

Documento Definitivo

Design inclusivo para a infância Descomplicando a Síndrome de Asperger

Projeto final de Mestrado em Design de Comunicação

Mariana Frade Alves Torpes Fernandes

_Orientação

Professora Doutora Teresa Olazabal Cabral

_Presidente

Professora Doutora Leonor Ferrão

_Arguente

Professora Doutora Luísa Barreto

Lisboa, Janeiro de 2017

U LISBOA | UNIVERSIDADE
DE LISBOA


FACULDADE DE ARQUITETURA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Documento Definitivo

Design inclusivo para a infância Descomplicando a Síndrome de Asperger

Projeto final de Mestrado em Design de Comunicação

Mariana Frade Alves Torpes Fernandes

_Orientação

Professora Doutora Teresa Olazabal Cabral

_Presidente

Professora Doutora Leonor Ferrão

_Arguente

Professora Doutora Luísa Barreto

Lisboa, Janeiro de 2017

U LISBOA | UNIVERSIDADE
DE LISBOA


FACULDADE DE ARQUITETURA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

À minha 'Vó Milu.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à professora doutora Teresa de Jesus de Olazabal Cabral, orientadora desta investigação, que nunca deixou de me dar apoio mesmo quando lhe parecia impossível. Obrigada por ter acreditado em mim e no meu projeto, mesmo quando eu duvidava.

Agradeço aos Professores António Canau e Gabriel Godoi pela disponibilidade que demonstraram.

Quero agradecer também Maria da Piedade Líbano Monteiro, Presidente da APSA; a António Hilário David, Director Executivo, e a Patricia Loureiro, por me ter acolhido e apoiado nesta Investigação.

Um especial agradecimento à Professora Maria de Lurdes Cró por se ter disponibilizado sem exatidão para ajudar uma *estranha* que conheceu em Fátima.

A todos os profissionais das diferentes áreas – desde Professores a Educadores – que me apoiaram... Muito Obrigada!

Agradeço também ao meu primo Francisco por me ter inspirado para fazer esta investigação e por que me explicou que é inútil tentar apanhar a chuva. Quando muito podemos fazer uma poça de gotas na palma das mãos!

Não podia deixar de agradecer às pessoas incríveis que são os meus colegas, e amigos, da turma do Mestrado de Design de Comunicação: Adriana Guimarães, Catarina Pereira, Carmo Kattau Lopes, Filipe Sousa, Isabel Melo, Joana Silva, Maria Borges Mouzinho, Rita Salomé Esteves, Tessy Marques, Tomás Marques e Vasco dos Santos. Este foi um projecto meu mas tenho a certeza que ficou muito mais rico por ter aprendido com cada um de vocês. Obrigada!

Agradeço ainda às pessoas que foram aparecendo durante esta aventura, de forma inesperada, mas que se tornaram fundamentais e sem as quais não tinha sido possível. Obrigada por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir. Por estarem presentes nos momentos certos. Por me fazerem rir, por nunca me deixarem ir abaixo ou simplesmente por me lembrarem de respirar fundo e tentar de novo.

Por fim, e não poderia deixar de ser, agradeço à minha família. Que me apoiou incondicionalmente em todas as decisões. Mas em especial, à minha mãe. Por ser mais que Mãe.

“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
(...)
Que vai de mim para o Outro.”

Mário de Sá-Carneiro

Resumo

As dificuldades de uma criança com Síndrome de Asperger vão muito além dos sintomas característicos desta disfunção comportamental. Grande parte dos problemas começam quando chegam à escola e não sabem lidar com as outras crianças, nem as outras crianças as compreendem. Assim, muito do trabalho a desenvolver com estas crianças passa pela informação e sensibilização daqueles que as rodeiam. Criar um ambiente seguro e informado à volta destas crianças é tão importante quanto o treino das suas competências sociais.

É este o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. Criar um objeto impresso, um conto infantil, que ajude a explicar a Síndrome de Asperger a crianças entre os 6 e os 9 anos de idade. Tentando encontrar um equilíbrio entre a complexidade da mensagem e as mais valias de um livro infantil, pretendem-se ilustrar comportamentos típicos do Asperger de forma simples, e acima de tudo, cativante.

Para a realização deste projeto, serão utilizadas metodologias qualitativas, intervencionista e não-intervencionista. Será feito uma análise de Estudo de Casos e Entrevistas a Especialistas, bem como uma validação em todas as fases do projeto pela APSA.

Com este projeto pretendemos sensibilizar essencialmente as crianças e os seus educadores, mas também todos aqueles que lidam com a Síndrome de Asperger. O objetivo principal é criar um ambiente escolar seguro e integrante para que os que têm esta perturbação possam ter um desenvolvimento saudável e positivo.

Palavras-chave

Design Inclusivo, Design Editorial, Conto Infantil, Integração social e Síndrome de Asperger.

Abstract

The difficulties of a child with Asperger's Syndrome goes far beyond the typical symptoms of this behavioral disorder. Most problems begin when they start school and do not know how to deal with other children, or they understand them. Much of the work to be done with these children go through the information and awareness of those around them. Create a safe environment and informed is as important as the training of social skills.

This is the starting point for the development of the project. Create a printed object, a children's tale to explain Asperger's Syndrome to children from 6 to 9 years old. By balancing the complexity of the message and the components of the children's book, it is intended to illustrate typical behaviors of Asperger's in a way that is simple, and most of all, catchy.

For the realization of this project will be used qualitative methodologies, interventionist and non-interventionist. Case studies will be analysed and interviews to experts. and also, validation at all stages of the project by APSA.

With this project we intend to sensitize mainly children and educators, but also all those who deal with the Asperger's Syndrome. The main objective is to create a safe school environment and integral for the ones who have this disorder may have a positive development.

Keywords

Inclusive Design, Editorial Design, Children's Tale, Social Integration and Asperger Syndrome.

Acrónimos e Abreviaturas

AIC	Atividades de Integração Comunitária
AICE	Atividades de Integração Comunitária de Exterior
APSA	Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger
CAO	Centro de Atividades Ocupacionais
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbação do Espectro Autista
RA	Residência Autónoma
SA	Síndrome de Asperger

_Glossário

_cormobilidade

Designação de duplo diagnóstico. Corresponde a associação de pelo menos duas patologias num mesmo paciente. Comorbidade prognóstica ocorre quando houver doenças que predispõem o paciente a desenvolver outras doenças.

_ilustração

Ilustração é uma imagem pictórica utilizada para acompanhar, explicar, interpretar, acrescentar informação, sintetizar ou até simplesmente decorar um texto. Embora o termo seja usado frequentemente para se referir a desenhos, pinturas ou colagens, uma fotografia também é uma ilustração. Além disso, a ilustração é um dos elementos mais importantes do design gráfico.

_integração

Integração significa o ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro. Integração é também sinônimo de assimilação e reunião. É um termo bastante frequente no âmbito da pedagogia, sendo que mesmo nesta área, pode ser usado em contextos bem distintos. Pode remeter para a introdução acompanhada de um aluno com deficiências ou dificuldades de aprendizagem em uma turma. Também pode remeter para a adaptação de um aluno na sua vida escolar.

No âmbito da sociologia, a integração social consiste no processo de introdução de indivíduos ou grupos em contextos sociais maiores, com padrões e normais mais gerais. Quanto maior for a integração dentro de uma sociedade, maior será o nível de concordância entre os seus membros e maior será a estabilidade social na comunidade.

neurotípico

Diz-se daquele que aparentemente não é acometido por nenhuma psicopatologia. Isto é, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental. Uma pessoa mentalmente saudável.

tipografia

A tipografia é a arte e o processo de criação na composição de um texto, física ou digitalmente. Assim como no design gráfico em geral, o objetivo principal da tipografia é dar ordem estrutural e forma à comunicação impressa. Por analogia, tipografia também passou a ser um modo de se referir à gráfica que usa uma prensa de tipos móveis. O termo tipo é o desenho de uma determinada família de letras.

Índice Geral

Folha de Rosto	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	vi
Epígrafe	ix
Resumo	xi
_Palavras-Chave	xi
Abstract	xiii
_Key-Words	xiii
Acronimos e Abreviaturas	xv
Glossário	xvi
Índice Geral	xviii
Índice de Figuras	xxii

Parte I_ Introdução

Introdução	3
1_Problematização	4
1.1_Questões de Investigação	4
2_Objetivos	7
2.1_Gerais	7
2.2_Específicos	7
3_Desenho de Investigação	8

Parte II_ Estado da Arte

Estado de Arte	12
4_ Síndrome de Asperger	14
4.1_ Contextualização	15
4.2_ Transtorno do Espectro Autista. E então e Síndrome de Asperger?	16
4.3_ Caraterização	21
4.4_ Escola - <i>ele</i> e os <i>outros</i>	23
4.5_ Códigos de Conduta	25
4.6_ O que ainda está por fazer?	27
5_ APSA- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger	28
5.1_ Projeto "Gaivota"	30
5.2_ Projeto "Casa Grande"	30
6_ Desenvolvimento Infantil	33
6.1_ Jean Piaget (1896-1980)	34
6.2_ Lev Vygotsky (1896-1934)	35
6.3_ Jerome Bruner (1915-2016)	38
7_ Design Inclusivo	44
7.1_ Crianças <i>invisíveis</i>	47
8_ Design editorial e Literatura infantil	54
8.1_ Literatura Infantil	55

8.2_ Livro para Crianças	58
8.2.1_ Tipografia	60
8.2.2_ Materialidade	61
8.3_ Imagem	61
8.3.1_ Ilustração	62

Parte III_Argumento

Argumento	65
-----------	----

Parte IV_Investigação Ativa

9_Caso de Estudo	69
9.1_Caso de Estudo I	71
9.2_Caso de Estudo II	81
9.3_Caso de Estudo III	84
10_Projeto	90
10.1_Mapas de Requisitos	90
10.2_Desenvolvimento dos Conteúdos	92

10.3_ Ilustração	100
10.4_ Opções formais e técnicas	104
10.5_ Tipografia	107
10.6_ Validação	108
10.7_ Maquete Final	109

Parte V_ Conclusão e Recomendações Futuras

11_ Conclusões	117
11.1_ Recomendações Futuras	119

Parte VI_ Pós-textuais

_Referências Bibliográficas	122
_Bibliografia	125
<i>_Anexos</i>	CD

Índice de Figuras

Figura 1_ Organograma do processo de investigação. [Investigadora, 2016]	9
Figura 2_ Diagrama de áreas de Estudo. [Investigadora, 2016]	13
Figura 3_ Instalações APSA. [http://www.apsa.org.pt _Consulta, 21 Jan 2016]	31
Figura 4_ Alojamento. [http://www.apsa.org.pt _ Consulta, 21 Jan 2016]	31
Figura 5_ Ateliers de Artes. [http://www.apsa.org.pt _Consulta, 21 Jan 2016]	31
Figura 6_ Experiências comunitárias. [http://www.apsa.org.pt _Consulta, 21 Jan 2016]	31
Figura 7_ O livro Sem Bonecos. B. J. Novak, 2015. [http://lazer.publico.pt/noticias/354291_letras-pequenas-o-livro-sem-bonecos _Consulta, 21 Janeiro 2016]	59
Figura 8_ O texto com imagem. B. J. Novak, 2015. [http://lazer.publico.pt/noticias/354291_letras-pequenas-o-livro-sem-bonecos _Consulta, 21 Janeiro 2016]	59
Figura 9_ Escolha de uma tipografia adequada. [Forssman, 2002, p:76._Investigadora, 2016]	60
Figura 10_ Olá! Eu sou o Eduardo - O fácil que é difícil e o difícil que é fácil, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015. [Investigadora, 2016]	72
Figura 11_ Spread do livro. Olá! Eu sou o Eduardo - O fácil que é difícil e o difícil que é fácil, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015. [Investigadora, 2016]	73
Figura 12_ Spread do livro. Olá! Eu sou o Eduardo - O fácil que é difícil e o difícil que é fácil, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015. [Investigadora, 2016]	74
Figura 13_ Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	75
Figura 14_ Isabel tenta descobrir como ajudar o João Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	76
Figura 15_ Isabel salta de poça em poça com o João Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	76

Figura 16 _Isabel olha triste para o João. Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	77
Figura 17 _O João está sozinho no seu Mundo. Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	78
Figura 18 _O João está sozinho no banco. Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	78
Figura 19 _Páginas 4 e 6: As colunas de texto não são coerentes. Olá! Eu sou o Eduardo - O fácil que é difícil e o difícil que é fácil, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015. [Investigadora, 2016]	80
Figura 20 _Spread do livro: A coluna de texto começa de forma aleatória. Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013 [Investigadora, 2016]	80
Figura 21 _Preciso de ti...Aceita-me como sou! Vera Campeão, 2012. [Investigadora, 2016]	81
Figura 22 _Uma frase ocupa a totalidade da página.Preciso de ti...Aceita-me como sou! Vera Campeão, 2012.[Investigadora, 2016]	82
Figura 23 _Formas e dimensões das partes do corpo desproporcionais. Preciso de ti...Aceita-me como sou! Vera Campeão, 2012. [Investigadora, 2016]	82
Figura 24 _ Ascendentes e descendentes tocam-se.Preciso de ti...Aceita-me como sou!Vera Campeão, 2012.[Investigadora, 2016]	83
Figura 25 _Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 1926. [https://www.amazon.co.uk/Winnie-Pooh-Original-Version-Milne/dp/4871873005 _Consulta, 20 Outubro 2016]	84
Figura 26 _Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 2004 [https://www.amazon.co.uk/Winnie-Pooh-Winnie-Colour-Backs/dp/BooDO8TS4Y/ref=sr_1_11?s=books&ie=UTF8&qid=1477996461&sr=1-11&keywords=Winnie-the-Pooh%2C+2004 _Consulta, 20 Outubro 2016]	84

Figura 27 _Brinquedos que inspiraram as personagens de Winnie the Pooh. [https://en.wikipedia.org/wiki/Winnie-the-Pooh _Consulta, 20 Setembro, 2016]	84
Figura 28 _Urso Pooh a cair da árvore. Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 1926. [Investigadora, 2016]	87
Figura 29 _Páginas a preto e branco na edição de 1926. Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 1926. [http://www.lstatic.org//UserFiles/images/Arab-and-World/Other/Inside/winnie-book-first-page.jpg _Consulta, 20 Outubro 2016]	88
Figura 30 _Páginas a cores na edição de 2004. Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 2004. [Investigadora, 2016]	88
Figura 31 _Preparação do jogo para as crianças. [Investigadora, 2016]	96
Figura 32 _Resultados do jogo para as crianças. [Investigadora, 2016]	97
Figura 33 _Análise dos resultados do jogo. [Investigadora, 2016]	98
Figura 34 _Primeiro desenho para o projeto. [Investigadora, 2016]	100
Figura 35 _Crocodilo Australiano.[http://www.megacurioso.com.br/proxima-parada/45378-proxima-parada-australia-um-selvagem-e-fascinante-pais-cheio-de-belezas.htm _Consulta, 20 Outubro 2016]	101
Figura 36 _Desenho do crocodilo — posição e textura [http://www.desenhoswiki.com/galerias/desenhos-para-pintar-de-repteis _Consulta, 20 Outubro 2016]	101
Figura 37 _Desenho do crocodilo — proporção e volumes [http://www.supercoloring.com/pages/indo-pacific-saltwater-crocodile _Consulta, 20 Outubro 2016]	101
Figura 38 _Desenho do crocodilo — trabalho de linha.[Investigadora, 2016]	102
Figura 39 _Desenho do crocodilo — pintura por camadas. [Investigadora, 2016]	102
Figura 40 _Versão final do desenho. [Investigadora, 2016]	103

Figura 41_ A Fada Oriana — 190 x 225 x 8 mm [http://www.bertrand.pt/ficha/a-fada-oriana?id=13167749 _Consulta, 20 Outubro 2016]	104
Figura 42_ História de Uma Nuvem — 200 x 256 x 8 mm [http://www.bertrand.pt/ficha/historia-de-uma-nuvem?id=5101861 _Consulta, 20 Outubro 2016]	104
Figura 43_ Histórias para adormecer os pequenitos — 288 x 288 x 17 mm [http://www.bertrand.pt/ficha/Histórias%20para%20adormecer%20os%20pequenitos/?id=14824185 _Consulta, 20 Outubro 2016]	104
Figura 44_ Encadernação japonesa. [http://sp.olx.com.br/regiao-de-sorocaba/arte-e-decoracao/encadernacao-artesanal-japonesa-217608581 _Consulta, 20 Outubro 2016]	105
Figura 45_ Disposição do texto e imagens nos spreads. [Investigadora, 2016]	105
Figura 46_ Fonte Rongel de Mário Feliciano. [Investigadora, 2016]	107
Figura 47_ Fonte Yummi Cupcakes de Vanessa Bays. [Investigadora, 2016]	107
Figura 48_ Capa do projeto. [Investigadora, 2016]	109
Figura 49_ Costura e Lombada. [Investigadora, 2016]	110
Figura 50_ Contracapa do projeto. [Investigadora, 2016]	110
Figura 51_ Interior da Capa. [Investigadora, 2016]	111
Figura 52_ Spread. [Investigadora, 2016]	111
Figura 53_ Spread. [Investigadora, 2016]	111
Figura 54_ Detalhe. [Investigadora, 2016]	112
Figura 55_ Spread. [Investigadora, 2016]	112
Figura 56_ Detalhe da flôr. [Investigadora, 2016]	113

Parte I

Introdução

Introdução

Atualmente são inúmeras as pesquisas e estudos feitos sobre a Síndrome de Asperger, existindo, bastante material de apoio, tanto para a criança como para as famílias. No entanto, muitas crianças estão inseridas em escolas regulares com crianças neurotípicas (consultar glossário). E por mais que os pais e a família da criança com Asperger a tentem acompanhar no seu dia-a-dia, há muitas situações que fogem do controlo de pais e educadores, nomeadamente no contexto escolar.

Explicar a Síndrome de Asperger não é nada fácil, especialmente se tivermos em consideração que o publico-alvo em questão, são crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos. Sabemos que muitas crianças nesta faixa etária que lidam diariamente com crianças com esta perturbação não as compreendem e, por esse motivo, acabam por as excluir.

Desta forma, parece-nos fundamental investir na sensibilização deste tema junto de professores e colegas. Segundo Piedade Monteiro, presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger — APSA — as crianças nesta fase «bebem» muita informação e o que aprendem agora podem ser lições valiosas que ficam para a vida. Se isso acontecer, mais tarde, quando estas crianças, típicas ou com Síndrome de Asperger, forem adolescentes, o fosso entre elas não será tão grande, e a integração será mais fácil e gradual. (anexo A)

Sendo assim, o grande desafio é explicar a crianças tão pequenas a diferença. Diferença entre a sua própria personalidade e as particularidades de uma criança com Síndrome de Asperger. Assim, os comportamentos «estranhos», associados a esta perturbação do comportamento, serão apresentados numa linguagem acessível e com a qual todas as crianças se consigam relacionar.

A escolha deste tema, e a associação à área do Design Inclusivo, foi motivada pela relação de proximidade que existiu, e ainda existe, entre a mestranda e uma criança com SA, e por se achar que o livro impresso pode ter um papel fundamental na alteração de comportamentos.

1_Problematização

1.1_Questões de investigação

A Síndrome de Asperger, sendo uma perturbação comportamental, afeta principalmente a capacidade de comunicar de forma apropriada. Muitas «normas» de comportamento e socialização são estranhas, ou mesmo ausentes, nas relações que as crianças com esta síndrome estabelecem com outras. Como resultado, estas pessoas são frequentemente apelidadas como «estranhas», ou até mesmo como «mal-educadas».

Nos primeiros anos de ensino, as diferenças entre as crianças neurotípicas e as crianças com Síndrome de Asperger são muitas, e a falta de compreensão gera muitos mal-entendidos e uma grande falta de comunicação. Se, por um lado, as crianças com SA não sabem como lidar com algumas situações do dia-a-dia, por outro, as outras crianças não sabem como lidar com aquelas com Síndrome de Asperger.

A falta de informação e de sensibilização para o tema da diferença, e em particular, para a Síndrome de Asperger, é uma realidade que é preciso combater. Não existe muita informação direcionada para crianças sobre este tema.

Uma ferramenta fundamental para transmitir informação a crianças é o livro. Este permite passar mensagens complexas numa linguagem adequada e simplificada. No caso do livro infantil, as mensagens podem ser diretas e literais, ou podem adotar uma abordagem mais subjetiva. Em ambos os casos, e aplicando à temática desta investigação, o mais importante é ensinar à criança o que é a diferença e como é que isso a afeta a ela, e aos outros.

É neste sentido que o Design tem um papel fundamental. Descobrir técnicas e soluções para que a mensagem seja transmitida, da forma mais eficaz possível.

Desta forma, durante a investigação procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as principais dificuldades de uma criança com Asperger num contexto escolar?
- Como explicar os comportamentos característicos do Asperger a crianças dos 6 aos 9 anos?
- Como tornar o objeto impresso suficientemente cativante, e comunicativo, ainda que a mensagem subjacente seja complexa?
- Quais as melhores soluções gráficas para comunicar a mensagem?
- Que papel pode ter o livro na integração destas crianças?

2_Objetivos

2.1_Gerais

Sensibilizar crianças e educadores para as dificuldades que uma criança com Síndrome de Asperger enfrenta todos os dias, e qual o papel que podem desempenhar na integração e desenvolvimento da criança com SA.

2.2_Específicos

- Recolher as principais dificuldades de uma criança com Asperger em contexto escolar;
- Estabelecer uma metodologia apropriada para a resolução do problema;
- Desenvolver um objeto livro impresso, sustentado por uma componente teórica forte em termos da compreensão das diferentes fases do desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger. E, desta forma, conseguir aliar esses conhecimentos à Área do Design Inclusivo;
- Desenvolver um objeto que promova a interação, a integração e o desenvolvimento positivo da criança com SA.

3_Desenho de investigação

O desenvolvimento da investigação recorrerá a uma metodologia de natureza mista assente em métodos intervencionista e não-intervencionista, de base qualitativa.

Os temas de maior relevância para o desenvolvimento deste projeto focam-se na exploração do tema da Síndrome de Asperger, do Desenvolvimento Infantil, e do Design Comunicação, abordando neste contexto de modo particular áreas como o Design Inclusivo e a Ilustração.

Será desenvolvida uma revisão literária, através da organização em diferentes fases de trabalho. Desta forma, serão investigados tópicos pertinentes ao desenvolvimento do projeto, sendo submetidos a uma seleção e análise, e ainda uma síntese crítica. Sendo estes os pilares para a investigação, serão estudados e abordados como componentes fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

Na análise de Casos de Estudo, haverá um cuidado em estudar apenas casos pertinentes para a investigação, relacionando as palavras-chave desde o início estipuladas. Desta forma, pretende-se perceber como um livro infantil pode ajudar na explicação de temas complexos, nomeadamente na abordagem da diferença, e consequentemente, no auxílio à integração da criança “diferente” no meio escolar. Devem ser tomadas em consideração alguns pontos menos positivos que possam constar no material existente e perceber o porquê das suas falhas.

Entrevistas e conversas exploratórias com especialistas das áreas da Psicologia Infantil e do Desenvolvimento, bem como profissionais do ensino, também constarão no processo investigativo. Desta forma, será possível perceber-se quais os pontos a ter em consideração aquando da conceção de um livro infantil.

Por fim, será realizada uma validação com APSA, profissionais do ensino e crianças durante as diferentes fases do projeto.

