<http://www.eventos.uevora.pt/comparada/Volumell/TRADUCAO%20INTERSEMIO TICA.pdf>

EKVALL, S. e al. (s/d) "Iniciação à Leitura do Braille", Trad. da DGEBS/DEE.

Acedido a 29-06-2010 em <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-iniciacao.htm>

EVEN-ZOHAR, I. 1990. "Polysystem Theory". In *Poetics Today*, Volume 11, Number 1, pp. 9-26.

FISKE, J. 2004. *Introdução ao estudo da Comunicação*. Trad. de Maria Gabriela Rocha Alves. Edição: 9ª ed. Publicação: Porto: Asa.

FLORENCE, P. 1999. "The Word, the image and the tactile". In *Text & Visuality, Word and Image, Interactions III Heusser, e.a. (eds)*, Amsterdam: Rodopi, pp. 271-282.

FONTANA, M.V.L. & VERGARA, E. L. 2007. "Educação e Inclusão de Pessoas Cegas: da Escrita Braille à Internet". In *Revista Fafibe Online*, FAFIBE.

GAMBIER, Y. 2003. "Screen transadaptation: perception and reception, in the translator". Volume 9, number 2, pp. 171-189.

GAMBIER, Y. 2006. "Multimodality and Audiovisual Translation". In *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*.

- GRICE, P. 1975. "Logic and conversation". In Cole, P. and Morgan, J. (Eds.) *Syntax and semantics*, vol 3. New York: Academic Press.
- GUERRA, J. 1999. "Deficientes visuais nas escolas para todos". In *Revista Luís Braille*, nº 33, Lisboa, ACAPO, pp. 8-10.
- HEALY, J., (s/d) "Words into pictures". Acedido a 21-05-2010 em http://www.teachingk-8.com/archives/art_curriculum_that_works/words_into_pictures_by_john_w_healy.html
- HEIMERS, W. [1965]1970. *Wie erziehe ich mein blindes Kind?* Verein zur Förderung der Blindenbildung e. V. Hannover - Kirchrode. Trad. de Huberto Schoenfeldt. Edição da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, São Paulo.
- HESSELGRAVE, D. 2009. *Communicating Christ Cross-Culturally*.
Acedido a 28-07-2010 em http://instituto.antropos.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=488&Itemid=73
- HODGES, P. (s/d) "Compare and contrast two theoretical approaches to translation".
Acedido a 31-07-2010 em <http://www.translationdirectory.com/articles/article1542.php>
- HOFFMAN, M. C. 2008. "Educação Infantil". In *Family and Friends*, nº 8. Acedido a 30-06-2010 em <http://criancagenial.blogspot.com/2008/01/importncia-da-leitura-no.html>)

HOLMES, J. S. ([1972]1988). "The Name and Nature of Translation Studies." In Holes, James S., *Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam: Rodopi, pp. 67–80.

HITTI, Miranda. 2007. "How Blindness Boosts Memory: Blind People May Become Particularly Good at Remembering Order". Acedido a 03-08-2010 em <http://www.webmd.com/brain/news/20070621/how-blindness-boosts-memory>

JAKOBSON, R. 2003. *Linguística e Comunicação*, Editora Cultrix, São Paulo.

JAKOBSON, R. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation". In Venuti, Lawrence (ed.), (2004), *The Translator Studies Reader*, Second Edition, Routledge, NY. pp.139-141.

JOHNSTON, N. 2006. "Telling Stories Through Touch". Edited and published by the Tactile Book Advancement Group in www.clearvisionproject.org. Acedido a 30-06-2010 em <http://www.tactilebooks.org/making/telling-touch.pdf>.

LEAL, A. 2005. *Funcionalismo e tradução literária o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos*. Curitiba, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

LIMA, G.R, e GONÇALVES, V. L. 2006. "Estratégias do ensino de alfabetização". Acedido a 29-07-2010 em <http://proavirtualg28.pbworks.com/>

LIN, N. 1973. *The Study of Human Communication*. The Bobbs-Merril Company, inc. Indianapolis and New York.

LINTON, S. 2005. "Reassigning Meaning". In Davis, J., (Ed.) *The Disability Studies Reader*, Second Edition, Routledge, London.

LIVINGSTONE, M. 2002. *Vision and Art- The Biology of seeing*, Abrams, New York.

MARTÍN, M. B. & BUENO, S. T. (Coord.) 2003. *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Editora Santos. Pp.161-292.

MARTINS, B. S. 2006. "E se eu fosse cego?" *Narrativas silenciadas da Deficiência*. Edições Afrontamento, Centro de Estudos Sociais, Coleção Saber Imaginar o Social/22.