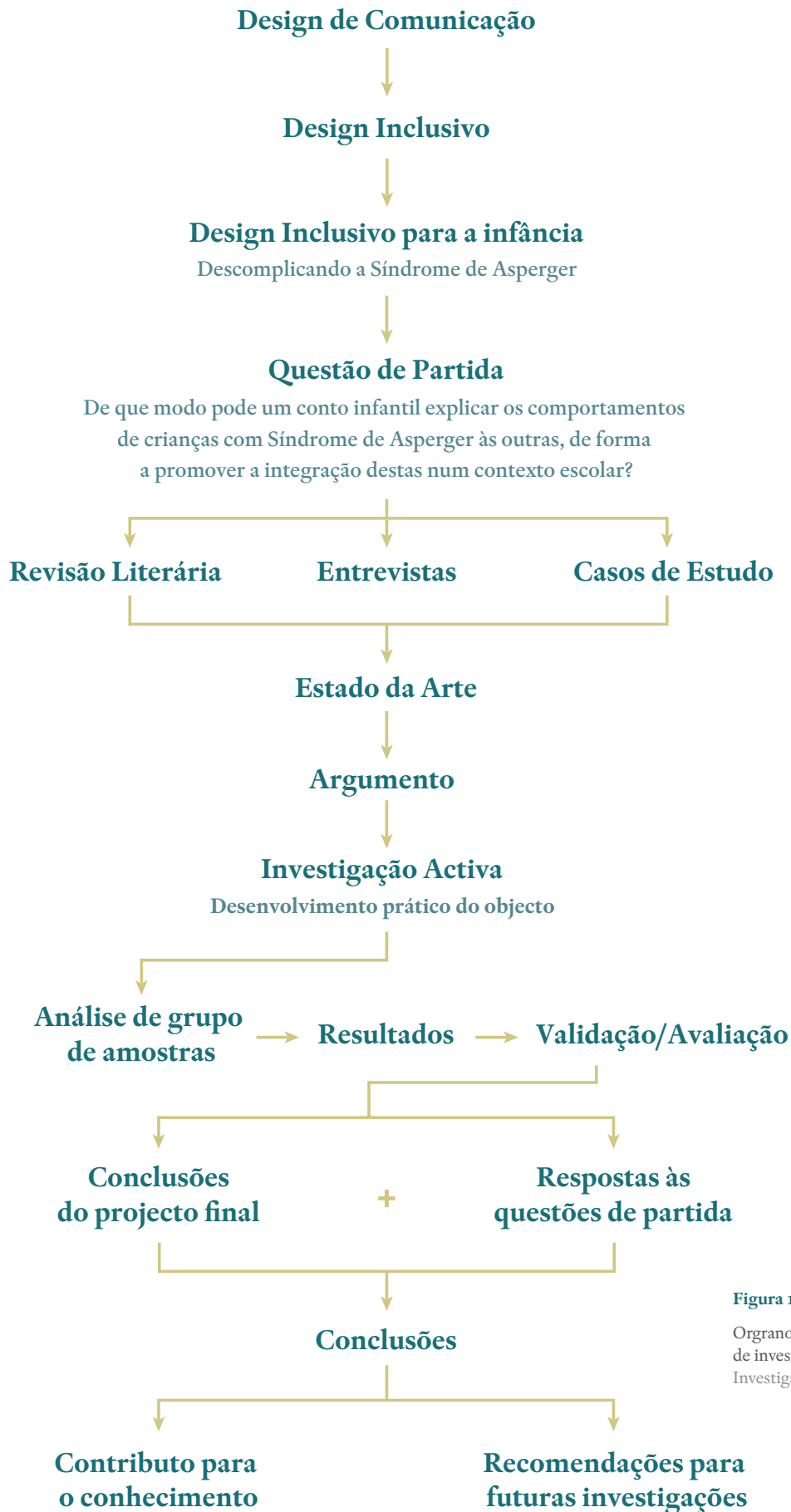


Figura 1
Organograma do processo de investigação.
Investigadora, 2016

Parte II

Estado da Arte

Parte II

_Estado da Arte

As áreas de estudo apresentadas representam o conjunto de tópicos a ser abordados durante o decorrer do processo de investigação.

Os tópicos a seguir apresentados constituem uma análise preliminar com o objetivo de estruturar o futuro processo investigativo, e conseqüentemente, o projeto.

Para melhor sustentar o projeto, não ser abordados temas como a Síndrome de Asperger e todas as suas características e todas as adversidades que enfrentam as crianças portadoras deste transtorno, o desenvolvimento infantil, o Design Inclusivo, Design Editorial e a adaptabilidade ao contexto infantil, e por fim, a ilustração.

Design de Comunicação



Figura 2

Diagrama das áreas de estudo.
Investigadora, 2016

“Os humanos são a raça mais ilógica.

Nada do que dizem,

Nada do que fazem,

Faz qualquer sentido.

Se fico a ver navios, porque é que não vejo navios?

Onde está

a lógica dos humanos?”

(Dianne Mear, 1994)

4 Síndrome de Asperger

4.1 Contextualização

O termo Síndrome de Asperger foi usado pela primeira vez pela pediatra britânica Lorna Wing, num artigo publicado em 1981. Neste artigo, Wing descrevia adultos e crianças com capacidades e comportamentos semelhantes aos já descritos, no início da década de quarenta pelo pediatra Hans Asperger. (Attwood, 2010 A)

Na sua tese de doutoramento, publicada em 1944, Asperger estudou o caso de dois rapazes que demonstravam sinais de alterações no domínio das interações sociais, e ainda do foro linguístico e cognitivo. Asperger observou que estes dois rapazes tinham interações sociais bastante pobres, falhas de comunicação verbal e não verbal e aparentavam desenvolver interesses muito fortes em relação a assuntos bastante específicos. Hans Asperger usou o termo «psicopatía autística» para descrever o que considerava ser uma perturbação de personalidade. Quase em simultâneo, nos Estados Unidos, Leo Kanner publicou uma descrição crianças autistas e traçou um perfil de sintomas idêntico ao de Asperger. (Attwood, 2010 A)

Ainda que a sua descrição tenha sido ignorada durante quase trinta anos, tanto na Europa como nos Estados Unidos, Asperger continuou a tratar crianças com «psicopatía autística», chegando a criar um centro de acolhimento onde criou um dos primeiros programas educacionais, que incluía terapia da fala, dramatização e educação física. Faleceu em 1980, pouco tempo antes de Lorna Wing adotar o apelido de Hans Asperger para se referir a este conjunto de alterações do comportamento e finalmente receber reconhecimento internacional. (Attwood, 2010 A)

4.2_ Transtorno do Espectro Autista. Então e a Síndrome de Asperger?

Em 2013, a American Psychiatric Association classificou as Perturbações do Espectro Autista (PEA) como sendo “um síndrome neurocomportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional”⁽²⁰¹³⁾

Não existem marcadores biológicos que identifiquem o autismo, pelo que a sua identificação é feita através de comportamentos clinicamente observáveis. As suas características estão descritas em dois sistemas internacionais de diagnóstico. O DSM-V da Associação Americana de Psiquiatria e o ICD 10 da Organização Mundial de Saúde.

Até então, as classificações existentes inseriam-se em três grupos de diagnóstico: Perturbações na Comunicação, Perturbações na Interação Social Recíproca e Interesses restritos e Comportamentos repetitivos. Nesta nova classificação, passaram a existir apenas dois grupos distintos: (A) Défice persistente na comunicação social e na interação social, em contextos múltiplos e (B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.^(Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Anteriormente, existia uma distinção entre as várias perturbações com sintomas semelhantes às do Autismo, e assim existia uma diferença diagnóstica entre Autismo Clássico — a Síndrome de Asperger (um autismo funcional por assim dizer) — e as Perturbações Globais do Desenvolvimento que não se enquadram em nenhuma das categorias. Existia ainda o Síndrome de Rett e as Perturbações Desintegrativas da Segunda Infância. ^(Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Nesta nova denominação, passaram a existir três níveis com sintomas a aumentar de gravidade. Em cada um deles, dependendo do nível, se inserem as perturbações acima mencionadas. Sendo um espectro contínuo e em que nenhuma criança apresenta os mesmos sintomas, o anterior Asperger situa-se entre os níveis 1 e 2. (Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Nível 1: “Exigindo apoio”

Na ausência de apoio, défices ao nível comunicação social causam prejuízos significativos:

- São notórias as dificuldades em iniciar interações sociais e estas crianças dão, frequentemente, respostas atípicas ou sem sucesso;
- Pode parecer que apresentam interesse reduzido pela interação com os outros;
- Têm comportamentos restritos e repetitivos. A inflexibilidade no comportamento causa interferência significativa no funcionamento, em vários contextos.
- Têm dificuldade em trocar de atividade. Problemas na organização e no planeamento são obstáculos à independência.

(Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Nível 2: “Exigindo apoio substancial”

- Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não-verbal;
- Prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio;
- Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros;
- Comportamentos restritos e repetitivos. Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e que interferem no funcionamento numa variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

(Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Nível 3: “Exigindo apoio muito substancial”

- Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. É, no geral, uma pessoa com uma conversa inteligível de poucas palavras, que raramente inicia as interações — e que, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a sua necessidade

própria imediata — e que reage somente a abordagens sociais muito diretas. Tem, mais uma vez, comportamentos restritos e repetitivos.

— Possui uma enorme inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade em lidar com a mudança, para além de ter, frequentemente, outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Passa por um grande sofrimento/dificuldade ao ter que mudar o foco ou as ações.

(Acacia — Psicologia & Psiquiatria, 2015)

Ainda que o termo oficial atribuído pela OMS já não seja a Síndrome de Asperger, este continua a ser aquele que mais é usado e reconhecido. Mais do que isso, este termo já faz parte da identidade das pessoas que têm este transtorno.

Desta forma, e para melhor especificar o grupo-foco deste projeto, o termo “Síndrome de Asperger” e a abreviatura SA vão continuar a ser utilizados no decorrer da dissertação.

“A história do Super-Homem está mal contada. Ei-lo chegando, infante ainda, de um planeta distante. Não seria previsível que a sua atitude fosse em tudo idêntica à das crianças terrestres (...). Natural seria que vindo de outro planeta não entendesse as complexas normas de conduta dos humano, nem os sinais subtis que indicam os diferentes graus de hierarquia social. (...) Ao Super-Homem não restaria alternativa senão imitar o comportamento dos seus companheiros (...). Assim é o portador da Síndrome de Asperger: criado no planeta Terra e antropólogo da própria humanidade.”

Nuno Lobo Antunes, 2010

4.3_Caraterização

Lorna Wing constatou que algumas crianças, numa fase inicial, apresentavam os clássicos sintomas do autismo mas que, posteriormente desenvolviam competências ao nível linguístico e de socialização. Ainda que estes desenvolvimentos colocassem estas crianças fora do diagnóstico do autismo clássico, continuavam a revelar graves problemas ao nível da comunicação e das competências sociais, assemelhando-se à descrição feita por Hans Asperger em 1944.

(Attwood, 2010 A)

Lorna Wings identificou marcadores compartimentais mais gerais da Síndrome de Asperger (Attwood aput. Burgoyne e Wing, 1983):

- Dificuldades de interacção social;
- Em crianças, isolam-se na escola;
- Dificuldades de comunicação verbal e não verbal;
- Dificuldades em sentir empatia para com os que os rodeiam;
- Dificuldades em associar expressões faciais a um comportamento/situação/sentimento;
- Comportamentos rotineiros ou repetitivos;
- Interpretação literal da linguagem;
- Interesses limitados e obsessivos;
- Peculiaridades do discurso e da linguagem;
- Hipersensibilidade aos estímulos sensoriais;
- Descoordenação motora;
- Dificuldade em manter contacto visual.

Atualmente a Síndrome de Asperger, sendo uma perturbação neurocomportamental de base genética, enquadra-se no Espectro Autista, situando-se entre o nível um e dois. Ainda não foi descoberto o marcador biológico responsável pelo distúrbio e, por isso mesmo, o seu diagnóstico ainda se baseia num conjunto de critérios comportamentais. (APSA,2016)

Estima-se que em Portugal existam cerca de quarenta mil portadores de SA, sendo na maioria dos casos incidente no sexo masculino (5:1). Apesar das vasta pesquisa sobre este tema, na procura de se achar uma causa, os resultados ainda não são conclusivos. No entanto, são apontadas várias causas: biológicas, ambientais e genéticas, sendo estas ultimas determinantes. (APSA,2016)

“Assim, tanto os pais como os professores são de opinião que as crianças, de aspecto comum e com uma capacidade intelectual dentro do esperado para a sua idade, manifestam, por alguma razão inexplicável, uma incapacidade para entender os outros e de com eles terem uma relação normal” (Attwood, 2010 B : 58)

Não existe tratamento conhecido para a SA, embora seja possível a coexistência de outro distúrbio, o défice de atenção, que, esse sim, pode ser tratado com medicação adequada. O diagnóstico precoce e um bom acompanhamento por médicos e terapeutas, é fundamental para um desenvolvimento positivo da criança com SA. Desta forma, ser-lhe-ão dadas as ferramentas necessárias para ultrapassar certas características clássicas do SA que impedem uma relação saudável com outras crianças. Para que esse diagnóstico seja feito o mais cedo possível, é essencial que, tanto pais como educadores, estejam atentos aos sinais de alerta acima apresentados.

4.4_Escola — *ele e os outros*

Tony Atwood (2010 B) explica que o desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger é muitas vezes normal durante os anos pré-escolares. Refere que em muitos casos, pais e educadores não atribuem muitos dos comportamentos da criança a um distúrbio do foro autista.

No entanto, à medida que a criança vai ficando mais velha, é possível aos educadores observarem alguns sinais de alarme. A criança desenvolve frequentemente uma aversão a atividades de grupo, evitando-as sempre que pode. Fica também confusa quando confrontada com certos códigos de conduta social¹. Na sala de aula, muitas destas crianças desenvolvem padrões de conversa e interesses invulgares para a sua idade (Attwood, 2010 B).

Sentem-se bem quando estão sozinhas, ou quando no papel de observadoras à distância. Mantêm-se sempre que possível à margem das brincadeiras ou de qualquer interação social. No entanto, quando envolvidas em algum tipo de atividade com outras crianças, tentam sempre que a sua “voz” seja a única a ser ouvida e só aceitam participar em brincadeiras quando são feitas à sua medida e com a suas regras (Attwood, 2010 A e B).

Sendo que os comportamentos atribuídos à Síndrome de Asperger não têm um padrão — e existe, de facto, um leque de sintomas muito vasto — nem todas as crianças apresentam os mesmo sintomas na sala de aula.

1 _Consultar 4.5_Códigos de Conduta, pág. 25

Muitas delas, quando em situação de pressão, começam a desenvolver comportamentos agressivos quando numa situação de proximidade com outras crianças. Ou até mesmo quando as suas rotinas são alteradas. Em oposição, o comportamento das crianças quando em contexto familiar é bastante diferente. Sentem-se mais à vontade, brincam normalmente com os irmãos, interagindo de forma relativamente adequada (Attwood, 2010 B).

A diferença de comportamentos em contexto escolar — com as outras crianças — e em casa torna-se cada vez mais evidente. Ainda assim, a sua forma de ser, estranha e em grande parte, desadequada, continua a ser ignorada e não é associada a um DEA. E sendo assim, as crianças vão-se mantendo na escola (Attwood, 2010 B).

O isolamento por parte destas crianças não é apenas culpa da falta de competências sociais que estas apresentam. As brincadeiras com outras crianças são situações muitas vezes instáveis e que fogem ao seu controlo, causando um grande desconforto. Attwood explica que para conseguir brincar com os outros, a criança com SA tem de arriscar perder o controlo. Chegam a ficar hostis se sentirem que alguém se está a intrometer na sua zona de conforto. (Attwood, 2010 A)

Ainda que lhes seja difícil participar na brincadeira dos outros, as crianças com Asperger são perfeitamente capazes de inventar brincadeiras e até de deixar outras crianças brincar, na condição de estas seguirem as suas regras. Na visão de Tony Attwood brincar com os outros “É ter flexibilidade para partilhar ideias, negociar alternativas e aceitar alterações no seu guião inicial.” (Attwood, 2010 A : 42)

É frequente, a criança com SA preferir estar na presença de adultos, por os considerar mais interessantes, informados, e, acima de tudo, condescendentes com a sua pouca aptidão social.

Estas crianças não se vêm como fazendo parte de um grupo e, como tal, na sala de aula dão preferência aos seus interesses e necessidade, negligenciando os outros. A falta de compreensão para com os seus colegas vai fazer com que estes não se identifiquem com a criança com Síndrome de Asperger, e consequentemente, afastam-na. (Attwood, 2010 A)

4.5_ Códigos de Conduta²

Os códigos de Conduta Social são talvez o grande desafio das crianças com Síndrome de Asperger. Na maioria dos casos, são normas que nos são impostas pela sociedade ou comunidade na qual nos inserimos e raramente nos são explicados. Percebe-los é algo inerente ao ser humano e advém da nossa relação com os outros e com o meio.

A falta de aptidão social da criança com SA é uma característica bastante visível quando falamos em interação. Estas crianças são, de forma geral, bastante honestas, sendo por vezes desagradáveis para com os outros. É-lhes difícil sentir empatia para com os outras crianças, chegando mesmo a prejudicar os seus pares. (Attwood, 2010 A e B)

² _Código de conduta é um conjunto de regras para orientar e disciplinar a conduta de um determinado grupo de pessoas de acordo com os seus princípios. É geralmente utilizado por empresas, organizações, classes profissionais ou grupos sociais e fazem parte da vida social de qualquer um de nós.

É muitas vezes necessário explicar-lhes muitos dos comportamentos moralmente aceites pela sociedade — regras, certo/errado, bom/mau, etc. Elas acabam por se tornar implacáveis na sua implementação não aceitando que as desafiem. A ideia de “área cinzenta” é um conceito que não compreendem e são bastante relutantes em interiorizar. “Porque é que não podemos mentir, mas se for para um bem maior já é aceitável? Porque é que é ofensivo para alguém quando digo a verdade, mesmo que essa pessoa não goste?”, pensa frequentemente a criança com Asperger. Este tipo de situações — ser-se repreendido por fazer o que deveria ser considerado correto — são consideradas por eles estranhas, ou até mesmo injustas. Situações como estas são difíceis de controlar, uma vez que constituem um comportamento base do Asperger. (Attwood, 2010 A)

Certos comportamentos são vistos como má educação, ou até como de um certo egoísmo. No entanto, é essencial que se perceba que a criança não age com malícia e simplesmente não sabe como não ser assim. As ferramentas necessárias para combater estas situações não lhes são inatas, pelo que é necessário um acompanhamento e treino de competências. Mais que isso, é necessário criar um meio que não rejeite à partida o que é diferente e que possa ajudar na sua evolução. (Attwood, 2010 A)

Saber interagir com os outros, e poder ter amigos, são factores determinantes para o desenvolvimento saudável de qualquer criança. No caso das crianças com SA, é necessário que os adultos que a rodeiam lhe dêem ferramentas para que ela consiga ir criando laços com as outras.

4.6_O que ainda está por fazer?

Atualmente com todas as pesquisas e estudos feitos sobre a Síndrome de Asperger, existe já bastante material de apoio, tanto para a criança com Asperger como para as suas famílias. No entanto, o desenvolvimento destas crianças passa na maioria das vezes por situações que estão fora do controlo da família.

Por essa razão, é importante insistir na formação dos pais e professores, bem como arranjar métodos de sensibilização que sejam cativantes para outras crianças e suas famílias. Desta forma, a integração da criança com uma alteração do comportamento, como é o caso do SA, será mais fácil e tranquila. (APSA,2016)

“ «Estou a voar! Zorbas! Sei voar!»

grasnavia ela, eufórica, lá da vastidão do céu cinzento.

O humano acariciou o lombo do gato.

«Bem gato, conseguimos.»

disse ele suspirando.

«Sim, à beira do vazio compreendeu o mais importante»

miou Zorbas.

«Ah, sim? E o que é que ela compreendeu?»

Perguntou o humano.

«Que só voa quem se atreve a fazê-lo.»

miou Zorbas.”

(Sepúlveda, 2016, s.p.)

“Às vezes sentimo-nos gatos a tentar
ensinar gaiotas a voar...”

(APSA, 2016, s.p.)

5_APSA

_Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

A Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. Este projeto nasceu a partir de conversas, inicialmente informais de um grupo de pais de crianças com SA e de uma necessidade comum. Não havia até à data muita informação sobre o tema e os apoios eram escassos. Desta forma, a 7 de Novembro de 2003 nasce a **APSA** — Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger — que procura orientar pessoas com SA de todas as idades.

Esta associação tem por missão promover a integração social, escolar, familiar e profissional de portadores de SA. Procura prestar todo o apoio necessário, tanto a pessoas com SA como às suas famílias, de forma a promover um desenvolvimento da sua autonomia, e fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que estas possam viver uma vida mais autónoma e mais digna.

Procuram ser uma referência a nível nacional procurando promover uma sociedade mais integrante, na qual as pessoas com Síndrome de Asperger possam vir a ter as mesmas oportunidades e se sintam respeitadas e realizadas.

A APSA está envolvida em vários projetos e atividades que pretendem promover a integração de portadores de SA e a sua convivência com os outros. Muitos dos seus projetos centram-se na divulgação e sensibilização de pessoal que lida diariamente com pessoas com Síndrome de Asperger. (APSA, 2016)

Neste sentido, os seus dois grandes projetos são o Projeto “Gaivota” e o Projeto “Casa Grande”.

5.1_Projeto Gaivota

O Projeto “**Gaivota**”, centra-se em torno de ações de sensibilização e formação por todo o país, junto das escolas, ou de qualquer entidade que esteja interessada em saber mais sobre a Síndrome de Asperger. Os objetivos da “**Gaivota**”, mais do que apenas fornecer informação, giram muito à volta da potencialização do desempenho dos portadores de SA nas tarefas diárias, sejam elas a nível escolar ou profissional, e da melhoria da sua relação com os colegas. Estabelecer laços de proximidade, diálogos, partilha de conhecimentos e experiências, e aprender a cooperar são algumas das metas que a APSA se propõe. (APSA, 2016, s.p.)

Essencialmente, a “**Gaivota**”, consiste numa palestra que explica a Síndrome de Asperger, as suas características principais, os sinais de alerta e ainda as estratégias para lidar com estas crianças. As palestras são dadas por Técnicos e Associados (Familiars de crianças com SA) e acompanhadas de material de apoio. (APSA, 2016, s.p.)

5.2_Projeto “Casa Grande”

A “**Casa Grande**” é um projeto pioneiro e inovador. Destina-se a jovens portadores de Síndrome de Asperger, a partir dos 16 anos. Tal como o Projeto “**Gaivota**”, a “**Casa Grande**” conta também com o apoio das famílias e comunidades para a dinamização de todas as atividades.

Um dos pontos mais importantes para a APSA é que a Casa Grande funcione como um espaço de formação e treino de competências sociais. Este espaço serve ainda como emprego temporário, para que estes jovens possam iniciar a construção de uma vida ativa e autónoma, e para que consigam inserir-se no mundo do trabalho. Este projeto procura atuar em duas vertentes: um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e uma Residência Autónoma (RA).

As atividades propostas pela “**Casa Grande**” dividem-se em duas áreas de ação: Atividades de Integração Comunitária (AIC) e Atividades de Integração Comunitária de Exterior (AICE). A APSA conta ainda com o Projeto Escola-Comunidade. As atividades propostas nestes planos de atividades, tanto no programa AIC e no AICE, têm bastantes semelhanças focando-se acima de tudo no treino de competências sociais e funcionais, treino da autonomia funcional e comunitária. Estão ainda disponíveis alguns ateliers como horticultura e jardinagem, expressão plástica, informática, entre outras. (figuras 3, 4, 5 e 6)



Figura 3 Instalações da APSA em Benfica. APSA, 2016



Figura 4 Alojamentos. APSA, 2016



Figura 5 Atelier de Artes Plásticas. APSA, 2016



Figura 6 Experiências Comunitárias — Jardinagem. APSA, 2016

No programa AIC é ainda possível ter acesso a experiências comunitárias, a workshops e a um programa de empregabilidade (PE). Os PE são possíveis através de parecerias com várias Empresas que se disponibilizam e de uma equipa multidisciplinar que acompanha estes jovens, traçando um perfil individual de funcionalidades, com vista a potenciar a intervenção de cada indivíduo.

Por último, temos o Projeto Escola-Comunidade, destinado a jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Este Programa procura fazer uma articulação sistemática com as Equipas de Educação Especial já existentes nos organismos escolares, que organizam os Planos Individuais de Transição (PIT). A Equipa da “**Casa Grande**” procura ser parceira no desenvolvimento dos PIT’s e fazer uma mediação com os locais de estágio, contando sempre com o apoio de especialistas no desenvolvimento de competências sociais. (APSA, 2016, s.p.)

Os programas de atividades disponibilizados pelo projeto “**Casa Grande**” resultam da identificação de necessidades específicas ou ainda de sugestões por parte dos Aspies³.

³ _Aspies é o nome carinhoso dado pela APSA aos jovens que frequentam a “Casa Grande”.

6_ Desenvolvimento Infantil

Para melhor compreender o público-alvo a quem se destina este projeto, bem como a sua pertinência, faz todo o sentido conhecer a fundo os estágios do desenvolvimento infantil e as particularidades inerentes a cada fase.

Durante a infância, existem momentos-chave que marcam o desenvolvimento a vários níveis, tanto biológico como cognitivo. O ambiente e o meio social em que as crianças se inserem é determinante para a formação da personalidade individual de cada uma.

Sendo já um tema amplamente desenvolvido, existem vários autores com perspectivas diferentes sobre os fatores que são determinantes em cada fase do desenvolvimento, bem como o papel da interação com o meio social e com os outros. Ainda que cada autor tenha a sua visão, as teorias acabam por se completar.

Desta forma, sentiu-se a necessidade de analisar mais do que uma teoria para melhor compreender o tema e a sua relevância para o projeto em questão, nomeadamente para percebermos qual poderia ser a melhor faixa etária para a sua implementação. Assim, iremos fazer uma breve análise de três autores: **Jean Piaget** (1896-1980), **Jerome Bruner** (1915-2016) e ainda **Lev Vygotsky** (1896-1934).

6.1_ Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget, um psicólogo suíço, dedicou-se a investigar o desenvolvimento cognitivo e concluiu existirem quatro estágios: sensório-motor, Pré-operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal.

A **fase sensório-motor**, é o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo. Inclui crianças desde o seu nascimento até aos dois anos de idade. Nesta fase, as crianças desenvolvem a inteligência prática, aprendendo a obter informações através dos sentidos — visão, olfacto, tacto, audição e palato — e dos movimentos.

A segunda fase, chamada de estágio **pré-operatório**, é constituída por crianças dos dois aos sete anos. Durante este período as crianças desenvolvem um egocentrismo intelectual e o pensamento mágico, altura em que o mundo é feito à medida da sua imaginação e, desse modo, as crianças sentem-se o centro de tudo.

Dos sete aos onze anos, ocorre a **fase do operatório concreto**, no qual se desenvolve o pensamento lógico e a criança passa a compreender a existência de conceitos como a relação parte-todo.

O último estágio é o **operatório formal**. Nesta fase, as crianças dos onze aos dezasseis já conseguem fazer operações formais e ter um pensamento abstracto. O raciocínio hipotético-dedutivo é também desenvolvido nesta altura.

6.2_Lev Vygotsky (1896-1934)

Lev Vygotsky foi um psicólogo Bielo-Russo nascido em 1896. Formou-se no Instituto de Psicologia de Moscovo, entre 1923 e 1934. Foi durante este tempo, passado no Instituto, e até à data do seu falecimento precoce (com apenas 36 anos), que **Vygotsky** desenvolveu as suas teorias sobre o Desenvolvimento Cognitivo e a Relação entre o pensamento e a linguagem. Ainda que tenha falecido com apenas trinta e oito anos, deixou uma obra bastante vasta.

Vygotsk é visto como um dos grandes pensadores desta temática, e ainda que o seu trabalho só tenha começado a ser traduzido na década de sessenta. O seu trabalho teve um impacto enorme, muitas vezes comparado com o impacto da obra de Jean Piaget.

O seu trabalho foi impulsionador do trabalho de muitos outros autores, entre eles Jerome Bruner, que foi um dos responsáveis pela reforma da educação que ocorreu no estado Unidos, também na década de sessenta. (Marques, 2007)

Tanto **Vygotsky** como Piaget partilhavam a ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre durante a interacção com os outros — colegas e professores — e com os objetos e meio à volta.

Para ambos os autores, as tarefas de ensino devem provocar um certo desconforto e desequilíbrio cognitivo, de forma a promover um processo de acomodação e assimilação. Desta forma, vai potenciar o desenvolvimento de esquemas mentais e será alcançado um novo equilíbrio.

Defendem ainda que outras formas de aprendizagem — imitação, observação, demonstração, exemplificação, pratica dirigida — deverão ser colocadas em segundo plano.

As diferenças nas teorias destes de Jean Piaget e de **Lev Vygotsky** reside na ideia de hierarquização dos estágios de desenvolvimento cognitivo. **Vygotsky**, à semelhança do que Bruner viria a defender mais tarde, dava maior relevância ao contexto cultural e à linguagem durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. (Marques, 2007)

A aprendizagem mais significativa é, na sua opinião, aquela conseguida através de um processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Este processo é melhor conseguido num ambiente que promova a interação a interação entre crianças em estágios de desenvolvimento ligeiramente diferentes ou em fases de transição diferentes. (Marques, 2007)

O Autor defende que as crianças aprendem melhor quando confrontadas com tarefas que impliquem um desafio cognitivo. As crianças devem ter a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, levando-as a interagir com outras crianças num processo de aprendizagem cooperativa.

Ainda que tenham desenvolvido o seu trabalho de forma muito próxima, como já referimos, existem algumas diferenças entre a teoria de Piaget e a de **Vygotsky**. A maior de todas elas reside no ênfase que **Vygotsky** dá ao papel desempenhado pela cultura e pela linguagem no processo de desenvolvimento.

O vínculo que existe entre o sujeito e o contexto cultural e social em que é educado é muito claro na teoria de **Vygotsky**. Cada indivíduo, durante o seu processo de formação, vai buscar ao meio em que cresce ferramentas que lhe permitem estabelecer interações com os outros. Desta forma, o sujeito não é entendido como um reflexo passivo mas sim como o resultado da relação que estabelece com os que o rodeiam. (Cró, 2001)

Na perspectiva de **Vygotsky**, a aprendizagem e desenvolvimentos não são sinónimos. No entanto, a aprendizagem pode traduzir-se em desenvolvimento. Este só é possível quando em contacto com os outros e, desta forma, ele propõe dois níveis de desenvolvimento: Zona de desenvolvimento potencial e o Nível de desenvolvimento Atual.

O nível de desenvolvimento atual corresponde aos ciclos evolutivos realizados, e que se define operacionalmente pelo conjunto das atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Por outro lado, a Zona de Desenvolvimento Potencial consiste num conjunto de atividade que a criança consegue desenvolver com a ajuda de outros. (Cró, 2001)

Vygotsky considera então que, nesse desenvolvimento a ferramenta principal é a linguagem. Do ponto de vista do autor, a língua funciona como um elemento mediador entre o sujeito e o ambiente social. A interiorização dessas competências e instrumentos conduz à aquisição de processos mentais mais desenvolvidos, estando no centro do desenvolvimento cognitivo. (Marques, 2007)

6.3. Jerome Bruner (1915-2016)

“I've become increasingly convinced that the powers of mind reach their fullness not simply in accumulation — in what we come to know — but rather in what we can do with what we know, how we are enabled to frame possibilities beyond the conventions of the present, to forge possible worlds. (...) In a word, one always knows the world in the light of the perspective one has chosen (or has had imposed upon one!). There are always other ways of knowing (even of seeing) it. Those «other ways» constitute the realm of possibility.”⁴

Jerome Bruner, 2007

4 T.L. “Eu estou cada vez mais convencido de que a mente atinge completamente sua plenitude não apenas na acumulação - no que passamos a conhecer - mas sim no que podemos fazer com o que sabemos, como somos capazes de enquadrar possibilidades além das convenções do presente, para forjar mundos possíveis. (...) A principal função da cultura para o indivíduo, eu acho, é a de tornar o estranho familiar. Somos guiados a colocar as coisas em seus lugares familiares (...) É, principalmente, através do uso de ambos - tornando o familiar estranho e o estranho familiar - que nós e nossa cultura cultivam o sentido do possível.”

Outro dos nomes de referência na temática do Desenvolvimento infantil foi o Psicólogo e Pedagogo **Jerome Bruner**.

Bruner nasceu em 1915 em Nova Iorque, Estados Unidos da América. Doutorou-se em Psicologia pela Universidade de Harvard, onde deu aulas. Posteriormente foi professor na Universidade de Oxford.

Ainda que fosse psicólogo por formação, dedicou grande parte da sua investigação à área da educação. Foi um dos impulsionadores do movimento de reforma da educação no Estados Unidos, na década de 60. Foi considerado o pai da Psicologia Cognitiva.

À semelhança de Piaget, também **Bruner** desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento infantil.

A teoria de **Bruner** ficou conhecida como Instrumentalismo Evolucionista. Para o psicólogo, o homem está dependente das técnicas para a realização da sua própria humanidade (Marques, 2011). Bruner presta uma especial atenção ao carácter contextual dos factos psicológicos (Cro, 2001)

“O crescimento mental depende, em grau considerável, do crescimento de fora para dentro, em denominar técnicas que estão incorporadas na cultura”
(Cró aput Bruner, 1997)

Neste aspecto, a teoria de **Bruner** torna-se mais abrangente do que a de Piaget, uma vez que contempla a influência do contexto ambiental e do contexto social na formação e desenvolvimento. Desta forma, a transmissão social, o processo de identificação e a imitação são vistos como processos de aprendizagem. (Cro aput Tavares; Alarcão, 1990)

“Para entender o homem você tem de entender como as suas experiências e os seus actos são moldados através da participação nos sistemas simbólicos da cultura.” (Bruner, 1997)

Em suma, o desenvolvimento para **Bruner** é conseguido graças ao equilíbrio pessoal. Ou seja, a capacidade que cada indivíduo tem de se auto-regular. (Marques, 2011)

Outro aspecto que torna a teoria de **Bruner** distinta da de Piaget é o papel da linguagem, da cultura e dos meios sociais. A linguagem permite a comunicação, a codificação de experiências e a manipulação da realidade segundo regras convencionais. Tem o papel de amplificador do desenvolvimento cognitivo da criança e permite-lhe uma experiência mais ampla de interação com o meio cultural. (Cró, 2001)

A teoria de Bruner incorpora de forma coerente as contribuições do amadurecimento e do ambiente, organizando de diferentes formas a representação da realidade, utilizando técnicas que a cultura lhe permite (Marques, 2011). “À semelhança de Piaget, a tónica encontra-se na maturação e na interação do sujeito com o ambiente como centro do processo de desenvolvimento e formação da pessoa.” (Cró, 1997)

Tendo em conta a visão de Bruner quanto ao papel da linguagem e da cultura, podemos concluir que o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento será tanto mais rápida, ou melhor conseguida, consoante a riqueza dos estímulos que o meio social e cultural possam proporcionar.

Tal como na teoria de Piaget, também **Bruner** procura tipificar os comportamentos das crianças dividindo-os por estágios. O primeiro deles, Estágio das Respostas Motoras, que vai desde o nascimento até aos 3 anos de idade; o segundo, o Estágio da Representação Iconica, inclui crianças dos 3 aos 9 anos de idade; por último, o estágio da Representação Simbólica, com crianças partir dos 10 anos.

No primeiro estágio — Respostas Motoras — até aos 3 anos de idade

Também conhecido pela fase da Representação Activa. Nesta fase, os acontecimentos passados são representados por respostas motoras apropriadas e privilegia-se a acção como forma de representação do real. Nesta faixa etária, a criança aprende sobretudo através da manipulação de objetos, e age através de mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver alguma autonomia.

No segundo estágio — Representação Iconica — dos 3 aos 9 anos de idade

Nesta faixa etária dá-se sobretudo uma organização visual, através de imagens sinópticas e na organização da percepção de imagens. A criança é capaz de representar objetos através de imagens. Mas está dependente da memória visual, concreta e específica. Nesta fase, os sentidos são fundamentais para a organização da informação.

No terceiro, e último estágio — Representação simbólica — Depois dos 10 anos de idade

Nesta fase, existe uma forma mais elaborada de representar a realidade. A criança já é capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica. Ou seja, já tem a capacidade de manipular símbolos de forma a, não só reproduzir o real, mas também a ter capacidade para o modificar.

Os símbolos que a criança utiliza nesta fase podem não ter relação com a realidade que procuram traduzir.

A passagem por cada uma das etapas pode ser acelerada através do contacto que a criança tenha com um meio cultural e linguístico rico e estimulante. As palavras representam um poderoso instrumento de comunicação e de elaboração de informação. Mesmo em fases em que a representação simbólica ainda não está desenvolvida, é possível fazê-la evoluir através da linguagem. De outra forma, a criança ficará sempre dependente de formas de comunicação anteriores. (Bruner, 1966)

Em “Uma nova teoria da Aprendizagem”, **Bruner** põe a linguagem no centro como ferramenta fundamental para o desenvolvimento intelectual (Bruner, 1966). É ainda da opinião que a criança progride muito mais rapidamente quando capta de algum modo pré-linguisticamente o significado da situação em que se encontra. (1997) “Determinados contextos educacionais poderão activar a sequência de crescimento cognitivo da criança.” (cro, 2001)

À semelhança de Piaget, também **Bruner** considerava que o desenvolvimento intelectual não é suficiente para explicar o processo educativo. (cro, 2001)

Ainda que os três autores tenham teorias distintas em relação às fases de desenvolvimento, todos dão especial importância ao contexto ambiental e social em que a criança cresce e se desenvolve. E conseqüentemente, percebemos que estes contextos podem tanto ser inibidores, como impulsionadores da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

Assim, é notória a importância que é dada por todos estes autores, ao papel ativo da escola — ambiente e colegas — e do professor no processo de construção do conhecimento.

Dos três autores, Piaget e Bruner são os mais específicos em relação às faixas etárias a que correspondem cada uma das fases de desenvolvimentos. Ainda que defendam teorias distintas, existem algumas ideias que são comuns aos dois. Apesar da faixa etária definida para a aplicação do projeto não coincidir com nenhum dos intervalos definidos por qualquer um dos autores, ficou claro que as idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, são fases em que as crianças começa a compreender e a desenvolver um raciocínio mais complexo.

Desta forma, parece pertinente direcionar o projeto para estas idades, uma vez que já conseguem compreender os conceitos subjacentes ao livro. Pelo que, os conhecimentos que adquirirem nesta fase vão fazer parte da sua formação.

Ensinar as crianças desde cedo a compreender e a aceitar a diferença vai contribuir para criar um ambiente favorável ao desenvolvimentos de todos, uma vez que vão estar mais “abertas” para ensinar, ajudar mas também aprender com os *outros*.

“Talvez não seja realista acreditar que os designers vão mudar o mundo, mas faz sentido reconhecer que o Design — quando praticado com consciência ética — é uma das ferramentas mais poderosas que a humanidade possui. (...) O bom designer consegue analisar situações complexas e encontrar formas de as tornar socialmente produtivas.”

(Vitor Margolin, 2014 : 78)

7_ Design Inclusivo

Na perspectiva de Simões & Bispo (2006) o Design Inclusivo pode ser encarado como o desenvolvimento de produtos e ambientes, que permitam a utilização a um maior número de pessoas em diferentes circunstâncias. “Tem como principal objetivo contribuir, através da construção do meio, para a não discriminação e inclusão social de todas as pessoas.” (Simões & Bispo, 2006 : 8)

“A percepção da diferença, quer seja de natureza física, mental ou cultural, associa-se habitualmente a um sentimento de incompreensão e, por vezes, de intolerância que a transforma frequentemente em factor de exclusão. Paradoxalmente é a diversidade de características e capacidades humanas que é dominante, quer entre indivíduos, quer em diversos momentos da vida de cada indivíduo.” (Simões & Bispo, 2006: 20)

Quando se fala em Design Inclusivo, é inevitável falar-se do cariz social que este encerra. Afinal, qualquer objeto de Design, seja ele um produto ou um projeto de comunicação, só faz sentido quando analisado no contexto em que se insere. Tudo o que é criado tem impacto na sociedade, podendo este ser positivo ou negativo. (Silva, 2016)

A proposta de um design mais inclusivo, pretende servir toda a população e não apenas aqueles que são o foco do projeto. Ainda assim, são estes os que mais vão sentir os benefícios da implementação desta nova filosofia do design. Desta forma, passam a estar integrados em igualdade de direitos com todos os outros. (Simões & Bispo, 2006)

“O Design Inclusivo é também o reflexo na prática projectual, de uma prática democrática, de respeito pelos direitos humanos, e de defesa de condições de igualdade de oportunidades.” (Simões & Bispo, 2006: 8)

No contexto deste trabalho, é relevante explicar que o Design Inclusivo não se limita a trabalhar em torno de soluções que respondam às necessidades físicas de uma minoria populacional. Sendo o Asperger um transtorno neurocomportamental, não apresenta sinais muito evidentes para alguém menos atento ou pouco informado. Ainda assim, a falta de capacidades ao nível das relações humanas é bastante real, e potencialmente, danosa para o futuro dessas pessoas. O designer, e neste caso específico, designer de comunicação deve utilizar as suas capacidades para conseguir criar a ponte entre aqueles que não sabem como dizer e os que não percebem o que estão a ouvir.

“Embora o Design, enquanto actividade, possa constituir um instrumento poderoso, os designers não possuem ainda as condições necessárias para desviar o *Titanic* do *iceberg*. Ainda assim, os designers deveriam fazer mais do que reordenar as cadeiras do convés, já que o navio continua a todo o vapor e nos cabe a nós tomar a atitude certa.” (Vitor Margolin, 2014 : 34)

7.1_Crianças Invisíveis

Este capítulo tem por referência principal um artigo intitulado *Putting Disabled Children In The Picture: Promoting Inclusive Children's Books And Media*⁵ que dá conta da falta de representação na literatura infantil de personagens que retratam pessoas — tanto crianças como adultos — com algum tipo de deficiência ou incapacidade.

É importante ressaltar que o foco deste trabalho é a Síndrome de Asperger, um transtorno do comportamento e não uma deficiência. No entanto, esta pode ser altamente incapacitante. Desta forma, a mestrandia sentiu que os princípios defendidos no artigo se aplicariam na íntegra ao projeto proposto. Com a dificuldade acrescida de que a criança com Síndrome de Asperger não apresenta sinais externos visíveis sendo mais complexa a sua representação.

“Where are the disabled people in children's books?”⁶(Mathew & Clow, 2007: 67).

Esta é a pergunta feita pelas autoras Nicole Mathew e Susan Clow num artigo publicado no *International Journal of Early Childhood*, em 2007⁷. Durante três anos desenvolveram um trabalho de pesquisa, suportado por entrevistas a educadores, professores, pais e pessoas ligadas à publicação e venda de livros infantis.

5 T.L_Colocar a Criança Deficiência na imagem: Promover livros infantis e meios digitais mais inclusivos

6 T.L_“Onde estão as pessoas com deficiências em livros para crianças ilustrados?”

7 _Apesar de se terem passado nove anos desde a publicação do artigo, não houve grandes avanços em relação aos problemas apresentados. Grande parte da literatura que se encontra, continua a não integrar personagens com deficiências nas suas páginas. No entanto, encontra-se um maior número de publicações dedicadas a crianças com deficiências e distúrbios comportamentais.

Durante o processo investigativo, os pais e as outras pessoas que de alguma forma lidavam com crianças com deficiências ou com algum tipo de transtorno, manifestaram o seu descontentamento com a falta de representação que as *suas crianças* tinham em livros infantis, dizendo mesmo que estas eram invisíveis. (Mathew & Clow, 2007).

Em 1995, já se tinha realizado, no Reino Unido, uma Conferência intitulada “*Invisible Children*”⁸, da qual resultaram algumas publicações sobre o tema e ainda diversas recomendações sobre o problema. No entanto, nos anos que se seguiram, e até mesmo nos dias de hoje, os livros infantis publicados continuam a não fazer uma representação adequada de crianças com deficiências e transtornos. (Mathew & Clow, 2007)

Nas livrarias e bibliotecas é possível ter acesso a livros de não-ficção destinados a crianças mais novas, mas são poucos os que têm histórias em que as personagens principais, ou até mesmo, personagens secundárias, sejam crianças ou adultos com algum tipo de incapacidade. (Wagoner, 1984, 504-5; Favazza & Odom, 1997; Saunders, 2004).

Os livros que existem com personagens *especiais*, são publicados em menor escala, por editoras mais pequenas ou em colaboração com Organizações e Associações não governamentais. Sendo que são edições publicadas em menor quantidade, torna-se difícil para os pais, educadores e bibliotecas terem-lhes acesso. (Favazza et al., 2000; Walker, 2001: 10).

⁸ T.L. “Crianças Invisíveis”

No decorrer da investigação para a concretização deste artigo, foram realizadas discussões com um grupo de estudo composto por bibliotecários. Destas conversas muitos salientariam que ainda que seja possível adquirir livros para estas crianças e manter uma lista de bons livros inclusivos, a de imagens ocasionais de personagens com deficiências seria uma melhor solução para a falta de livros inclusivos. Nas palavras de uma dos bibliotecários “it would just be so much easier if mainstream books came out with images that reflected the real world”⁹

O numero reduzido de literatura inclusiva para crianças disponível no mercado, não foi o único problema que as autoras abordaram em *The Picture*¹⁰. Muitos escritores afirmaram que ainda que muitas publicações contivessem personagens com algum tipo de deficiência, esta não representava de forma universal as experiências e dificuldades que estas pessoas encaram diariamente. À semelhança do que acontece em livros destinados a um publico mais velho, as imagens destas personagens são muito limitadas.

As histórias destas personagens são frequentemente associada a grandes tragédias, a pessoas que passam por muitas dificuldades ou até mesmo como tendo capacidades sobre-humanas. Muitas vezes estas personagens representam metáforas ou são peças fundamentais para a construção do carater de uma outra personagem. (Barnes, 1992; Hevey, 1992; Harnett, 2000, *Disability Studies Quarterly*, 2004).

“When disabled children are absent from books and play materials, how does it make them feel and what messages are being given to children as a whole?”¹¹(Lindon, 1998, p: 178).

9 T.L_ “Seria muito mais fácil se os livros tradicionais saíssem com imagens que reflitam o mundo real.”

10 T.L_ A imagem

11 T.L_ “Quando as crianças com deficiência estão ausentes dos livros e materiais lúdicos, como é que isso faz com que se sintam e que mensagens estão sendo transmitidas às crianças como um todo?”