MATOS, F. 1999. "Sinais preocupantes na educação especial". In *Revista Luís Braille*, nº 33, Lisboa, ACAPO, pp. 5-6

MICHALKO, R. 1998. *The mystery of the eye and the shadow of blindness*. University of Toronto Press, Canada.

MORIN, E. (s/d) *Ciência com Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

MUDIMBE, V. Y. 2008. "Kata Nomon: Letter to René Devisch". In *CODESRIA Bulletin* 3 & 4.

MUNDAY, J. 2001. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Routledge; 1 edition, April London.

NEVES, J. 2005. *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and the Hard-of-Hearing*. PhD Thesis. London: Roehampton University.

NEVES, J. 2007. "10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing". In *II Congreso de Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad, AMADIS'07. Congreso Internacional*. Universidad de Granada. Acedido a 31-08-2010 em http://www.jostrans.org/issue10/art_neves.php

NORD, C. [1988] 2005. *Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. Trad. de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam, Rodopi.

NUNES, F. 2008. "Artéria 8: metacriação e interatividade". In *COMPÓS- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Acedido a 18-06-2010 em http://po-ex.net/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=31&lang=

OLIVEIRA, M. A. 2006. *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Paulinas Editoras, São Paulo.

OLIVERIO, A. 2001. *A memória e os seus segredos*. Editorial Presença, Lisboa.

PINKER, S. 2008. *Do que é feito o pensamento: A língua como janela para a natureza humana*. Trad. Laura Teixeira Motta, Companhia das Letras.

PLAZA, J. 2008. *Tradução Intersemiótica*. Perspectiva, São Paulo.

RNIB's Understanding Series. 2009. Royal College of Ophthalmologist and Royal National Institute of Blind People.

RODRIGUES, C. e ROSA, S. 2005. "Monografia de Pragmática: Máximas de Grice e Atos de Linguagem de Austin". Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre. Acedido a 01-09-2010 em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/simone/monoprag.pdf>

RUSSO, Daniela. 2010. *Saberes e Contextos na aquisição da leitura: o sucesso da utilização do Método Multissensorial em crianças disléxicas*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Acedido a 20-07-2010 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/380/PG-EE-2010_Daniela%20Russo.pdf?sequence=1

SACKS, O. 1995. *An Anthropologist on Mars*. Picador, Great Britain.

SANTIN, S. & SIMMONS, J. N. 1996. *Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade*. Trad. de Ilza Viegas. Publicação Técnico-Científica do Centro de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant (IBCENRO/MEC). Rio de Janeiro. Acedido a 29-06-2010 em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&query=lowenfeld>

SARAMAGO, J. 1995. *Ensaio sobre a Cegueira*. Círculo de Leitores, sob licença da Editorial Caminho.

SILVA, L. C. 2005. "O Braille e a sua importância na educação dos cegos". Acedido a 17-05-2010 em <http://www.lerparaver.com/node/146>

SILVA, M. B. 2006. “Perspectiva de Tradução Intersemiótica Intratextual- Uma proposição de tradução intersemiótica na narrativa Relato de um certo Oriente, de Milton Hatoum”. In *CASA – Cadernos de Semiótica Aplicada*, Vol. 4, nº 1. Acedido a 15-06-2010 em <http://www.fclar.unesp.br/grupos/casa/artigos/V4n1/CASA2006-v4n1-Art-Silva.pdf>

SONTAG, S. 1990. *Illness and metaphor and aids and its metaphor*. New York: Anchor Books.

SPERBER, D. & WILSON, D. 2001. *Relevância: comunicação e cognição*. Trad. de Helen Santos Alves e Manuel Gomes da Torre. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

STECCONI, U. 2004. “Five reasons why semiotics is good for Translation Studies”. In *Doubts and Directions in Translation Studies*, Yves Gambier (eds.) Volume 72 (Volume 4 in the EST Subseries), Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004. pp. 15- 26.

TOUSSANT, B. 1978. *Introdução à Semiologia*. Saber, Publicações Europa-América.

VENUTI, L. 2004. *The Translation Studies Reader* (2nd Edition) New York: Routledge.

VERMEER, H. [1989] 2004. “Skopos and Commission in Translational Action.” In Venuti, Lawrence. “The Translation Studies Reader.” (2nd Edition). New York: Routledge, Pp.227-237.