A pergunta que a seguir se coloca é mesmo “o porquê” desta falta de representação, ou da representação simplesmente inadequada, das pessoas com deficiência em livros infantis, constituir um problema. Muita da investigação realizada até agora sobre o impacto da ficção infantil na percepção tem sido direcionada para crianças mais velhas. No entanto, estudos apontam que o contato com ideia da deficiência e com o que ela representa durante os primeiros anos da infância, é fundamental para que se venha a aceitar a deficiência de uma forma tranquila. Não só enquanto crianças mas também para a sua vivência posterior como adultos (Burns, 1997; Nasatir & Horn, 2003)

“Recent research suggests that children’s attitudes toward people with disabilities develop during the pre-school and early elementary years...the early childhood years may be a particularly fruitful time for teaching children about the diversity associated with disabilities”¹² (Innes & Diamond, 1999).

Favazza procurou investigar o impacto que livros mais inclusivos — que representassem uma maior diversidade de personagens — teria em crianças. “Their research found that very young children, just like the older children, enjoy reading books including appropriate representations of disability and can learn positive attitudes towards disabled people from them.”¹³ (Favazza et al., 2000).

12 T.L_ “Uma pesquisa recente sugere que as atitudes das crianças em relação às pessoas com deficiência se desenvolvem durante a pré-escola e ensino primário ... os primeiros anos da infância podem ser um momento particularmente proveitoso para ensinar as crianças sobre a diversidade associada com deficiência.”

13 T.L_ “Através da pesquisa descobriram que as crianças muito jovens, assim como as crianças mais velhas, apreciam a leitura de livros, incluindo representações adequadas de deficiência e podem aprender atitudes positivas a ter em relação às pessoas com deficiência a partir deles(livros).”

“Children's literature can provide a powerful influence on beliefs, and if books are chosen with care they can refute stereotypes and construct positive images about people with disabilities in the mind of the reader.”¹⁴(Rieser, 1992 : 104)

Os resultados dos estudos realizados com crianças que tiveram contato com livros mais inclusivos mostraram-se bastante positivos, tanto para a criança como individuo, como na relação com os outros. “Research on the effect of exposing children to books that reflect their real experiences of diversity has shown improved self image, community awareness and enhanced learning opportunities.”¹⁵(Brown, 1998; Brown, 2001; Marriot cited in Saunders, 2004; Mendoza e Reese, 2001)

Durante os três anos de investigação, Nicole Mathew e Susan Clow procuraram investigar todos os aspectos referentes aos benefícios de livros mais inclusivos. Procuraram saber se era realmente uma necessidade, qual poderia ser a resposta por parte das crianças e se estas beneficiariam realmente com um aumento desse tipo de publicações.

As conclusões foram claras: “We conclude, that there simply aren't enough good, inclusive picture books in print.”¹⁶ (Mathew & Clow, 2007 : 65).

14 T.L_ “A literatura infantil pode fornecer uma poderosa influência sobre crenças, e se os livros são escolhidos com cuidado eles podem refutar estereótipos e construir imagens positivas sobre pessoas com deficiência, na mente do leitor.”

15 T.L_ “A pesquisa sobre o efeito de expor as crianças a livros que reflectem as suas experiências reais de diversidade mostrou melhorias na sua própria imagem, a consciencialização da comunidade e oportunidades de aprendizagem reforçadas.”

16 T.L_ “Concluimos, que simplesmente não há suficientes bons livros ilustrados inclusivos a serem publicados.”

“Disabled people should be illustrated and included so that we grow up more familiar and aware of people’s differences. (...) Disabled people should be treated like everyone else. People with disabilities are part of the world so should be shown in books.”¹⁷ (Bookmark, 2006)

Defendem também que a existência de livros sobre *peessoas especiais* numa categoria literária separada não faz sentido e que todas as crianças beneficiariam com livros de ficção mais inclusivos. Nos quais as personagens possam ser representadas como tendo algum tipo de deficiência sem que essa característica as defina ou que tenha uma segunda intenção — moral, metáfora, definição de carácter.

A deficiência deve ser tida em conta para a construção da história, como uma das características e nunca como o foco principal; a personagem deve ser igual a todas as outras e a deficiência deve ser vista como a cor dos olhos ou do cabelo.

E vão ainda mais longe, ao afirmar que estes livros mais inclusivos devem ser apresentados às crianças em idades mais novas pois a sua visão da realidade será muito mais rica. (Mathew & Clow, 2007)

Definiram ainda uma lista de princípios e recomendações para que novos escritores e editores possam criar livros mais inclusivos, que sirvam a todos e que não criem um sentimento de exclusão em crianças com deficiência. (Mathew & Clow, 2007)

17 T.L_ “As pessoas com deficiência devem ser ilustradas e incluídas para que nós possamos crescer mais familiarizados e conscientes das diferenças entre pessoas. (...) As pessoas com deficiência devem ser tratados como todos os outros. As pessoas com deficiência são parte do mundo, e devem ser mostradas nos livros.”

1. Os livros devem ser desenvolvidos a pensar em todas as crianças e forma a que todas possam apreciar de igual forma.
2. As crianças com deficiência não devem ser o foco principal da história ou das imagens: simplesmente eles devem estar lá, e esta característica deve ser encarada com naturalidade.
3. Imagens de pessoas com deficiência devem ser a norma, tal como já acontece com as diferentes etnias.
4. Imagens de crianças com deficiência devem ser usadas casualmente, de forma a que estas personagens sejam representadas a brincar ou a fazer outras coisas em conjunto com outras crianças sem deficiência.
5. Crianças com deficiência devem ser retratadas como algo normal e complexo como as outras crianças, e não como personagens unidimensionais.
6. Crianças com deficiências são iguais às outras e devem ser representadas como tal.
7. Crianças com deficiências não devem ser representadas como objetos de curiosidade, sensacionalizada ou dotadas de atributos supra-humanos.
8. As histórias não deve ter um final em que termina com que a atitude da criança seja o problema a ser resolvido.

“The visual communication designer works on the interpretation, organization, and visual presentation of messages. Sensitivity toward form should go hand in hand with sensitivity toward content. Publication designers organize not only typography but also words. Their work concentrates on the effectiveness, appropriateness, beauty, and economy of the messages. This job, beyond cosmetics, has to do with the planning and structuring, production, and evaluation of communications.”¹⁸

Jorge Frascara, 2004

¹⁸ T.L. “O designer de comunicação visual trabalha sobre a interpretação, organização e apresentação visual de mensagens. Sensibilidade para a forma deve ir de mãos dadas com a sensibilidade em relação ao conteúdo. O Designer de Editorial organiza não só tipografia, mas também palavras. O seu trabalho concentra-se sobre a eficácia, adequação, beleza e economia das mensagens. Este trabalho, além de cosméticos, tem a ver com o planejamento e estruturação, produção e avaliação das comunicações..”

8_Design de Editorial

E a literatura Infantil_

O design editorial é a vertente do design de comunicação que lida essencialmente com a gestão de texto e imagem com o objetivo final de se construir um objeto impresso coerente. O trabalho do designer consiste em chegar a uma forma equilibrada ente informação verbal e não verbal.

Sendo uma área que trabalha com objetos impressos, o Design Editorial concentra-se principalmente na criação de livros, jornais ou revistas.

8.1_Literatura Infantil

“São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem «livros para crianças».”

Cecília Meireles, 1951

“Um bom livro para crianças com idades entre os 3 e os 9 anos deve contar uma história muito elementar, incluir figuras inteiras, muitas cores, muito claras e precisas. As crianças são bastante observadoras e dão-se conta de muitas coisas que é frequente os adultos não perceberem.”

(Bruno Munari, 1987)

O conceito de literatura para a infância ou literatura infantil é uma temática desde há muito problematizada por diferentes autores. No caso de Cecília Meireles (1951), a autora considera que os livros são apenas “livros para crianças” por considerar ser este um estilo literário que tem um propósito e dá prazer ao seu leitor.

A literatura infantil é, tal como o nome indica, uma literatura dedicada a crianças com idades compreendidas entre os dois e os dez anos. O conteúdo de um livro infantil deve ter uma linguagem de fácil entendimento para a criança que o lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de outra pessoa. O seu conteúdo precisa de ser interessante de forma a estimular a criança. (Paiva & Oliveira, 2010)

Na génese da literatura infantil, estão livros elaborados por professores e pedagogos no séc. XVII, com o objetivo de transmitir valores e hábitos. Na atualidade, a função do livro infantil foi-se alargando. Hoje em dia, para além da transmissão de conhecimentos, o livro pode ter uma função lúdica, e simultaneamente pretender mostrar uma nova realidade. Os livros de literatura infantil são, normalmente, divididos por categorias e faixas etárias:

Dos dois aos quatro anos os livros são maioritariamente constituídos por imagens e contêm normalmente grupos de palavras e/ou frases muito curtas. Os livros dedicados a esta faixa etária são bastante coloridos, podendo ou não ter ilustrações/fotografias. Nesta fase, as crianças ainda estão a aprender as primeiras letras e números e desta forma, existe um estímulo maior para o livro.

Nesta fase, as histórias ainda devem ser curtas, com um enredo simples e vivo, contendo poucas personagens e aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança. Devem ser contadas com muito ritmo e entoação. Há um grande interesse por histórias de animais, brinquedos e seres da natureza humanizados, identificando-se a criança, facilmente, com todos eles. As crianças são seduzidas por imagens grandes e com poucos detalhes. Além disso, as crianças acreditam que tudo ao seu redor tem vida e vivência, por isso, a história transforma-se em algo real, como se estivesse mesmo a acontecer. (Mélío, 2008)

Entre os quatro e os seis anos, os livros apresentam um maior número de palavras, já organizadas em pequenos textos, ainda que permaneça o estímulo visual de ilustrações ou fotografias. Os textos ainda são curtos e elucidativos. Dá-se a consolidação da linguagem, e como tal, as palavras devem corresponder às figuras.

O elemento maravilhoso começa a despertar interesse na criança. Nesta faixa etária podemos incluir os primeiros “livros aos quadradinhos”, obras que já têm uma maior complexidade uma vez que a história está organizada por secções distintas e que pressupõem um determinado percurso.

Livros dedicados a crianças entre os sete e os dez anos, são cada vez menos coloridos e com menos imagens, os textos são cada vez maiores e com ideias cada vez mais complexas. Nesta fase, o leitor já se encontra numa fase “escolar” e é estimulado a fazer perguntas e a encontrar respostas por ele mesmo. Dá-se nesta fase o início da racionalização.

8.2 Livro para crianças

O livro para crianças tem, desde há umas décadas, vindo a ser reconhecido como um impulsionador da literatura infantil. O objeto-livro é o primeiro contacto que as crianças têm com a literatura, e neste sentido, deve estimular a criança a partir à descoberta e a experimentar coisas novas. Estimular a criatividade e a imaginação deve ser um dos principais objetivos quando se pensa em livros para crianças. Este pode também ter um papel preponderante na obtenção de novos conhecimentos.

Em termos do processo de criação do livro infantil, o designer tem uma responsabilidade preponderante, na medida em que cada aspecto da elaboração do livro deve ser tido em consideração. Cada um dos elementos fundamentais para o livro tem a sua importância e função, e como tal, deve-se ter um atitude crítica durante todo o processo. As soluções gráficas devem ser adaptadas às necessidades do público-alvo a quem se destina de forma a potenciar a obtenção de conhecimento.

Quando pensamos num livro infantil, a tipologia de livro pode variar. Sobre-tudo entre livros dedicados a crianças que ainda não dominam a leitura e as que a dominam. Dependendo do destinatário, a relevância que se dá a cada elemento varia.

Um livro para crianças que ainda não estão à vontade com a leitura, tem geralmente maiores dimensões, e uma grande quantidade de imagens, sendo este o elemento predominante em cada página. O texto aparece apenas em pequenas frases de simples entendimento. Recorre-se a muita cor e sendo um elemento muito cativante, deve ser usada com rigor. Para crianças que já dominam a leitura, o livro é de menores dimensões, a mancha de texto já é maior e é feita uma racionalização das imagens. Cada elemento constituinte, seja ele imagem, tipografia, material, tem de ser adaptado consoante a faixa etária e com relevâncias diferentes.

Apesar de assumirmos que os elementos base de um livro infantil são o texto e a imagem, isto nem sempre é verdade. Podemos encontrar vários exemplos de livros infantis em que são constituídos apenas por imagem ou só texto

No caso do “O livro sem Bonecos”, em que o autor usa apenas elementos tipográficos, o texto é trabalhado de forma a ter hierarquias de informações, assumindo frequentemente quase o papel de imagem. No caso do exemplo sem texto, a imagem é construída e apresentada de forma a ser muito clara a sua mensagem não sendo necessário o recurso a texto. (Figura 7 e 8)



Figura 7 O Livro Sem Boneco, B. J. Novak, 2015



Figura 8 O texto como imagem.
O Livro Sem Boneco, B. J. Novak, 2015

Independentemente do tipo de abordagem que o designer usou para a criação do livro, este deve sempre ter a capacidade de estimular a curiosidade de quem com ele contacta. De forma subtil, ou então com exemplos muito claros do que se quer dizer, o livro tem quase o papel de educador podendo transmitir valores importantes ou até mesmo tornar simples conceitos complexos, que de outra forma seriam mais difíceis de compreender.

8.2.1 Tipografia

Como anteriormente foi referido, são vários os factores que devem ser pensados no processo de design. A tipografia usada e todos os seu parâmetros, a gama cromática, a linguagem usada na imagens e o tipo de material são aspectos fundamentais para o sucesso de um livro.

Dentro da tipografia, é necessário considerar o tipo de letra usada e todas as características inerentes. O tamanho da letra deve ser de fácil leitura a uma primeira vista, e a escolha do tipo de letra deve ser adequado. O espaçamento tanto entre palavras como entre linhas deve ser pensado de forma especial. No caso do espaço entre palavras, este deve ser maior do que num livro dedicado a adultos, mas nunca maior que a entrelinha. A entrelinha deve também ser maior do que a geralmente utilizada. (Forssman, 2002)

Na disposição do texto, a mudança de linha deve ser feita com inteligência e cuidado, de forma a não causar quebras no pensamento do leitor. (Figura 9)

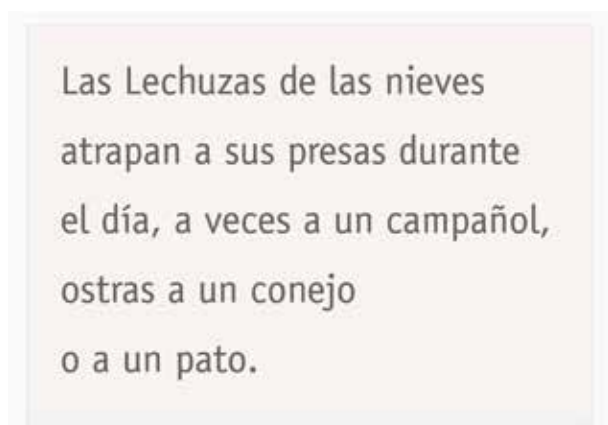


Figura 9 O texto como imagem. Forssman, 2002, p76.

8.2.2_Materialidade

O material pode ser visto também ele como um factor para uma comunicação eficaz. Atualmente, as possibilidades em termos de papel são bastante vastas pelo que fica ao critério de cada designer analisar a potencialidade visual e o efeito pretendido, tendo sempre em conta os custos dos diferentes materiais. Detalhes como papel brilhante ou mate, a espessura, as texturas, etc., são aspectos que vão variando consoante o publico-alvo e os objetivos pretendidos.

Mais que um conjunto características, a escolha do material estão intimamente ligadas com o valor emocional que se quer impor a cada projeto. A experiência de utilização tem a capacidade de despertar memórias e sentimentos, que inevitavelmente vão influenciar a ideia e percepção do objeto impresso.

8.3_Imagem

Atualmente, quando se fala em livro infantil, aparece imediatamente a ideia de um livro repleto de imagens, e no qual estas são um elemento fundamental. Nem sempre foi assim, e noutros tempos a imagem era encarada apenas como um elemento decorativo cujo único objetivo era atenuar o peso da mancha de texto.

Na atual abordagem ao material impresso para crianças, seja qual for a sua tipologia, a imagem já é encarada como algo didático que contribui para uma melhor transmissão da mensagem, e como tal, facilitadora da aprendizagem.

Enquanto criança em desenvolvimento, as imagens mentais são formadas a partir da nossa experiência pessoal e sensorial. Estas pertencem à nossa identidade imagética.

A leitura de um texto desperta na criança o seu lado criativo, fazendo com que surjam uma série de imagens mentais. Estas imagens vão, por sua vez, cruzar-se com a memória de imagens por observação, criando assim uma rede de relações e novos conhecimentos.

8.3.1 Ilustração

Desde os tempos de Comênio¹⁹ que os pedagogos têm vindo a salientar o valor que a imagem tem nos livros infantis. Surgem ilustradores que se tornaram os primeiros interpretes da história e que a contaram através de uma linguagem visual.

As ilustrações têm como principal objetivo comunicar um significado, permitindo à criança um jogo visual de cores e formas. No entanto, muitas vezes as imagens funcionam quase como uma paráfrase do texto. Isto é, são uma mera repetição do texto.

Os livros de ilustrações têm como objetivo aliciar as crianças, sendo que a sua preferência recai sobre livros em que a linguagem seja realista e colorida. Desta forma, a cor é um factor importante para o sucesso de um livro infantil. Os nomes das personagens devem ser também divertidos de forma a aliciar a criança. A fantasia é um forte estímulo da imaginação e criatividade. A ilustração é uma imagem que acompanha o texto e que com ele estabelece uma relação semântica. Esta relação pode ser denominada de coerência inter-semiótica, visto que articula dois sistemas semióticos: a linguagem verbal e a linguagem visual. Está no entanto restrita a normas de representação e significados.

19 _Comênio foi um filósofo checo que combateu o sistema medieval, e defendeu o ensino de "tudo para todos" e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. É considerado o pai da didática moderna.

A ilustração deve acompanhar a faixa etária: quanto menor for a idade do leitor, mais imagens e menos texto irá ter o livro. A ilustração surge assim como “uma segunda natureza da obra infantil”

A forma como uma ilustração é interpretada também está condicionada pela nossa cultura e sociedade. A ilustração deve ser feita de forma a que a criança consiga identificar sem dificuldade realidades familiares e permita uma progressão adaptada ao seu desenvolvimento.

A relação que existe entre o texto e a imagem está dependente da interpretação que o ilustrador cria para a história que está a contar. A ilustração estabelece um elo de ligação entre o texto e o leitor. Além da função de complemento do texto, a ilustração tem ainda outro conjunto de funções:

- Função representativa: A imagem imita do ser a qual se refere;
- Função descritiva: A imagem detalha o ser a que se refere;
- Função narrativa: A imagem situa o ser que está a ser narrado;
- Função simbólica: A imagem sugere significados sobrepostos ao seu referente;
- Função expressiva: A imagem revela sentimentos e emoções do autor;
- Função lúdica: A imagem está orientada para o jogo;
- Função constatativa: A imagem pretende influenciar o leitor

Parte III

Argumento

Aliando o Design Inclusivo á Síndrome de Asperger é possível criar uma ferramenta que promova a inclusão de crianças num contexto escolar e familiar.

Parte IV

Investigação Ativa

9_Casos de Estudo

Como foi referido anteriormente, o objetivo final deste trabalho de investigação é a realização de um conto infantil baseado nas adversidades que a criança com Síndrome de Asperger enfrenta todos os dias. Deste modo, numa primeira instancia, foi elaborada uma contextualização teórica de forma a fundamentar a pertinência do projeto bem como o conteúdo do mesmo.

Numa segunda fase, mostrou-se essencial perceber qual a linguagem, tanto visual como escrita, adequada ao publico alvo a quem se destinava o projeto — crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos de idade. Desta forma, foi feita uma recolha de exemplos relevantes de livros infantis que de alguma forma se assemelhassem ao projeto proposto.

Os exemplos escolhidos contam histórias relacionadas com o tema de estudo — Espectro Autista e especificamente, Síndrome de Asperger — ou no caso do quinto exemplo apresentado, a introdução de diversos distúrbios psicológicos numa mesma histórias infantil.

Sendo que todo o projeto foi criado de raiz, desde o seu conteúdo textual, às ilustração que o acompanham, será analisada em cada exemplo a pertinência da história, a linguagem e a sua relação com o leitor, a ilustração e a sua ligação com o conteúdo e por último o produto final. Através do estudo caso a caso, bem como através da sua comparação, foi possível determinar que situações devem ser evitadas, e quais as melhores opções a tomar para que o projeto alcanças-se os seu objetivos.

Sendo o Asperger um transtorno mental, e por conseguinte, constituído por caraterísticas não-física, percebemos logo desde o início a complexidade de transportar essa característica para a ilustração.

Sendo assim, parte da análise dos casos irá incidir na compreensão da forma como o autor tem a capacidade de explicar, direta ou indiretamente, os comportamentos destas crianças. Desta forma, será possível perceber qual a melhor forma de criar um conteúdo interessante, com o qual todas as crianças se consigam identificar, e que possa atingir os objetivos propostos. O segundo ponto relevante a ser analisado é o papel que a ilustração desempenha nestes livros. Perceber se contribui para uma melhor percepção da história e dos seus ensinamentos, bem como da relação, em termos de forma e de extensão, que esta deve ter em relação ao conteúdo escrito.

Por último, será analisado o objeto como um todo: desde os materiais aos acabamentos. Este ponto pareceu-nos relevante pois, tal como foi abordado na contextualização teórica, a experiência de utilização e as memórias que são criadas podem ser influenciadas, não só pelo conteúdo mas sim por todo o conjunto do livro. As obras escolhidas, como parte do estudo de caso, foram as seguintes:

— A coleção Meninos Especiais, da qual foram escolhidos dois exemplos: “Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil é difícil e o difícil é fácil” (2015), com textos de Isabel Minhós Martins e Ilustrações de Vasco Gargalo; e o livro “Olá! Eu sou o João — Um mundo só meu” (2013), com textos de Alice Vieira e Ilustrações de Paulo Guerreiro.

— A edição “A Síndrome de Asperger sob o olhar de uma criança. Preciso de ti... Aceita-me como sou!” (2012), com textos e ilustrações de Vera Capelão.

— O livro “Winnie-the-Pooh” (1926) com texto de A. A. Milne e ilustrações de E. H. Shepard. Neste caso, vão ser apresentadas duas edições do mesmo livro: a original e uma edição de 2004.

9.1_ Caso de Estudo I

O primeiro caso de estudo é uma coleção de livros infantis intitulada “Meninos Especiais”. Este projeto, nasceu em 2013 e é uma das iniciativas da Associação Pais em Rede em colaboração com vários escritores e ilustradores portugueses. A coleção é inspirada em crianças reais com uma síndrome específica. Na contracapa de cada livro existe uma explicação de cada síndrome. Cada história é criada partir de relatos dos pais e, para isso, cada escritor e ilustrador contactou diretamente com as crianças e as suas famílias.

Cada livro destina-se a crianças em idade escolar, que contactem diretamente com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma das ferramentas fundamentais, atualmente, do ensino especial é o contacto com outras crianças, para que estas possam contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das crianças com NEE. É esse o grande objetivo desta coleção, informar as crianças de forma a criar um ambiente mais inclusivo e promover um ensino de qualidade para todos.

Olá! Eu sou o Eduardo — O que é difícil e difícil é fácil

Desta coleção, foram escolhidos dois exemplos para ser analisados: “Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil é difícil e o difícil é fácil”(2015) , com textos de Isabel Minhós Martins e Ilustrações de Vasco Gargalo; O segundo exemplo é o “Olá! Eu sou o João — Um mundo só meu” (2013), com textos de Alice Vieira e Ilustrações de Paulo Guerreiro.

“Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil é difícil e o difícil é fácil” (Figura 10) conta a história do Eduardo, um menino com Síndrome de Asperger. Neste livro é-nos apresentada a família do Eduardo, bem como aquilo que torna esta criança um Menino Especial. As ilustrações que acompanham cada página são uma reprodução literal do que nos é contado.

Numa análise mais aprofundada ao texto, podemos ver que a história nos é contada na terceira pessoa, mas focando-se nos dilemas do Eduardo. Cada episódio é descrito numa linguagem que torna as peculiaridades do Eduardo em episódios engraçados e caricatos. Para além de uma visão lúdica, é apresentada uma visão positiva

de certas características muito associadas a crianças com este Síndrome (por exemplo: boa memória). Ficamos a perceber, de forma muito clara, a maneira como o Eduardo vê o mundo e como é que ele interage com o que o rodeia. Todas estas ideias são reforçadas pelas ilustrações, que são bastante literais e que tornam o Eduardo uma personagem divertida.



Figura 10 Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil que é difícil e o difícil que é fácil, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015.

À parte da ilustração da personagem principal, existe em segundo plano, uma contextualização espacial onde se passa cada episódio que caracteriza o dia-a-dia desta criança. São utilizados fundos com texturas que tornam todo o livro uma composição harmoniosa e coerente.

Em termos de composição, a divisão de texto está feita segundo acontecimentos o que torna a leitura e compreensão bastante fáceis e este livro apropriado para a faixa etária à qual se destina a coleção. Uma vez que há pouco texto por páginas, as ilustrações têm bastante peso, tornando mais ligeira a mensagem. (Figura 11)



Figura 11 Spread do livro *Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil que é difícil e o difícil que é fácil*, Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015.

A tipografia utilizada está num tamanho que facilita a leitura às crianças, mesmo àquelas que ainda estão a aprender a ler. O tipo de letra é egípcio, sendo que o *Kerning* utilizado permite a identificação de cada letra individualmente sem se perder a compreensão da palavra como um todo. (Figura 12)



Figura 12 Spread do livro
Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil que é difícil e o difícil que é fácil,
Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015.

Olá! Eu sou o João — Um Mundo só Meu

"Olá! Eu sou o João — Um Mundo só Meu" (Figura 13) apresenta-nos a história de um menino com um grau elevado de Autismo. Ainda que o protagonista seja o João, a história é contada do ponto de vista de uma menina, a Isabel, e da sua professora. As ilustrações que acompanham o livro vão completando a história, dando-lhe outra dimensão.



Figura 13

Olá! Eu sou o João — Um Mundo só Meu, Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013

Através de uma olhar mais atento ao conteúdo do texto, conseguimos observar que, ao contrário do exemplo anteriormente apresentado, este texto é-nos contado não pela criança autista, mas pela Isabel, uma colega do João, e pela sua professora. Ela inicialmente não percebe a razão de ser de algumas reacções reacções, ou da falta delas, noutras situações, por parte do João.

A Isabel acaba por perceber que o João tem um caso severo de Autismo, e que não se comporta assim por maldade. Ela mostra-nos como está decidida a tornar-se amiga dele e a ajuda-lo como puder. (Figura 14). Até que descobre a solução (Figura 15)

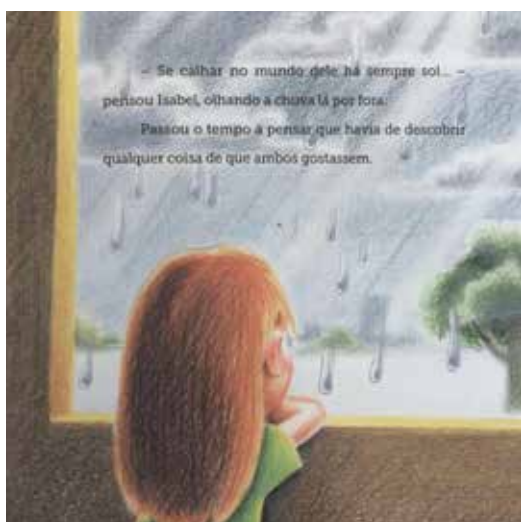


Figura 14 Isabel tenta descobrir como ajudar o João
Olá! Eu sou o João —Um Mundo só Meu,
Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013



Figura 15 Isabel salta de poça em poça com o João
Olá! Eu sou o João — Um Mundo só Meu,
Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013

Neste segundo exemplo, vão sendo explicados alguns comportamentos associados ao Autismo, mas numa linguagem simples, onde a mensagem é clara, e adequada à faixa etária. No caso do João, o grau de Autismo é bastante elevado pelo que a comunicação verbal é inexistente ao longo de todo o texto. Afinal de contas ele está perdido num mundo só seu! Ao contrario do primeiro exemplo, o foco da história não está apenas em explicar o Autismo. Evidenciar o papel da Isabel

é fundamental para mostrar como é possível os colegas ajudarem estas crianças. Neste caso, a Isabel procurou encontrar uma forma de comunicação: saltar nas poças da chuva... Neste texto é reforçada importância do *Outro* e de como *Este* pode contribuir de forma positiva para melhorar a vida destas crianças. Não se trata somente de contar a história do João, mas sim de mostrar como esta pode ser transformada quando lhe aparece uma *Isabel*.

Neste caso, as imagens utilizadas não são uma reprodução visual do que nos é contado. Elas dão-nos conta de uma outra dimensão que não está presente no texto – as emoções. É recorrente ao longo das páginas o ilustrador mostra-nos o estado de espírito das personagens e da importância que muitas vezes assumem as emoções, perante o problema do João. (Figura 16)



Figura 16

Isabel olha triste para o João
Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu,
Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013

Outro elemento quase tão forte quanto as imagens e a expressividade das mesmas é a utilização expressiva da cor, neste caso do branco. (Figura 17). Este é um bom exemplo disso mesmo. Aqui podemos observar que o João está realmente sozinho no seu mundo, isolado do resto. E que na verdade, para ele, não existe mais nada.

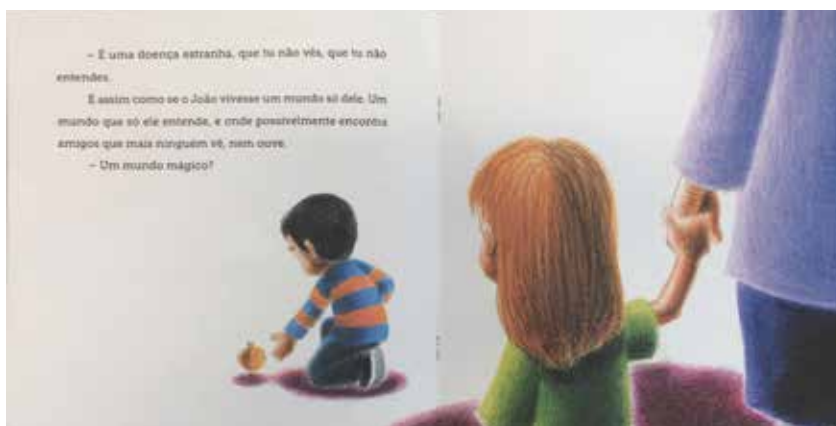


Figura 17

O João está sozinho no seu Mundo
Olá! Eu sou o João — Um Mundo só Meu,
Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013

Mas nem todas as imagens são exemplos de tristeza. No caso figura 15, o João e a Isabel estão claramente felizes porque encontraram algo que ambos podem fazer e os faz sentirem-se bem.

Em termos de composição, a divisão de texto permite uma leitura e compreensão bastante fácil e apropriada à faixa etária à qual se destinam os livros. Uma vez que há pouco texto por páginas, as ilustrações têm bastante peso. (Figura 18)

Aqui aplica-se a mesma ideia do exemplo anterior. A tipografia, bem como as suas características — peso, *Kerning*, espaçamento entrelinha — estão adequadas para o tipo de livro e para as idades às quais se destina.



Figura 18 O João está sozinho no banco
Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu,
Alice Vieira & Paulo Guerreiro, 2013

A análise deste caso de estudo teve por base dois exemplos da mesma coleção – Meninos Especiais. E sendo dois exemplos com temas semelhantes, mas abordagens tão distintas, faz todo o sentido retirar conclusões através da comparação dos dois.

Em primeiro lugar, é importante comparar a abordagem do autor à história do Eduardo e do João. No caso do Eduardo, a tónica está no seu dia-a-dia e no modo como ele lida com os desafios. Na história do João, o leitor vai-se apercebendo dos seus problemas através das observações e desejos de terceiros, sem nunca se perder o foco no autismo. Ainda que os dois façam um óptimo trabalho em explicar estes transtornos, o segundo dá mais relevância ao papel do outro — como posso ajudar? o que posso fazer? — e mostra-nos que nem sempre é possível a mudança. partir da criança autista.

Outro aspecto importante para o impacto destes livros, é a relevância que a ilustração tem para as histórias. Se, por um lado, temos uma ilustração que funciona como um palco para a história que nos é contada — Olá! Eu sou o Eduardo — O fácil é difícil e o difícil é fácil — aliviando por vezes o peso que o texto tem, devido ao seu conteúdo; por outro lado, no outro livro — Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu — temos uma utilização muito mais leve da ilustração que nos acrescenta informação àquela que é transmitida pelo texto. Tanto num caso como no outro, a ilustração é fundamental e complementa o texto em aspectos diferentes. Em ambos os casos, o estilo de ilustração é apropriado e constituem dois bons exemplos de equilíbrio entre texto e imagem.

Por ultimo, analisámos a paginação e o aspecto total dos objetos. Sendo exemplos da mesma coleção, existe uma certa coerência em termos de layout e de escolhas gráficas. Ainda assim, os objetos beneficiariam de uma grelha que fosse recorrente em todos os livros. (Figura 19 e 20)



Figura 19 Páginas 4 e 6: As colunas de texto não são coerentes.
Olá! Eu sou o Eduardo - O fácil que é difícil e o difícil que é fácil,
Isabel Minhós & Vasco Gargalo, 2015.



Figura 20 Spread do livro: A coluna de texto começa de forma aleatória.
Olá! Eu sou o João - Um Mundo só Meu, Alice Vieira
& Paulo Guerreiro, 2013

9.2_ Caso de Estudo II

O terceiro livro escolhido como caso de estudo intitula-se “Preciso de ti...Aceita-me como sou!”. Foi escrito por uma professora do primeiro ciclo que procurou contar a história de um dos seus alunos, o Francisco, que tem Síndrome de Asperger. Este exemplo foi escolhido por mostrar uma perspetiva da criança com este transtorno, diferente dos dois anteriores, apesar de, do ponto de vista do Design, este livro não constituir um bom exemplo, como mais à frente será explicado. (Figura 21)

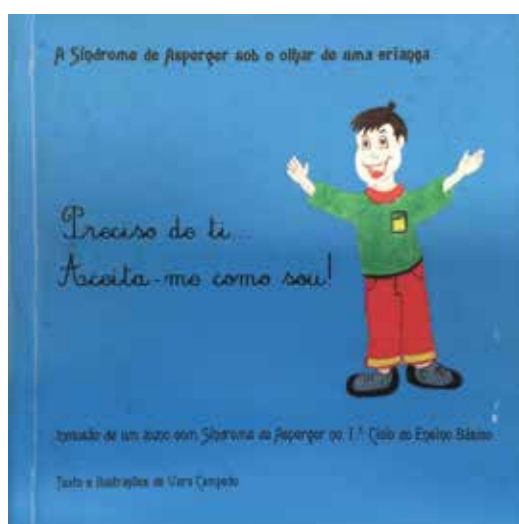


Figura 21 Preciso de ti...Aceita-me como sou!
Vera Campeão, 2012.

Neste livro, o Francisco é apresentado como uma criança igual a todas as outras. Nasce, é amada pela sua família, sente-se bem a brincar em casa... até que chega à escola. É nesta fase que se começam a notar os primeiros sinais. Ao longo do texto, contado na primeira pessoa, o narrador vai-nos apresentando a sua visão do mundo e aquilo que lhe causa estranheza e desconforto. Ainda que o texto seja uma narração da vida do Francisco, o livro termina com um desabafo em tom de pedido: o Francisco, tal como todas as crianças só quer brincar com os outros, aprender coisas novas. “Ler, escrever e cantar. Chorar, rir e gritar. Aprender a amar e ser feliz.”

Do ponto de vista do conteúdo, acaba por ser um livro diferente e interessante, na medida em que não assume inicialmente que o Francisco é uma criança diferente, mas à medida que o livro avança vai-nos mostrando em que aspetos é que essa diferença é visível.

Apesar do texto conter aspetos positivos em termos de conteúdo, a linguagem e o estilo de escrita são confusas. As frases são demasiado longas e descritivas, pelo que o leitor perde o sentido do texto. Existe ainda um excesso de diminutivos, infantilizando o texto em excesso. (Figura 22)

Seguindo a linha das análises anteriores, o ponto seguinte seria analisar a ilustração e a relação com o conteúdo. Neste livro, as ilustrações foram realizadas pelos alunos e representam, essencialmente, personagens que vão aparecendo ao longo do texto. O conjunto de ilustrações foi realizado por diferentes alunos de primeiro ciclo. Representam a sua visão das personagens pelo que ainda existe uma certa falta de noção pelas proporções e formas do corpo. (Figura 23)

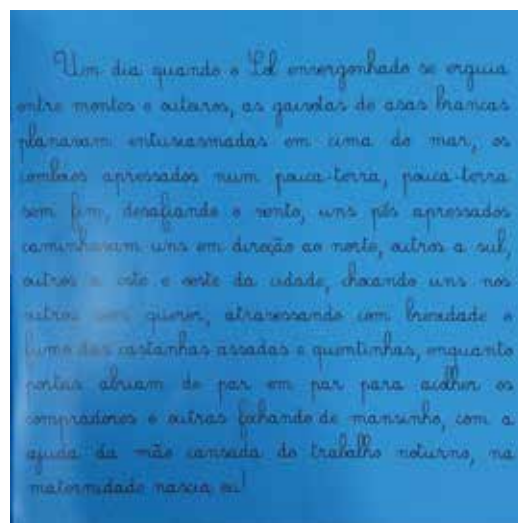


Figura 22 Uma frase ocupa a totalidade da página.
Preciso de ti...Aceita-me como sou!
Vera Campeão, 2012.



Figura 23 Formas e dimensões das partes do corpo desproporcionais.
Preciso de ti...Aceita-me como sou!
Vera Campeão, 2012.

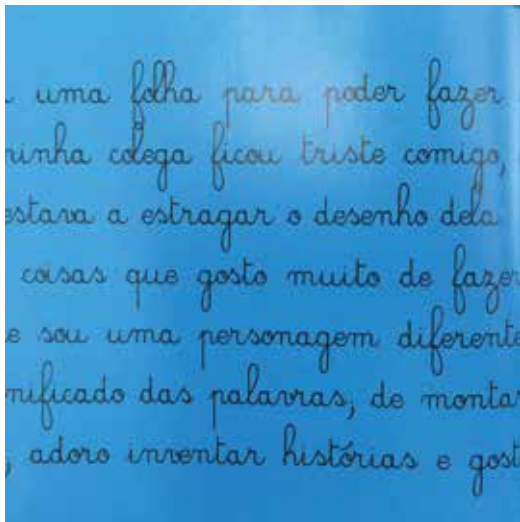


Figura 24 Ascendentes e descendentes tocam-se.
Preciso de ti...Aceita-me como sou!
Vera Campeão, 2012.

Como já tinha sido referido anteriormente, este livro não constitui um bom exemplo de design, apresentando grandes falhas. Começando pela escolha tipográfica. (Figura 24)

Uma vez que o livro representa a perspetiva de uma criança de primeiro ciclo sobre o seu trans-torno, a tipografia utilizada foi escolhida de forma a reforçar essa ideia. Ainda que seja uma fonte manuscrita semelhante à de uma criança, a letra tem ascendentes e descendentes demasiado altos que se tocam no espaço entre linhas e sobrepõem-se quando adjacentes. O peso da letra também é demasiado fino.

Além do tipo de letra que não tens as características para uma boa leitura, a divisão do texto também não é feita segundo uma grelha. Como resultado disso, existem páginas em que a mancha de texto é muito superior a outras páginas o que cria desequilíbrio. Outro aspeto menos positivo do livro, é a escolha da cor de fundo. Como é visível nas imagens anteriores (Figura 21, 22, 23 e 24), todas as páginas são do mesmo tom de azul berrante, o que se torna cansativo.

Em suma, este livro apresenta mais pontos negativos do que positivos. Representa um bom exemplo em termos de conteúdo. No entanto peca pelas escolhas gráficas que o tornam pouco apelativo para o leitor.

9.3_ Caso de Estudo III

O terceiro, e ultimo, caso de estudo escolhido foi o livro *Winnie the Pooh* de Alan Alexander Milne, publicado originalmente em 1926, e cujos direitos foram, posteriormente, adquiridos por Walt Disney. Ainda que tenha sido publicada pela primeira vez há cerca de oitenta anos, continua a ser uma das histórias preferidas de crianças nos dias de hoje. Atualmente, a versão que mais frequentemente se encontra nas livrarias é a história da adaptação para cinema. Nesta análise, vão ser apresentadas duas edições do texto original de A. A. Milne: a primeira edição, de 1926 e a de 2004. (Figura 25 e 26)

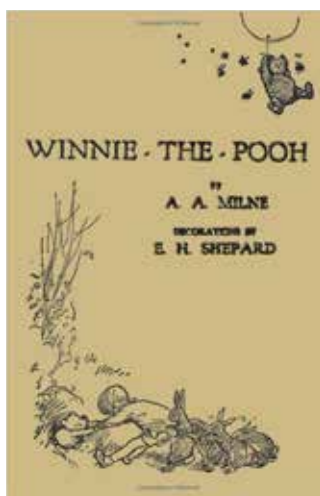


Figura 25

Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 1926.

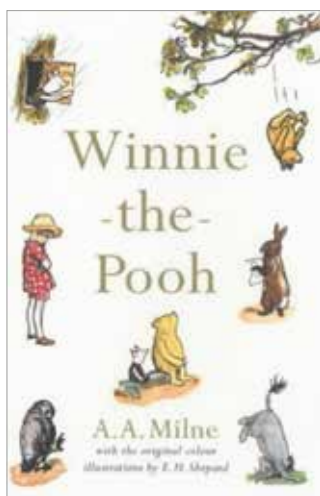


Figura 26

Winnie the Pooh, A. A. Milne & E. H. Shepard, 2004.

Alan Alexander Milne inspirou-se no seu filho, Christopher Milne, para escrever esta história. As personagens escolhidas, e os seus nomes, são os brinquedos do seu filho. (Figura 27)



Figura 27 Brinquedos que inspiraram as personagens de *Winnie the Pooh*

O livro do Winnie the Pooh, ou ursinho Pooh na maioria das traduções, conta-nos a história de Christopher Robin que vivia perto da Floresta dos Cem Acres. Aqui viviam os seu amigos animais: Winnie-the-Pooh, Piglet, Coelho, Igor, Coruja, Kanga e o pequeno Roo. A personagem do Tigre, só aparece em 1928 em *House at Pooh Corner*²⁰.

Ainda que à primeira vista, esta história pareça um simples conto para crianças, as suas personagens apresentam sintomas associados com vários transtornos psicológicos. Uma equipa de especialista em neurodesenvolvimento publicou no *Canadian Medical Association Journal* (2000) um artigo onde faz a análise de cada uma das personagens do livro *Winnie the Pooh*.

É nesta perspetiva que este livro parece pertinente para a temática do projeto a ser desenvolvido. Segundo o artigo, todas as personagens apresentam sinais de transtornos psicológico pelo que as conclusões dos investigadores foram as seguintes:

O **Urso Pooh** apresenta sintomas de três transtornos, sendo que estes coexistem simultaneamente. O mais evidente de todos é o Défice de Atenção e Hiperatividade. Mostra ainda sinais de Impulsividade com comportamentos obsessivos, e por ultimo, um distúrbio Obsessivo-Compulsivo. Este conjunto de comportamentos vai resultar em atitudes perigosas e pouco pensadas.

O **Piglet** apresenta sintomas muito claros de Ansiedade crónica. Associado a isto está um associado um acentuado problema de fala. O **Piglet** gagueja quando exposto a situações de stress.

20 T.L. A casa no Canto do Pooh

O **Coelho** é uma personagem que é conhecida pelos seus pensamentos e medos irracionais, mostrando-se sempre preocupado com a ordem das coisas. Esta personagem apresenta sinais de um distúrbio Obsessivo-Compulsivo.

O **Igor** é talvez a personagem com os sinais mais claros. Mesmo sem um estudo intenso, é possível dizer que o burro “Está deprimido!”. A esta personagem é-lhe, assim, atribuída a Depressão. Associado à depressão, ele é de forma geral, uma personagem muito negativa e introvertida, à qual acontecem coisas más.

A **Coruja** é uma personagem muito inteligente, no entanto sofre de Dislexia. Apresenta dificuldades em escrever e ler.

A personagem da mãe **Kanga** é muitas vezes representada como a mãe extrema do pequeno Roo. Especialista identificaram sintomas de Ansiedade Social nesta personagens. Especialmente em situações que envolvem a sua cria. **Kanga** é bastante controladora, não o deixa cometer erros, tomar decisões, etc.

O (Pequeno) **Roo** não apresenta sintomas de uns transtorno psicológico. No entanto, após uma análise das relações e do ambiente onde o **Roo** está a crescer, existem situações potencialmente prejudiciais. O excesso de zelo da mãe e a proximidade com a personagem de Tigre — que só é apresentado no livro seguinte — são duas situações que os especialistas consideram preocupantes.

Ainda que a personagem de **Tigre** não apreça do primeiro livro das histórias do Urso Pooh, parece-me uma personagem fundamental deste mundo. O **Tigre** é associado ao Défice de Atenção e Hiperatividade. Esta personagem apresenta um grande descontrolo e não mede as consequências dos seus atos. É demasiado impulsivo o que o torna por vezes um mau exemplo para Roo.

A personagem de **Christopher Robin** sofre, segundo os especialistas de Esquizofrenia. Esta equipa de investigadores acredita que esta personagem manifesta sinais de alucinações auditivas e que todas as personagens deste conto existem apenas na sua cabeça. As personagens representam sentimentos que só ele experiencia. Uma vez que esta personagem ainda é uma criança, ele ainda está a aprender lidar com o mundo exterior.

Assim, cada personagem representa um distúrbio e ao mesmo tempo mostramos a forma como cada um vai aprendendo a lidar com os problemas que o mundo exterior lhe apresenta. Apesar das personagens encarnarem características de diferentes tipos de transtornos, que à partida poderiam tornar o texto pesado e pouco adequado para crianças, este peso não é sentido ao longo do texto. Isto deve-se em parte, ao enorme sentido de humor que vai permeando todo o texto! Estas características manifestam-se no seu comportamento e só são perceptíveis quando analisadas num todo. (Figura 28)

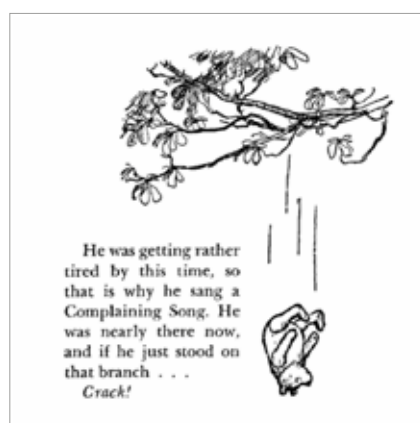


Figura 28

Urso Pooh a cair da árvore.
Winnie the Pooh, A. A. Milne
& E. H. Shepard, 1926.