VYGOTSKY, L. 1929. "The Fundamental Problems of Defectology" (Cap.2, 3 e 4)

Acedido a 17-05-2010 em

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>

YACOBI, Tamar. 1999. "The Ekphrastic Figure of Speech in Text & Visuality". In *Word and Image, Interactions III*, Heusser, e.a. (eds), Amsterdam: Rodopi, pp. 93-104.

ANEXO: Problemas oculares que afectam o sentido da visão segundo o Royal National Institute of Blind People

DMRI – Degenerescência Macular Relacionada com a Idade – caracteriza-se pela danificação da mácula, que se torna mais seca ou mais húmida. Ocorre um crescimento anormal dos vasos sanguíneos sob a retina especificamente sob o tecido da coróide. A mácula é afectada e o resultado é a baixa súbita ou progressiva da visão central, embora não provoque cegueira total. A DMRI pode suceder devido à idade, sexo do indivíduo, condição genética, consumo de tabaco, exposição solar excessiva ou alimentação deficitária. A DMRI manifesta-se através de vários sintomas: diminuição da acuidade visual, que se torna lenta, assimétrica e a mácula surge com manifestação pigmentar; metamorfopsia (distorção da imagem, como um bastão recto que parece curvo ou ondulado), a diminuição da acuidade visual súbita, descolamento seroso ou hemorrágico da mácula; baixa de acuidade visual e escotoma central permanente.

Cataratas – nublamento da lente ocular, denominada cristalino. A visão torna-se distorcida, ocorrendo o encandeamento pela luz. As cataratas surgem em qualquer idade, embora seja mais comum decorrerem da idade. Comuns são ainda as cataratas congénitas. A diabetes ou uso de medicação podem também causar cataratas nas camadas mais jovens. Quando a visão não consegue ser corrigida pelo uso de óculos, o tratamento da catarata faz-se com a facectomia, o tratamento cirúrgico.

Problemas oculares provocados pela Diabetes – a retinopatia é a doença que decorre da diabetes. O olho possui uma lente e uma abertura denominada pupila que se ajusta de modo a focalizar objectos na retina. Esta é composta por um tecido delicado que é sensível à luz. No centro da retina encontra-se a mácula, parte vital da retina, uma vez que nos permite ver detalhes em actividades como a leitura e a escrita, bem como o reconhecimento de cores.

Glaucoma – Aumento da pressão intra-ocular (considera-se elevada a pressão ocular acima de 21 mmHg) que provoca danos no nervo óptico, responsável pela veiculação da informação da camada fotossensível do olho (retina) ao cérebro. O campo de visão fica afectado até surgir o efeito túnel. Existem quatro tipos de glaucomas: crónico, agudo (ou súbito) e secundário ou congénito. O tratamento do glaucoma é clínico para a maioria dos pacientes, mas pode ser necessária a cirurgia em casos que não respondem aos medicamentos.

Nistagmo – Existem vários tipos deste movimento incontrolável dos olhos: Nistagmo Convergente; Nistagmo Horizontal; Nistagmo Rítmico; Nistagmo Pendular; Nistagmo Alternante Periódico; Nistagmo Rototório; Nistagmo em Gangorra; Nistagmo Vertical. A doença pode ser congénita, surgir nos primeiros meses de vida, ou decorrer de AVC, esclerose múltipla ou concussão cerebral. A maioria dos pacientes de nistagmo tem visão reduzida, embora não sofra com dor. Alguns tipos de nistagmos podem ser de origem hereditária, mas também podem decorrer de catarata, glaucoma, problemas de retina ou albinismo. Pode ainda ser mais comum nas crianças com Síndrome de Down.

A retinite pigmentosa ou retinose pigmentar – Afecta a retina de modo a que a perda de visão se torna gradual mas progressiva. Em muitos casos, a visão central perde-se primeiro. Actualmente ainda não existe tratamento para a RP.

Descolamento de retina – desenvolve-se em retinas debilitadas por pequenas rupturas por onde o fluido intra-ocular se infiltra, enfraquecendo a retina até que esta se descola. O DR é mais comum em pessoas com idade superior a 50 anos, afectando 1 em cada 1000 pessoas, sendo raro em adultos saudáveis. O sintoma mais comum é o surgimento de uma sombra no campo de visão ou experienciar clarões. O tratamento é possível quando diagnosticado atempadamente, sendo necessária intervenção cirúrgica. (cf.: rnib.org.uk/shop)

[Nesta etiologia sobre as causas da cegueira, há ainda que mencionar a cegueira de origem traumática. Embora a cegueira de origem traumática aconteça principalmente na idade adulta, as crianças não estão imunes a essa possibilidade, o próprio Louis Braille ficou cego em criança devido a um acidente.]