As ilustrações não sofreram grandes alterações desde a primeira edição. No entanto, desde 1970 que as imagens foram utilizadas a cores, uma colaboração entre E. H. Shepard e a *Egmont Books Limited*. Na edição de 2004 manteve-se a mesma linha gráfica que vinha a acontecer desde os anos 70. (Figura 29 e 30)



Figura 29 Páginas a preto e branco na primeira edição. *Winnie the Pooh*, A. A. Milne & E. H. Shepard, 1926.



Figura 30 Páginas a cores na edição de 2004. *Winnie the Pooh*, A. A. Milne & E. H. Shepard, 2004.

Aqui o papel da imagem é de complemento ao texto, uma vez que retrata o que é dito, não acrescentando novas informações. A edição de 2004 ainda se mantém fiel ao original em termos de divisão de texto.

Em termos de tipografia, a escolha utilizada é muito semelhante ao original. Este terceiro caso de estudo é um livro mais sóbrio do que os exemplos apresentados anteriormente. A imagem não tem tanto peso, e há uma maior densidade de texto por página. (Figura 29 e 30)

Em suma, a escolha deste exemplo vem mostrar uma abordagem mais discreta aos transtornos psicológicos. O texto é desenvolvido de forma a que os sintomas façam parte do que caracteriza a personagem, sem serem o foco da história. A tónica encontra-se na relação das personagens e das suas aventuras, e não nos aspetos menos positivos da sua maneira de ser.

Ainda que aborde, segundo a investigação feita pela equipa de investigadores canadianos, assuntos complicados e pouco comuns em literatura infantil, a história não se torna pesada e desadequada.

10_ Projeto

10.1_ Mapa de Requisitos

Para uma melhor organização das ideias, e por conseguinte, para poder alcançar um projeto que seja eficiente e interessante, achou-se igualmente pertinente a realização de um mapa de requisitos do projeto.

Um dos grandes obstáculos para a criança com Perturbações do Especto Autista, e especificamente a criança com Síndrome de Asperger, é a relação com as outras. Por mais ajudas que esta tenha por parte da família e das escolas — ensino especial ou regular — o apoio e compreensão dos colegas é fundamental. Desta forma, e após uma investigação aprofundada do tema e das suas peculiaridades, percebemos que é preciso atuar na relação entre a criança com SA e os seus colegas.

Em seguida, foi necessário perceber realmente quais são as dificuldades que a criança sente no seu dia-a-dia: Quais os comportamentos característicos do Asperger que causam atrito na escola? Para responder a esta pergunta, foi necessário perceber quais das características do Asperger é que influenciam a sua relação com os colegas. Foi ainda feita uma pesquisa sobre o material que existe atualmente para ajudar a criança a perceber, não só os seus comportamentos, mas também o dos outros, de forma a adaptar-se ao meio escolar em que está inserida.

Mais tarde, depois de se perceber qual área de interesse, foi importante perceber o método de atuação. Assim, concluiu-se que o livro infantil pode ser uma ferramenta importante para se transmitir mensagens complexas, ainda que numa linguagem apropriada para os mais novos. Definiram-se então uma série de objetivos que consistiram essencialmente em explicar os comportamentos da Criança com Síndrome de Asperger numa linguagem adequada e divertida. Mostrar ainda como é que os outros poderiam lidar com essas situações. Aqui o objetivo principal era criar um objeto que todas as crianças conseguissem apreciar sem que tivesse o “peso” normalmente associado a um livro educativo.

Inicialmente, fez-se uma identificação dos comportamentos que eram importantes serem explicados. Feita a seleção foi necessário criar um contexto para que isso se tornasse possível.

Em paralelo, criou-se um cenário para todo o desenvolvimento da história que fosse interessante para todas as crianças mas que ao mesmo tempo fizesse sentido para as crianças que pretendíamos representar. Chegou-se então à conclusão, que a abordagem através de pequenos contos não seria tão eficaz. A partir dessa decisão, começou-se a desenvolver uma história em que as personagens iriam representar um tipo de desafio e que daria origem aos comportamentos característicos do Asperger.

Ainda que o conto gire em torno da criança com Asperger, ficou decidido que o narrador da história não seria a personagem que representa o Síndrome em questão, mas sim, uma outra que conta a perspectiva do outro e como se pode ajudar a amenizar as dificuldades da criança com SA. Isto, quanto a nós, teria a vantagem de a criança neurotípica se poder sentir mais identificada com a história.

Tendo em consideração que o livro trata um assunto sensível e com um objetivo muito claro, foi necessário ter em consideração todos os aspetos do objeto impresso. Nomeadamente, a escolha do suporte físico, do formato e do tipo de ilustração para acompanhar o texto. Através de um processo de tentativa e erro, os materiais a serem utilizados para a ilustração seriam a aguarela e a caneta preta, tal como o papel do livro. O formato também foi escolhido de acordo com toda a visão para o livro — um objeto ao qual as crianças se consigam ligar, criando memórias de afectividade e empatia.

Os tipos de letra escolhidos foram pensados consoante a sua utilização e papel em todo o livro. Desta forma, existem dois tipos de letra. Um deles é utilizado em toda a história — Rongel de Mário Feliciano. O segundo tipo escolhido foi o Yummy Cupcakes, criado por Vanessa Bays, é apenas usado em certos apontamentos que refletem pensamentos do narrador.

10.2_Desenvolvimento dos Conteúdos

Com o intuito de conseguir responder aos objetivos propostos para o projeto foram necessárias cumprir uma série de etapas para se chegar a um objeto que servisse os propósitos da criança com Asperger mas que ao mesmo tempo fosse interessante para todas as outras.

Numa primeira instância, e após a investigação aprofundada sobre o tema, foram determinados uma série de comportamentos característicos deste transtorno. No entanto, percebemos que muitos destes sintomas não são relevantes num contexto escolar. Foi então feita uma segunda seleção dos comportamentos que mais conflitos geram entre as crianças. Para isso, contou-se com a colaboração de uma professora primária de ensino especial.

Após um pedido de autorização ao presidente do agrupamento de escolas de Arruda dos Vinhos (anexo D, E e F), foi realizada uma conversa exploratória com o intuito de determinar os comportamentos que se considerava serem pertinentes explorar no projeto.

Desta forma, chegámos à seguinte lista:

- Falta de empatia para com os outros;
- Um certo egoísmo, ainda que sem malícia;
- Dificuldades em aceitar a alteração de rotinas;
- “Inteligência” emocional deficiente;
- Dificuldades de interpretação do que lhes é dito;
- Dificuldades em compreender comportamentos que fujam às regras estipuladas;
- Dificuldades em realizar atividades de grupo (Ex.: Jogos de grupo);
- Interesses obsessivos por determinados temas.

Determinada a lista de características e comportamentos a serem atribuídos à personagem “**Asperger**” foi necessário escolher uma série de outras personagens-tipo e também situações que fariam realçar os elementos da lista em cima apresentada. Ainda durante esta fase, sentiu-se a necessidade de criar uma segunda personagem principal que encarnasse características completamente opostas à do “**Asperger**”.

Desta forma, nasceu o “**Melhor amigo**”. Uma personagem que é bastante social, falador e que sabe lidar com todos os que o rodeiam. Durante toda a história vai ter um papel fundamental pois será o guia e voz da consciência.

Pensou-se que seria interessante acrescentar a personagem-tipo do **“Bully”**. Este será um dos grandes desafios do **“Asperger”**. Esta *pessoa* é maldosa e perigosa, insiste em levar a sua avante sem ter em consideração os outros. A personagem principal é, desta forma, confrontada com uma situação difícil que não percebe, nem aceita de bom grado.

Foi sentida a necessidade de dar um exemplo daquilo que pretendemos com esta história. E desta forma, foi criada a personagem **“Novo Amigo”**. Esta será uma *pessoa* calma, discreta e que se sente só, e de certa forma, desinteressante para os outros. Vai achar piada ao **“Asperger”** e aceitar as suas particularidades sem julgamentos ou críticas. Demonstrará um interesse genuíno na sua amizade.

O **“Asperger”** desta história não gosta de confusões, e *pessoas* muito energéticas fazem-lhe uma certa confusão. Isso fica claro quando confrontado com o **“Hiperativo”**. Esta personagem está sempre cheia de energia e, à semelhança do **“Melhor Amigo”**, sente-se bem quando rodeada de muita gente. Tudo em si se passa a grande velocidade e não dá muito espaço para respostas negativas. Gosta de jogos e ainda mais de os ganhar.

A personagem **“Asperger”** em certas alturas tem dificuldades em perceber o que lhe é dito. Na sua visão, as coisas são claras e objectivas. Não existe espaço para o meio-termo. Quando confrontado com a personagem **“Ambiguidade”**, ele consegue demonstrar que apesar da sua falta de competências sociais é possível ser engraçado.

2 T.L_ Intimidador. Aquele que faz *Bullying*. Termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.
[Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>]

Uma vez decididas as personagens importantes para o decorrer da narrativa, passou-se à etapa seguinte: definir o contexto e cenário para toda a história. Ainda no início da investigação, em conversa com representantes da APSA (anexo A), foi aconselhado a escolha de animais para o conto infantil. O desafio seguinte seria encontrar um animal com o qual a criança com Asperger se identificasse.

Para esta tarefa, contou-se mais uma vez com a colaboração da professora primária de ensino especial e dos seus alunos. Foi-lhes pedido que escolhessem um animal com o qual identificassem a Síndrome de Asperger. Durante as tardes de apoio, fizeram uma pesquisa de animais e chegaram a uma resposta.

Em paralelo, foi feita pela mestrandia a mesma pesquisa. A conclusão a que se chegou foi a mesma: considerou-se que o coala é o animal que melhor representava este transtorno comportamental. Esta decisão foi apoiada pela Associação APSA, e desta forma, foram escolhidos uma série de animais que fizessem sentido num mesmo ambiente que o coala.

Mais uma vez, em colaboração com a turma de ensino especial, foi feito um jogo com o intuito de se escolher qual o animal melhor se adaptaria às personagens-tipo em cima especificadas. (Anexo C) As regras eram simples: era-lhes apresentado as imagens dos animais e uma breve descrição, e ainda uma lista de palavras. (Figura 31 e 32)



Figura 31 Preparação do jogo para as crianças.



Figura 32 Resultados do jogo para as crianças.

Com base no que eles já conheciam dos animais, com as novas informações e pela sua impressão teriam de associar uma ou mais palavras da lista. Estas foram as conclusões (Figura 33):

	Curioso	Companheiro	Envergonhado	Amigo	De Confiança	Matreiro	Violento	Perigoso	Energético	Animado	Brincalhão	Maldoso	Divertido	Calm
Catatua	X													
Daimante de Gould	X	X												
Vombate			X	X										
Periquito					X									
Cobra						X	X	X						
Canguru									X	X				
Gato-Tigre										X				
Crocodilo						X	X	X				X		
Ornitorinco											X			
Wallabee													X	
Coala	X													X
Dingo							X							
Ema Australiana					X									
Diado da Tasmania							X					X		
Equidna			X											

Figura 33 Análise dos resultados do jogo.
Investigadora, 2016

Com base nos resultados obtidos, determinou-se que as personagens-tipo seriam representadas pelos seguintes animais: o **“Asperger”** seria o coala Aspi, o **“Melhor Amigo”** irá ser representado pelo Diamante de Gould chamado Íris, o **“Bully”** seria o crocodilo, o **“Hiperativo”** seria o canguru Cangu, o **“Novo Amigo”** o vombate e o **“Ambiguidade”** o Gato-tigre. Animais como o periquito e o ornitorrinco também foram incluídos mas apenas como amigos do canguru sem que tenham relevância para o decorrer da história. (Figura 33)

Após a análise dos casos de estudo, decidiu-se que seria interessante demonstrar a relação de amizade entre o **“Asperger”** e o **“Melhor Amigo”** e o modo como conseguem ultrapassar os desafios sempre juntos. Ainda que este não seja o foco principal, pareceu pertinente mostrar como a personalidade de cada um complementa a do outro. A narração desta história fica a cargo do **“Melhor Amigo”** que vai criando momentos de identificação com o leitor através de pequenos desabaços.

Tendo em conta as fases em cima mencionadas e o Estado da Arte, nasceu o conto **“A história do Coala que encontrou o Arco-Íris”**. A investigação de temas como o Design Inclusivo, o Design Editorial, e claro a Síndrome de Asperger, foram fundamentais. Procurou-se alcançar um texto com o qual todas as crianças se conseguissem relacionar inclusive as crianças com Asperger. Pessoas habituadas a lidar com crianças com SA também se identificam com o papel de **“Melhor Amigo”**. Todo o texto da história pode ser consultado no anexo C.

10.3 Ilustração

Neste projeto, a componente texto tem um grande peso, pelo que foi escrito de forma a que permitisse que o leitor se imaginasse a fazer parte do cenário, ou seja, que se envolvesse de forma empática com esta história. A par do texto, foram criadas uma série de ilustrações dos animais e de alguns elementos que estão presentes no texto.

As ilustrações foram pensadas de acordo com os objetivos estipulados para o projeto. Desde o início, uma das premissas para o livro, era desenvolver um objeto que criasse memórias e que se tornasse especial para o leitor. Pensou-se em criar uma série de ilustrações digitais de forma a aliviar o peso do conteúdo do texto. (Figura 34)

No entanto, o livro acabava por se tornar muito impessoal perdendo a essência do que inicialmente se tinha estipulado. Desta forma, repensou-se o género de ilustração a utilizar e tentou-se uma abordagem mais manual. Após a experimentação de diferentes materiais, apostou-se na utilização de caneta preta e aguarela. O livro tornou-se assim um equilíbrio entre o livro infantil e um caderno de desenhos.



Figura 34 Primeiro desenho para o projeto. Investigadora, 2016

Para os desenhos, optou-se por uma abordagem mais realista dos elementos a serem reproduzidos. Procurou-se manter sempre que possível as cores, a forma e proporções bem como a textura própria de cada animal.

Para conseguir um resultado final o mais fiel possível, foi feita uma pesquisa fotográfica, bem como a recolha de desenhos de outro autores. (Figura 35, 36 e 37)



Figura 35 Crocodilo Australiano.

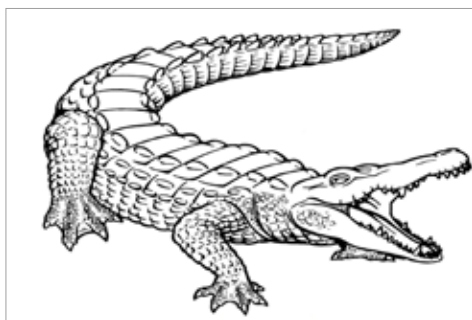


Figura 36 Desenho do crocodilo — posição e textura

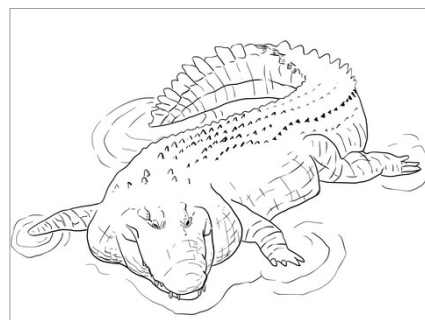


Figura 37 Desenho do crocodilo — proporção e volumes

Tendo uma boa base visual, foi feito um primeiro esboço e só depois se utilizou a caneta preta com diferentes espessuras para trabalhar a textura. Posteriormente, e agora já com a aguarela, todo o trabalho de cor foi realizado segundo camadas. Nesta fase, procurou-se trabalhar elementos como a luz, a sombra e a textura. (Figura 38, 39 e 40)

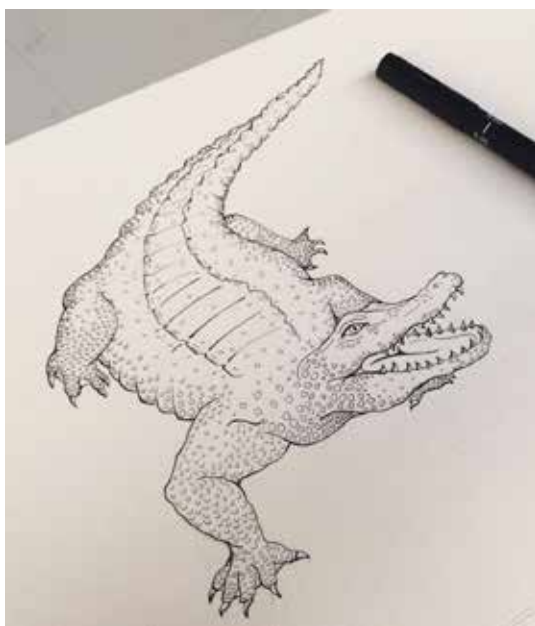


Figura 38 Desenho do crocodilo — trabalho de linha
Investigadora, 2016

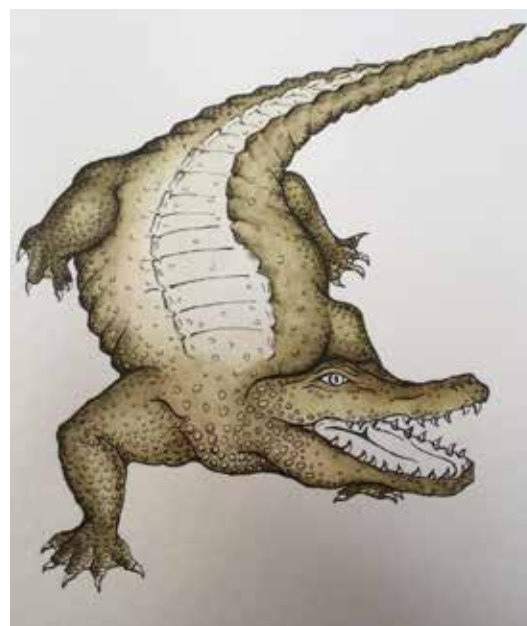


Figura 39 Desenho do crocodilo — pintura por camadas
Investigadora, 2016



Figura 40 Versão final do desenho
Investigadora, 2016

Posteriormente, os desenhos foram fotografados para manter o aspecto de aguarela. Recorreu-se ao programa Adobe Photoshop para fazer ajustes às imagens sempre que necessário.

Neste capítulo, foi apresentado o desenvolvimento de uma das imagens, pelo que as restantes (utilizadas ou não) encontram-se no anexo F.

10.4 Opções formais e técnicas

Grande parte dos livros para os mais pequenos que se encontram no mercado atualmente, apresentam-se em variantes do tamanho A5 e A4, ou em formatos quase quadrangulares. (figuras 41, 42 e 43)



Figura 41 A Fada Oriana
190 x 225 x 8 mm



Figura 42 História de Uma Nuvem
200 x 256 x 8 mm



Figura 43 Histórias para adormecer os pequenitos
288 x 288 x 17 mm

Desde o início do projeto, foi estipulado que o livro iria “fugir” ao formato dos livros infantis disponíveis. Ainda assim, ideias como a transportabilidade e o fácil manuseamento foram princípios que estiveram sempre presentes. Desta forma, chegou-se a um formato ao baixo com 264 mm x 170mm. Para melhor leitura sem que as imagens percam detalhes, definiu-se que área de página visível seria 230mm x 170mm.

Estipulou-se que a encadernação seria estilo japonês. Esta solução permite adicionar um outro elemento gráfico à capa, uma vez que a técnica permite criar diversos desenhos com a linha. (figura 44)



Figura 44 Encadernação japonesa.

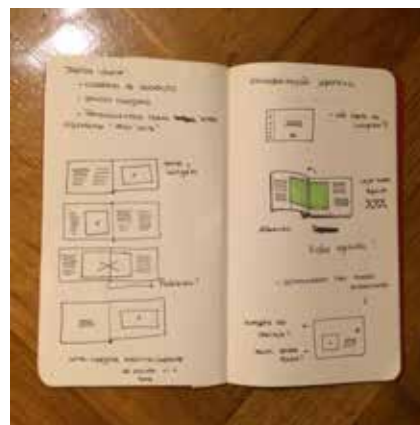


Figura 45 Disposição do texto e imagens nos *spreads*.

A escolha deste método está intimamente ligada à forma do livro e à disposição das imagens. Uma vez que alguma delas se encontram ao centro do *spread*, era necessário arranjar uma opção em que o detalhe não se perdesse no centro do livro. Outro factor importante para a paginação foi a relação entre a imagem e o texto. Em certos momentos da história, as imagens podem ficar sozinhas numa página, ou ser apenas um apontamento, consoante a sua importância para a história. (figura 45)

No final de cada capítulo existe um separador-conclusão num papel diferente do restante miolo. Desta forma, e tendo em consideração o número de páginas, a impressão foi feita folha a folha, frente e verso.

Para o miolo tentou escolher-se um papel que se assemelhasse ao papel de aguarela. No entanto, estes papéis são demasiados espessos para a quantidade de folhas e propósito do livro. Optou-se então por comprar uma Bloco de desenho da Winsor & Newton, com folhas de 130 g e o grão suave.

Como já foi dito, no final de cada capítulo optou-se por um papel diferente sendo que a escolha foi o MiTeintes Canson de 160 g na cor Flor de Lis (bege). Este papel tem mais de 50% de algodão, sendo um papel com elevada resistência mecânica e excelente conservação. Tem duas faces com textura distintas. Um face com textura alveolada e outra com grão fino. Esta folha foi também utilizada para a capa e contracapa.

Para a encadernação, o desafio estava em conseguir criar a capa e contracapa com resistência suficiente para que o livro tenha suporte quando aberto. No entanto, dado o seu formato e requisitos, estas não podem ser demasiado grossas e devem mostrar a totalidade da folha impressa quando se abre o livro. Pata tal, dividiu-se a capa dura em duas — frente e verso — deixando a lombada à vista. Embora a técnica utilizada no projeto seja semelhante à tradicional capa dura, não foram colocadas guardas. Neste caso, foi utilizado um papel semelhante ao da capa em verde, para cobrir os pormenores da encadernação.

10.5 Tipografia

Para consolidar todo o livro, um dos aspetos que se teve em consideração foi a escolha tipográfica. Uma vez que ao longo do texto existem momentos de discurso distintos — narração, diálogo e pensamentos — foram escolhidas dois tipos de letra.



Figura 46 Fonte Rongel de Mário Feliciano.

Para grande parte do texto — narração e diálogos — apostou-se num tipo de letra de um autor Português, Mário Feliciano: A fonte Rongel (imagens 46). Este tipo de letra é um recriação de uma fonte espanhola de 1799. Foi pensada para ser usada em texto, sendo este um ponto importante para estas escolhas. Outro factor decisivo foi o seu desenho, que demonstra atributos bastante próprios e com personalidade. Este tipo veio conferir ao livro uma linguagem gráfica muito próxima dos livros infantis do início do Séc XX (visível nas páginas do Caso de Estudo III — *Winnie the Pooh*) em que a letra é utilizada e distribuída de acordo com o que é dito no texto.



Figura 47 Fonte Yummy Cupcakes de Vanessa Bays.

Para os pensamentos do “Melhor Amigo” optou-se por um tipo de letra manuscrito de impressa. A letra escolhida foi a Yummy Cupcakes criada por Vanessa Bays. O conceito para a componente gráfica deste projeto gira em torno do caderno desenhos, ou seja, algo muito pessoal. Desta forma fez sentido que a escolha da tipografia estivesse em coerência essa ideia. Esta fonte é utilizada para partilhar ideias e comentários do “Melhor Amigo” tal como seria de esperar num caderno pessoal. (imagens 47)

10.6_Validação

A validação deste projeto foi bastante importante para limar arestas em termos do seu conteúdo. Sendo a Síndrome de Asperger um tema exterior ao Design de Comunicação, foi importante perceber se existia pertinência na representação dos comportamentos durante toda a história. Desta forma, após a conclusão do texto, foi enviado para a APSA com intuito de se perceber se os objetivos estavam a ser cumpridos. Após a leitura por parte da Associação, ficou-se a perceber que existiam ideias que não estavam claras o suficiente e que era bom explicá-las. Foi feita também a correção de alguns erros ortográficos e de semântica.

Em simultâneo, foram apresentados algumas ilustrações para se perceber, segundo a APSA, se estas faziam sentido no livro proposto. Após a aprovação, continuou-se a explorar a ilustração para o restante texto.

Durante todo o processo de composição escrita e de imagem, as decisões foram sendo acompanhadas por um familiar da Mestranda com Síndrome de Asperger. Considerou-se este passo importante, para que o projeto também tenha sentido para aqueles de quem falamos.

10.7 Maquete final do livro

Em seguida, são apresentadas algumas imagens da maquete final do projeto “A história do Coala que encontrou o Arco-Íris”. Pretende-se com estas imagens demonstrar algumas das ideias exploradas anteriormente.



Figura 48 Capa projeto



Figura 49 Costura e Lombada. Investigadora, 2016



Figura 50 Contracapa do projeto. Investigadora, 2016

Figura 51
Interior da Capa.
Investigadora, 2016.



Figura 52
Spread.
Investigadora, 2016.



Figura 53
Spread.
Investigadora, 2016.





Figura 54

Detalhe. Investigadora, 2016.



Figura 55 Spread. Investigadora, 2016

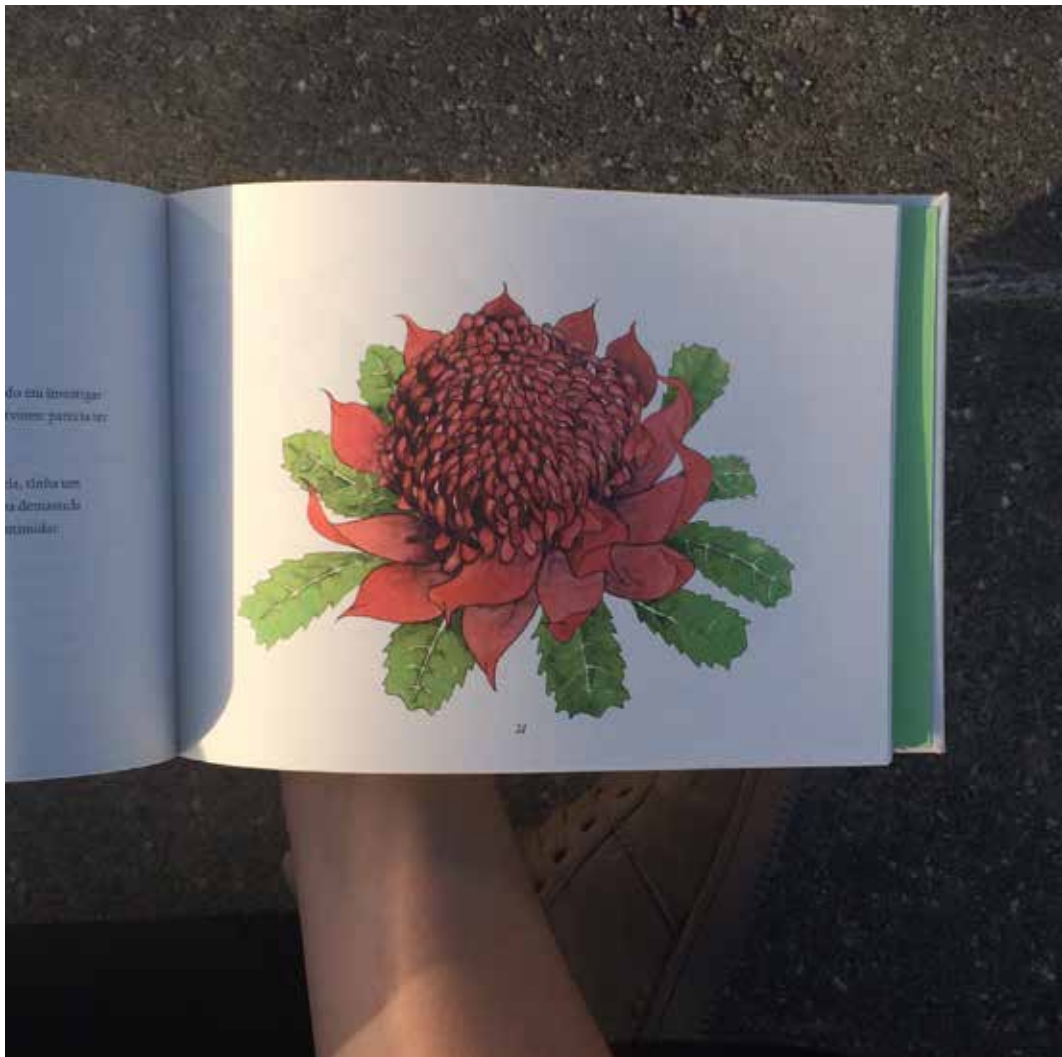


Figura 56 Detalhe flôr. Investigadora, 2016

Parte V

Conclusão

E Recomendações Futuras_

11_ Conclusões

E Recomendações Futuras_

Após a conclusão desta investigação, é inquestionável afirmar a existência de um crescimento tanto a nível pessoal como profissional. A oportunidade de ficar a conhecer uma área do Design — o Design Inclusivo — que até então tinha sido pouco explorada pela Mestranda tornou-se uma mais valia para futuros projetos.

Todo este processo e a realização do projeto permitiu desenvolver novas aptidões, técnicas e aprofundar conhecimentos, culminando numa visão mais crítica sobre a profissão e sobre o contributo que, enquanto designer, possa ter para a alteração de comportamentos.

Ainda que desde cedo, a Mestranda tenha tido contato com a Síndrome de Asperger, foi interessante aliar esse conhecimento ao Design Inclusivo e poder, assim, dar o seu contributo para a inclusão destas crianças na sociedade, particularmente em contexto escolar e familiar.

Durante todo o processo, foi feita uma extensa pesquisa sobre o tema, especialmente de livros infantis que visam a inclusão. A investigação das especificidades associadas à criança com Síndrome de Asperger, bem como a resposta dos que a rodeiam, foi fundamental para a história.

Desta forma, o grande desafio foi então a percepção do que é realmente um livro inclusivo. Muitos dos exemplos encontrados fazem um ótimo trabalho ao explicar as mais diversas dificuldades e transtornos destas crianças, mostrando os seus desafios diários. No entanto, será essa a definição de livro inclusivo? Ou será apenas um bom exemplo de livro informativo?

Na opinião da Mestranda, e após todo o desenvolvimento projetual, o livro inclusivo para o ser tem que realmente incluir o objeto de estudo num contexto social.

Desta forma, para o desenvolvimento do projeto e especificamente a criação da história, foi essencial criar situações que permitissem representar adequadamente esses comportamentos, as reações dos outros e como cada um pode contornar as situações mais complicadas. Foi fundamental adotar uma linguagem simples, divertida e com um certo humor, criando personagens com as quais os leitores se consigam relacionar.

O foco nunca foi só explicar todas as características associadas a este transtorno neurocomportamental, mas sim demonstrar como ele afeta a relação com os outros e como estes têm um papel fundamental para que as barreiras possam ser ultrapassadas.

A sociedade tem um grande impacto no desenvolvimento e inclusão das crianças e essa realidade está presente no livro. “O que é que cada um pode fazer? E como o fazer?” são questões que são respondidas e explicadas. O *Outro* tem um papel essencial no desenvolvimento positivos destas crianças, pelo que essa ideia deve estar presente num livro inclusivo.

Este livro é para todos. Não apenas para o núcleo restrito dos que lidam com a Síndrome de Asperger. Introduzir conceitos como a “diferença” e a “inclusão” são ideias que desde cedo têm que fazer parte do vocabulário dos adultos do futuro. As crianças não devem viver num casulo em que a diferença ou o que “é estranho” faz parte de uma outra realidade. Está presente todos os dias e a toda a hora e, como tal, a aceitação da diferença deve estar na base da sua educação. Em suma, para que uma sociedade se torne mais inclusiva, devem ser criadas as ferramentas que fomentem essa mudança.

Enquanto designers, desenvolver objetos de comunicação inclusivos não se pode resumir a salientar a diferença, mas a desmistificá-la. O nosso dever passa por conseguir responder às necessidades de cada um e do todo, de igual forma.

11.1_Recomendações Futuras

O presente texto pretende apresentar um conjunto de recomendações que possam vir a influenciar futuras investigações em áreas científicas que sejam semelhantes às desta investigação.

No que diz respeito ao Estado da Arte, recomenda-se a investigação da história e evolução do design de livros infantis, sendo este um tema que ficou por abordar. A par deste tema, recomenda-se ainda a investigação mais detalhada sobre o papel da imagem e ilustração, bem como a percepção da criança destes elementos.

Recomenda-se a exploração e desenvolvimento de projetos dentro do Design Inclusivo, muitas vezes associados a temas de cariz social. Desta forma é possível potenciar a sua divulgação bem como dar uma nova voz a temas que carecem de informação.

Espera-se que a presente dissertação sirva de ponto de partida para outras investigações, contribuindo de forma positiva nas diferentes áreas de estudo transcendententes ao projeto aqui apresentado.

Parte VI

Pós-textuais

Referências Bibliográficas

ATTWOOD, T. (2010 A). A Síndrome de Asperger, 3ªed., Lisboa: Babel.

ATTWOOD, T. (2010 B). Tudo Sobre a Síndrome de Asperger, 1ªed., Lisboa: Babel.

BARNES, C. (1992). *Disabling Imagery and the media*. Ryburn Publishing.

BISPO, R. & SIMÕES, J (2006). Design Inclusivo: Acessibilidade e Usabilidade em Produtos, Serviços e Ambientes Manual de apoio às acções de formação do projeto Design Inclusivo, Câmara Municipal de Lisboa, Ed.,Lisboa.

BOOKMARK.(2006). *Quentin Blake Award Project Report: Making Exclusion a Thing of the Past*. The Roald Dahl Foundation.

BROWN, B.(2001). *Combating discrimination: Persona Dolls in Action*. Trentham Books.

BROWN, B.(1998). *Unlearning Discrimination in the Early Years*. Trentham Books.

BURNS, H. E.(1997). *Disability in Teenage Fiction: a critical evaluation from New Review of Children's literature and librarianship*. Vol.3, pp. 39-51.

BRUNER, J. (1997). Actos de Significado. Lisboa: Edições 70.

CLAW, S. & MATTHEW, N. (2007). *Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media*. *International Journal of Early Childhood*. [Online] <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03178225>

CRÓ, M. L.(1990). Atividades na Educação Pré-Escolar e Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Contributo para a formação Inicial e Contínua dos Educadores e Professores do ensino Básico do 1º ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRÓ, M. L.(2001). Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

DISABILITY STUDIES QUARTERLY, WINTER 2004, Vol 24, No.1.

- FAVAZZA, P.C. & ODOM, S.I.(1997).** *Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities.* *Exceptional Children*, 63, 405-18.
- FAVAZZA, P., LA ROE, J., PHILLIPSEN, L. & KUMAR, P.(2000).** *Representing young children with disabilities in classroom environments.* *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8.
- FRASCARA, J. (1998).** *Communication Design: Principles, Methods and Practice.* Allworth Press, New York.
- FORSSMAN, F & WILLBERG, H. P. (2002).** *Primeros auxilios en tipografía: consejos para diseñar con tipos de letra.* Colección GG Diseño, Barcelona: Gustavo Gili.
- HARNETT, A. (2000).** *Escaping the ‘evil avenger’ and the ‘supercrip’: Image of disability in popular television.* *Irish Communications Review*, Vol.8.
- HEVEY, D. (1992).** *The creatures time forgot: photography and disability imagery.* London: Routledge.
- DIAMOND K. & INNES, F. (1999).** *Typically Developing Children’s Interactions with Peers with Disabilities: Relationships Between Mothers’ Comments and Children’s Ideas About Disabilities.* *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 9, nº2, Sage Journals. [Online] <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112149901900204>
- LINDON, J(1998).** *Equal Opportunities in Practice.* Hodder and Stoughton.
- MARGOLIN, V.(2014).** *Design e Risco de Mudança, Verso da História, Ed.*
- MARQUES, R. (2007).** Instituto Politecnico de Santarém - Escola Superior de Educação. [Online] http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf
[Consultado a 15 de Setembro de 2016]

MARQUES, R. (2010). Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação. Retrieved Setembro 2016 [Online] http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf [Consultado a 15 de Setembro de 2016]

MENDOZA, J. & REESE, D. (2001). *Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: possibilities and pitfalls*. Vol. 3, nº 2, Early Childhood Research and Practice. [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html>

MUNARI, B. (1987). A arte como ofício. 3ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

NASATIR, D & HORN, E. (2003). *Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature*. Young Exceptional Children, Vol. 5, nº4, Sage Journals. [Online] <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109625060300600401>

RIESERS, .R & MASON, M. (1992). *Disability Equality in the Classroom: A Human Rights Issue. Disability Equality in Education, Londres.* [Online] http://worldofinclusion.com/res/deinclass/text_only.pdf

SAUNDERS, K (2004). *What Disability Studies Can do for Children's Literature*. Vol. 24, nº1, Disability Studies Quarterly. [Online] http://worldofinclusion.com/res/deinclass/text_only.pdf

SEPÚLVEDA, L. (2016). História de uma gaviota e do gato que a ensinou a voar. Porto: Porto Editora.

WALKER, I (2001). *The representation of disabled characters in selected children's fiction*. IBBY British Section Newsletter, November.

Bibliografia

Síndrome de Asperger

publicações impressas

ATTWOOD, T. (2010 A). A Síndrome de Asperger, 3ªed., Lisboa: Babel.

ATTWOOD, T. (2010 B). Tudo Sobre a Síndrome de Asperger, 1ªed., Lisboa: Babel.

FAHERTY, C. (2009). Asperger... O que significa para mim, Lisboa: Verbo.

SEPÚLVEDA, L. (2016). História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar. Porto: Porto Editora.

SCHOVANEC, J. (2014). Sou Autista, 1ª ed., Alfragide: Oficina do Livro.

páginas web

APSA. (2016). APSA. [Online] [www.apsa.org.pt: http://www.apsa.org.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=29](http://www.apsa.org.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=29) APSA 2014. Síndrome de Asperger. [Consultado a 5 de Dezembro de 2015]

APSA. (2016). APSA. [Online] [www.apsa.org.pt: http://www.apsa.org.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=29](http://www.apsa.org.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=29) [Consultado a 24 Janeiro de 2016]

ATTWOOD, T. (N.D.). Tony Attwood. [Online] <http://www.tonyattwood.com.au> [Consultado a 21 Janeiro de 2016]

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO. (N.D.). Federação Portuguesa de Autismo. [Online] <http://www.fpda.pt> [Consultado a 17 Janeiro de 2016]

ODOM, S. L., WILLIAM, H. B., TIMOTHY, F., ET AL. (2003) *Evidence-Based Practices for Young Children With Autism Contributions for Single-Subject Design Research. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 18(3): 166–175.

PROGRAMA HARVARD MEDICAS SCHOOL PORTUGAL. (N.D.). Programa Harvard Medicas School Portugal. [Online] <https://hmsportugal.wordpress.com/> [Consultado a 21 de Janeiro de 2016]

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA . (S.D.) Acacia. Psicologia Pediatrica. [Online] <http://www.acaciapsi.com.br/transtorno-espectro-autista> [Consultado a 10 de Outubro de 2016]

_artigos

DESIGN EMPATHY BUILDS INCLUSIVE SPACES FOR PEOPLE WITH AUTISM. (N.D.) The Globe and Mail. [Online] <http://www.theglobeandmail.com/life/home-and-garden/design/design-empathy-builds-inclusive-spaces-for-people-with-autism/article23966012/> [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

DESIGN EMPATHY. (S.D.) *Builds Inclusive Spaces for People with Autism, The Globe and Mail.* [Online] www.theglobeandmail.com/life/home-and-garden/design/design-empathy-builds-inclusive-spaces-for-people-with-autism/article23966012 [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

teses

BARBOSA, M. (2016). Desenvolvimento de um kit de apoio a crianças com perturbações do Espectro Autista. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa.

filmes e séries

DALDRY, S. (2011). *Extremely Loud and Incredibly Close*.

EVANS, M. (2006). *Snow Cake*.

HICKS, S. (1996). *Shine*.

JOHAR, K. (REALIZADOR). (2010). *My Name Is Khan*.

KATIMS, J. (REALIZADOR). (2015). *Parenthood*.

LEVINSON, B. (REALIZADOR). (1988). *Rain Man*.

MATTHEWS, M. (REALIZADOR). (2014). *A brilliant young Mind*.

MAYER, M. (REALIZADOR). (2009). *Adam*.

NAESS, P. (REALIZADOR). (2005). *Mozart and the Whale*.

NELSON, J. (REALIZADOR). (2001). *I Am Sam*.

publicações impressas

BARNES, C. (1992). *Disabling Imagery and the media*. Ryburn Publishing.

BROWN, B.(2001). *Combating discrimination: Persona Dolls in Action*. Trentham Books.

BROWN, B.(1998). *Unlearning Discrimination in the Early Years*. Trentham Books.

DISABILITY STUDIES QUARTERLY (2004), Vol 24, No.1.

FAVAZZA, P., LA ROE, J., PHILLIPSEN, L. & KUMAR, P.(2000). *Representing young children with disabilities in classroom environments*, Vol.3, pp.2-8.

FAVAZZA, P.C. & ODOM, S.I.(1997). *Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities*, *Exceptional Children*, Vol.63, pp. 405-18.

HARNETT, A. (2000). *Escaping the 'evil avenger' and the 'supercrip': Image of disability in popular television*. *Irish Communications Review*, Vol.8.

HEVEY, D. (1992). *The creatures time forgot: photography and disability imagery*. London: Routledge.

LINDON, J. (1998). *Equal Opportunities in Practice*. Hodder and Stoughton.

MARGOLIN, V. (2014). *Design e Risco de Mudança, Aveleda: Verso da História*.

_artigos

BOOKMARK.(2006). *Quentin Blake Award Project Report: Making Exclusion a Thing of the Past.* The Roald Dahl Foundation.

BURNS, H. E.(1997). *Disability in Teenage Fiction: a critical evaluation from New Review of Children's literature and librarianship.* Vol.3, pp. 39-51.

ODOM, S. L., WILLIAM, H. B., FREY, T., ET AL. (2003). *Evidence-Based Practices for Young Children With Autism Contributions for Single-Subject Design Research. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 18(3): 166-175.

WALKER, I (2001). *The representation of disabled characters in selected children's fiction.* IBBY British Section Newsletter, November.

_páginas web

BISPO, R. & SIMÕES, J (2006). Design Inclusivo. Acessibilidade e Usabilidade em Produtos, Serviços e Ambientes Manual de apoio às ações de formação do projeto Design Inclusivo, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. [Online] <http://designincludesyou.org/wp-content/uploads/2012/04/DesigInclusivoVol1.pdf>

CLAW, S. & MATTHEW, N. (2007). *Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media.* *International Journal of Early Childhood.* [Online] <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03178225>

DIAMOND K. & INNES, F. (1999). *Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities: Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities.* Topics in Early Childhood Special Education, Vol. 9, nº2, Sage Journals. [Online] <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112149901900204>

GOUVEIA, P. H. (2012). Acessibilidade Portugal. [Online] <http://acessibilidade-portugal.blogspot.pt/2012/09/design-universal-1-ideia-7-principios>. [Consultado a 10 de Outubro de 2016]

GOUVEIA, P. H. (N.D.) Design Universal: 1 Definição + 7 Princípios. [Online] <http://acessibilidade-portugal.blogspot.com/2012/09/design-universal-1-ideia-7-principios.htm> [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

GUIMARÃES, P. (2013). Design Inclusivo, #8. [Online] <http://clubedesign.com/2013/09/design-inclusivo-8-acessibilidade-e-usabilidade-em-produtos-servicos-e-ambientes/> [Consultado a 1 de Outubro de 2016]

GUIMARÃES, P. (2013). Design Inclusivo. [Online] <http://clubedesign.com/2013/10/por-que-design-inclusivo/> [Consultado a 1 de Outubro de 2016]

MENDOZA, J. & REESE, D. (2001). *Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: possibilities and pitfalls.* Vol. 3, nº 2, Early Childhood Research and Practice. [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html>

NASATIR, D & HORN, E. (2003). *Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature.* *Young Exceptional Children*, Vol. 5, nº4, Sage Journals. [Online] <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109625060300600401>

RIESERS, .R & MASON, M. (1992). *Disability Equality in the Classroom: A Human Rights Issue.* *Disability Equality in Education, Londres.* [Online] http://worldofinclusion.com/res/deinclass/text_only.pdf

SAUNDERS, K (2004). *What Disability Studies Can do for Children's Literature.* Vol. 24, nº1, *Disability Studies Quarterly.* [Online] http://worldofinclusion.com/res/deinclass/text_only.pdf

SILVA, T. (2008). *A Função Social Do Design: Realidades E Utopias.* Tarcízio Silva. [Online] <http://tarciziosilva.com.br/blog/a-funcao-social-do-design-realidades-e-utopias/> [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

Desenvolvimento infantil

publicações impressas

BRUNER, J. (1997). Atos de Significado. Lisboa: Edições 70.

CRÓ, M. L.(2001). Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

VYGOTSKY, L. S. (1989). A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo.

teses

CRÓ, M. L.(1990). Atividades na Educação Pré-Escolar e Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Contributo para a formação Inicial e Contínua dos Educadores e Professores do ensino Básico do 1º ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

artigos

MARQUES, R. (2007). Instituto Politecnico de Santarém - Escola Superior de Educação. [Online] http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf
[Consultado a 15 de Setembro de 2016]

MARQUES, R. (2010). Instituto Politecnico de Santarém - Escola Superior de Educação. Retrieved Setembro 2016 [Online] http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
[Consultado a 15 de Setembro de 2016]

_publicações impressas

CHAVES, N. (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan.* Colección Hipótesis, 1º ed., Barcelona: Gustavo Gili.

FRASCARA, J. (1998). *Communication Design: Principles, Methods and Practice.* New York: Allworth Press.

JOLY, M.(2012). *A Introdução à Análise da Imagem,* 1º ed., Lisboa: Edições 70.

FONSECA, J. D. (2008). *Tipografia e Design Gráfico. Psicologia,* 1ºed., Portalegre: Bookman.

FORSSMAN, F & WILLBERG, H. P. (2002). *Primeros auxilios en tipografía: consejos para diseñar con tipos de letra.* Colección GG Diseño, Barcelona: Gustavo Gili.

MUNARI, B. (1987). *A arte como ofício.* 3ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

MUNARI, B.(2015). *Artista e Design. Arte & Comunicação,* 2ºed., Lisboa: Edições 70.

MUNARI, B.(2013). *Design e Comunicação Visual. Arte & Comunicação,* Lisboa: Edições 70.

MUNARI, B.(2014). *Das Coisas Nascem Coisas. Arte & Comunicação,* Lisboa: Edições 70.

_artigos

MELLO, C. S. & MACHADO, M. (2008). As Contribuições de Cecília Meireles Para a Leitura E a Literatura Infantil. Anuário de Literatura, Vol. 13, nº2. [Online] <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2008v13n2p5>

ZIMMERMANN, A. (2009). A Ilustração de Livros Infantis - uma perspectiva histórica. Revista de investigação em Artes, Vol.2, nº2. [Online] http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/humanas.htm [Consultado a 19 de Janeiro de 2016]

_teses

CASTRO, E. (2005). Literatura Infantil e Ilustração: Imagens que falam. Dissertação de Mestrado, Tecnologias da Imagem, Braga.

BARBOSA, M. (2016). Desenvolvimento de um kit de apoio a crianças com perturbações do Espectro Autista. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa.

FAÍSCA, M. (2015). O Design e a Patologia Oncológica. Comunicação com Crianças dos 7 aos 11 anos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa.

MARTINS, E. (2012). A Ilustração do livro infantil e as expressões idiomáticas portuguesas. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

SOROMENHO, C. (2013). Design gráfico e o livro infantil: A interatividade e a participação em objetos impressos para crianças dos 7 aos 9 anos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura, Lisboa.

SIMÕES, M. (2015). Doze Pintores e tu és um: O Desenho e a Ilustração Táctil como Ferramentas de Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência Visual. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa.

PAULO, J. (2014). Design Editorial: A Ilustração e a Interatividade no livro para a infância. Relatório de Estágio, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Lisboa.

MÉLLO, C. S. (2008). As Contribuições De Cecília Meireles Para A Leitura E A Literatura Infantil . Universidade Estadual de Maringá.

VELOSO, S. (2006). O Universo do Livro Ilustrado para Crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

páginas web

CAMPEÃO, V. (N.D.). A Síndrome de Asperger Sob O Olhar de Uma Criança Preciso de Ti... Aceita-Me Como Sou! [Online] <http://br.blurb.com/bookstore/detail/3897559-a-s-ndrome-de-asperger-sob-o-olhar-de-uma-crian-a>. [Consultado a 14 de Outubro de 2016]

OUR FAVORITE TYPEFACES OF 2004 (2005) Typographica. [Online] <http://typographica.org/on-typography/our-favorite-typefaces-of-2004/> [Consultado a 25 de Outubro de 2016]

HOUSE AT POOH CORNER (2016) Wikipedia. [Online] [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=House_at_Pooh_Corner_\(song\)&oldid=736787807](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=House_at_Pooh_Corner_(song)&oldid=736787807) [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

WHEN WE WERE VERY YOUNG (2016) Wikipedia. [Online] https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=When_We_Were_Very_Young&oldid=740940024. [Consultado a 16 de Outubro de 2016]

WINNIE-THE-POOH CHARACTERS & THEIR MENTAL DISORDERS, (2014) Strong Mind, Brave Heart. [Online] <http://www.strongmindbraveheart.com/winnie-pooh-characters-mental-disorders/>. [Consultado a 15 de Outubro de 2016]

artigos

KUBA. (2012). *The Mental Disorders of Winnie-the-Pooh Characters*. The Daily Knowledgeable Post. [Online] <https://knowledgeguild.wordpress.com/2012/10/13/the-mental-disorders-of-winnie-the-pooh-characters/> [Consultado a 10 de Outubro de 2016]

SHEA, S. E., GORDON, K., HAWKINS, A., KAWCHUK, J. & SMITH, D. (2000) *Pathology in the Hundred Acre Wood: A Neurodevelopmental Perspective on A.A. Milne*. Canadian Medical Association Journal 163(12): 1557-1559.
[Online] <http://www.cmaj.ca/content/163/12/1557.full> [Consultado a 10 de Outubro de 2016]

THE DEEPER MEANING BEHIND WINNIE THE POOH. (2015). Odyssey online. [Online] <https://www.theodysseyonline.com/deeper-meaning-winnie-pooh> [Consultado a 5 de Outubro de 2016]

THE ROSETTA PROJECT. (2009). When we were very young. Children's Books Online. The Rosetta Project. [Online] http://childrensbooksonline.org/When_We_Were_Very_Young/pages/01_When_We_Were_Very_Young.htm [Consultado a 10 de Outubro de 2016]

WINNIE-THE-POOH CHARACTERS & THEIR MENTAL DISORDERS. (S.D.) Strong Mind. [Online] <http://www.strongmindbraveheart.com/winnie-pooh-characters-mental-disorders> [Consultado a 5 de Outubro de 2016]

Outros_

COLLINS DICTIONARY. (N.D.). Collins dictionary. [Online] <http://www.collinsdictionary.com/> [Consultado a 28 de Janeiro de 2016]

PRIBERAM (N.D.) Priberam. [Online] <https://www.priberam.pt/DLPO> [Consultado a 17 de Janeiro de 2016]

Anexos

Anexo A

_Entrevista exploratória com a Presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, Maria da Piedade Monteiro, Director Executivo, António Hilário David, e Responsável pela sustentabilidade, Patricia Loureiro.

Algumas das perguntas não foram acrescentadas por terem sido respondidas no decorrer da resposta das perguntas presentes neste anexo.

1_ Qual a forma correcta de nos referir quando falamos das crianças com Síndrome de Asperger e das crianças de forma geral?

As crianças, os jovens, as pessoas com Síndrome de Asperger. Para as outras, as crianças, não é normais, mas típicas. Ou então as crianças sem Síndrome de Asperger.

2_ Em crianças que frequentam o primeiro ciclo de ensino, e portanto idades entre os 6 e os 9, existe muita diferença entre as crianças com SA e as outras? Se sim, quais são os principais desafios?

Esta idade, 6/7/8 anos, são talvez as idades ideais para se fazer um projeto como este. Nesta fase os nossos filhos bebem tudo, toda a informação. Se este projeto ajudar a aprender a integrar aquele que é diferente, eu acho que isto é uma lição para a vida. (...) Se trabalharmos nessa fase etária para a frente, se calhar, quando os nossos filhos quando tiverem na adolescência, os colegas já os aceitam muito melhor porque beberam essa informação enquanto miúdos.

As diferenças, que perguntou, entre nós, os nossos filhos típicos, e os filhos com Síndrome de Asperger são grandes e absolutamente desconcertantes. É nesta idade que começam os problemas, e por isso, é que é também nesta idade que é validado o diagnóstico da Síndrome de Asperger. (...) É no básico que as grandes diferenças se começam a notar, e ainda não estão limados para conseguir estar em grupo. Como tal, a meu ver, um projeto desses, nesta fase etária é

muito importante. E pode ajudar até muitas pessoas a tomar consciência de alguns sinais de alerta e como contactar quem possa ajudar. É um trabalho de prevenção. Muitas crianças começam no primeiro ano com um colega e vão até o quarto ano, e esta marca é muito importante.

3_ As crianças com asperger têm a percepção que são diferentes ou apenas pensam que não os compreendem?

Depende. Não existem dois Asperger's iguais. Há uns que têm consciência e quando isso acontece, é porque de facto, esta disfunção comportamental é muito leve e que são normalmente os que mais sofrem, porque sentem que não conseguem manter um relação. E aí têm muita consciência da realidade. Quando isto acontece, muitas vezes pensam que «eu é que estou certo, os outros estão errados!». (...) Mais objectivamente, alguns têm essa consciência, outros não. Depende do nível. No entanto, eu acho que os mais pequenos não têm noção. Vão para casa e dizem que não têm amigos. Mas muitas crianças o fazem.

No fundo, ter trissomia 21 ou Asperger é o mesmo. Com a grande diferença que a trissomia 21 está na cara. No Asperger não, mas está lá. É comportamental. Muito pais pensam que o problemas é deles, e na realidade não é.

4_ Após a leitura de alguma bibliografia para esta entrevista, uma coisa que me chamou a atenção, foi o facto de dizerem que estas crianças são muito recatadas. No entanto, o caso com quem tive contacto, era muito agitado, hiperactivo mesmo. É possível estas crianças terem outro tipo de síndromes ou se são várias manifestações?

O que acontece muitas vezes com a Síndrome de Asperger é que pode existir uma comorbidade. Ou seja, a criança pode ter síndrome de Asperger e ter Hiperatividade, Défice de Atenção: São patologias associadas a outras, que podem

não estar associadas mas que contribuem para o agravar da situação. Muitas vezes o Dr. Nuno Lobo Antunes diz que muitas vezes a criança é sinalizada como Hiperactiva, depois com Défice de Atenção, etc. E nestes casos, podem ser medicadas, porque ela existe e deve ser bem aplicada, porque nestes casos é essencial. Até porque estando num contexto escolar, são crianças sujeitas a imensa pressão e a medicação pode ajudar nessas situações. O que o Dr Nuno diz, quando é atenuada a Hiperatividade e o Défice de Atenção, salta ao de cima a Síndrome de Asperger. Muitas vezes, há esta cormobilidade e não outra. (...) Pode acontecer serem pessoas com casos de Epilepsia e Convulsões, mas de facto, este caso (Asperger + hiperatividade + Défice de Atenção) é o mais comum.

5_Podem indicar-me alguma bibliografia que possa utilizar para me guiar?

Um bom livro, é o “Síndrome de Asperger” de Tony Attwood, traduzido com apoio da APSA. O livro do Dr. Nuno Lobo Antunes “Mal-Entendidos”, e esse tem um capítulo sobre o Asperger. Existem alguns livros, filmes e sites que pode consultar. Estão na brochura da APSA.

Anexo B

Jogo dos animais realizado com as criança do Agrupamentos de Escolas de Arruda dos Vinhos



ORNITORINCO



**CROCODILO
AUSTRALIANO**



**DEMONIO DA
TASMÂNIA**



GATO-TIGRE



COBRA



PERIQUITO

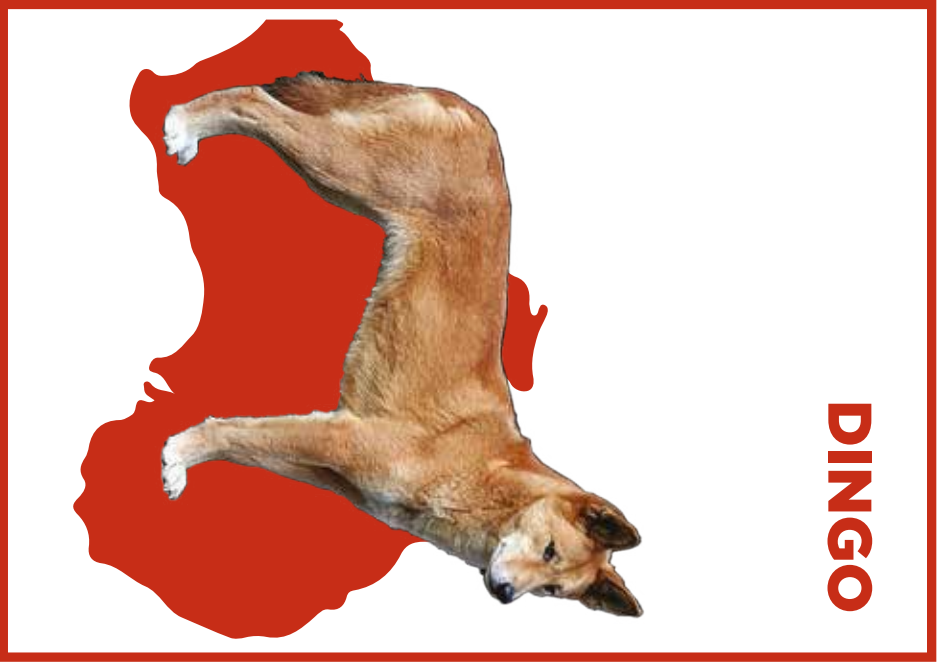


**EMA
AUSTRALIANA**

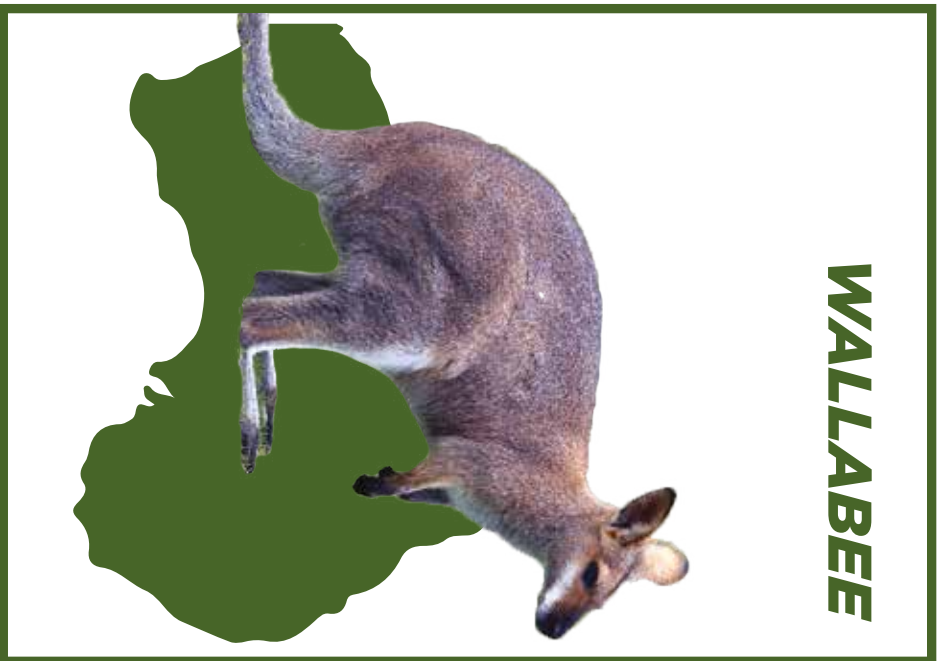


EQUIDNA



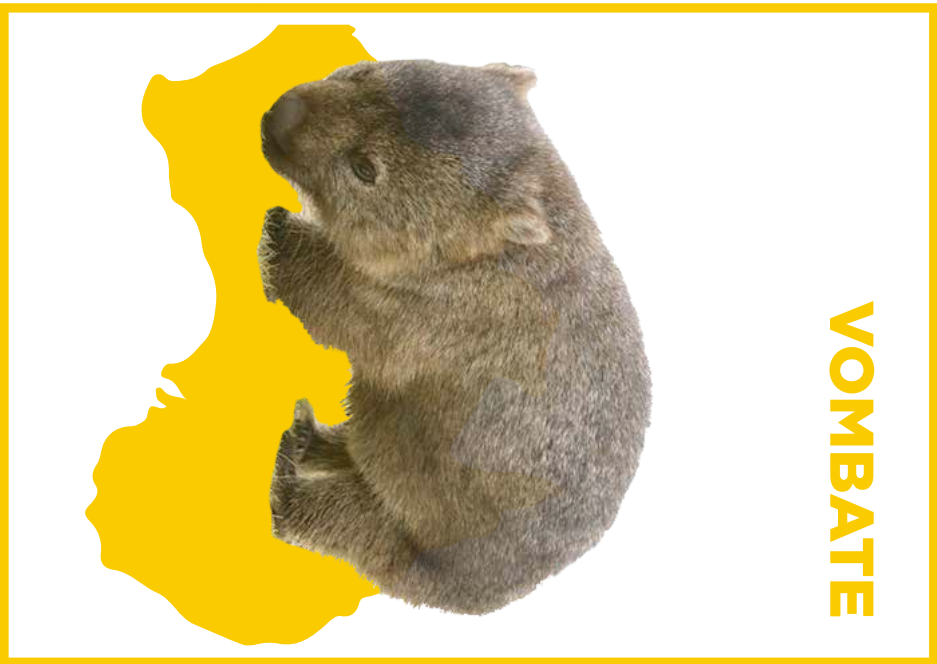


DINGO



WALLABEE





AMIGO
DIVERTIDO
PERIGOSO
COMPANHEIRO
MATREIRO
CURIOSO
ANIMADO
CHEIO DE ENERGIA

ENVERGONHADO

CALMO

MALDOSO

BRINCALHÃO

VIOLENTO

Anexo C

A história do Coala que encontro o Arco-Íris

Dizem que as florestas Australianas são lindas. Cheias de cor e vida. Mas para mim, o lado Sul da Floresta não tem igual. Aqui vivem todo o tipo de animais e existem flores de todas as cores. As árvores são altas e a sombra é fresca, existem lagos de água transparente escondidos por entre as árvores. E o cheiro? Nenhum canto desta floresta é tão perfumado! E acreditem, eu sei! Já voei de uma ponta à outra!

Eu sou um Diamante-de-Gould, o pássaro mais colorido desta floresta. Quando era ainda uma cria batizaram-me Arco Íris, mas agora tratam-me apenas por Íris. Não é para me gabar, mas conheço todos os animais que aqui vivem. Pronto, não todos! Os répteis assustam-me um bocadinho e não me meto com eles. Dizem que sou muito falador e acho que é por isso que me dou bem com todos. Mas tenho que confessar, tenho um preferido: um coala chamado Aspi.

Ele vive no Eucalipto mais alto do lado Sul da Floresta. Vivem aqui muitos coalas, famílias inteiras. Mas ele não é como os outros, é especial. Ao contrário dos outros animais da sua espécie, o Aspi vive sozinho e dorme todos os dias no ramo mais alto e comprido da árvore. Mesmo em dias de vento e frio, ele não muda. Acho que não gosta de mudanças. Aquele ramo é a sua casa e é ali que se sente confortável. Um dia perguntei-lhe se não queria mudar-se para o meu ramo. Ele não gostou da ideia, e até ficou nervoso só de pensar no assunto.

O Aspi é um dos animais mais inteligentes que já vi. Conhece todas as árvores, flores e animais que aqui vivem. Aliás, é capaz de reconhecer a pegada de cada um deles. Mas não tem muitos amigos. Na verdade, eu sou o único que tem.

Somos vizinhos desde que me lembro. Era ele pouco maior que uma folha de eucalipto. Acordava todos os dias com o meu canto matinal. Ai e como eu gosto que me oiçam cantar! Mas o que realmente o conquistou foram as minhas viagens. Eu podia voar pela floresta inteira e de cada vez que ia a um sítio novo, trazia-lhe uma folha de uma árvore diferente. Acho que foi assim que começou a sua coleção. Já deve ter mais de cem folhas diferentes!

Passávamos horas a falar do que eu ia encontrando e dos animais que ia conhecendo nas minhas viagens. Para ser honesto, quando começo a falar... Não fecho o bico!

Com o tempo fui-me apercebendo que o Aspi era diferente. Não pensa como os outros animais e é engraçado à sua maneira. Mas confesso que ao início não foi fácil. Nem sempre diz o que deve e não percebe porque é que isso magoa os outros animais. Mas agora percebo-o! Ele não faz por mal!

Na última tempestade que tivemos neste lado da floresta, ainda vivíamos no mesmo eucalipto, fiquei com as penas em pé de tanta fúria. Tinha eu acabado de renovar o meu ninho quando chegaram os ventos fortes. Lembro-me que na altura nem achei que fosse uma tempestade muito forte, mas quando vi o Aspi tão nervoso, percebi que não era bem assim. Ele percebe destas coisas, do tempo e das tempestades.

À nossa volta começaram a cair ramos e acabámos por descer da árvore. Mal chegámos ao chão, os nossos ramos caíram. O meu ninho fez-se em mil pauzinhos.

O Aspi estava desesperado. “O meu ramo caiu! O meu ramo caiu!”, gritava ele. Os outros animais à nossa volta tentavam acalmá-lo. “Tens mais ramos onde podes dormir”, diziam. Mas ele não via as coisas dessa forma. Com tanto desespero, nem percebeu que o meu ramo também tinha caído, e com ele, o meu ninho. É difícil não levar a mal uma situação destas.

Quer dizer, ele podia arranjar outro ramo para dormir. Eu, por outro lado, tinha que fazer um ninho novo! Mas fechei o bico. Sei que não fez por mal. O ramo do Aspi não era para ele um ramo qualquer que se pudesse trocar por outro facilmente. Às vezes é complicado para o Aspi colocar-se nas pegadas dos outros animais.

Depois de respirar fundo e finalmente sossegar as minhas penas, tentei acalmá-lo a ele.

Sabia que não ia ouvir outro animal que não eu. Garanti-lhe que íamos arranjar uma solução. Tinha de ser!

“Nem sempre diz o que deve e não percebe porque é que isso magoa os outros animais. Mas agora percebe-o! Ele não faz por mal!”

Quando éramos ainda duas crias, andávamos sempre à procura de novos caminhos. Se por um lado eu queria conhecer cada vez mais animais, por outro, o Aspi não perdia uma oportunidade para aumentar a sua coleção de folhas.

No entanto, nem sempre era uma experiência positiva para os dois. Muitos dos caminhos por onde passávamos eram habitados por dezenas de animais diferentes. Eu adorava, quantos mais melhor! Mas o Aspi ficava desconfortável. Acho que era demasiada informação ao mesmo tempo. Muitos sons, cores e sensações diferentes. Ele gosta de passear por sítios mais calmos para poder concentrar-se numa coisa de cada vez. Mas sempre que encontrávamos um caminho que ambos gostávamos, deixava de ser apenas um caminho. Tornava-se um lugar secreto e especial.

Até que um dia deixámos de procurar novos trajetos. Encontrámos um caminho escondido por entre as árvores, que dava para um lago, rodeado de flores de todas as cores e cheiros, onde apenas se ouvia o cantar dos pássaros. Não tão bom quanto o meu, claro! O Aspi sentia-se bem ali e eu também não me importava. Todos os dias descobríamos coisas novas e aquele lugar tornou-se só nosso.

Porém, um destes dias quando passávamos por entre as árvores, eu notei algo de estranho. Quando vi o que era, as minhas penas arrepiaram-se todas. Estava ali um novo habitante, e daqueles nada simpáticos. O Aspi nem notou, estava perdido no seu mundo.

“Aspi, vamos embora?”, pedi eu. Não queria fazer barulho. Mas era tarde demais. O Aspi tinha subido a um ramo seco que se partiu e o meu amigo caiu com estrondo no chão.

Com o barulho, a sombra que até então estava sossegada na margem do lago mexeu-se. Era um crocodilo, e nada pequeno por sinal. Ai ai! E agora?! Não havia nada a fazer, ele já nos tinha visto. Tentei avisar o Aspi mas uma voz rouca antecipou-se.

“Quem são vocês? O que fazem aqui?”, perguntou o crocodilo mal-humorado. O Aspi explicou que aquele era o nosso lugar especial, que passávamos por ali todos os dias e que nunca tínhamos visto outros animais.

“Se este era o vosso lugar secreto, passou a ser meu! Não vos quero voltar a ver por aqui! Senão...”, o crocodilo nem precisou de terminar a frase.

O Aspi não gostou do que ouviu. Aquela era o tipo de situações que ele não percebia e que o revoltavam: nós não estávamos a fazer nada de errado, passávamos por ali todos os dias. E muito menos tínhamos feito algo para chatear o crocodilo.

Por mais que eu tentasse explicar, o Aspi não compreendia. Ele é inteligente mas é-lhe difícil perceber o porquê das coisas sobretudo quando eu próprio não sabia o que lhe dizer. Não é fácil explicar o comportamento de alguns animais.

No entanto, eu sabia que não podia ficar de bico calado: “Aspi, sabes que mais? Nem é má ideia! Já não procuramos lugares diferentes há tanto tempo. Se calhar até tens árvores e folhas novas por descobrir!”, eu tentava parecer entusiasmado mas na verdade estava a tremer que nem folhas ao vento.

O Aspi estava dividido. Aquela era o lugar que ele mais gostava na floresta e não lhe agradava a ideia de ter que o perder, mas a ideia de novas folhas era tentadora. “Anda lá!”, insisti. O meu amigo fez-me a vontade.

Atravessou o caminho de pedras e desapareceu no meio dos arbustos. Ufa!! Eu bati as minhas asas o mais depressa que consegui e voei dali para fora. Com o esforço, até perdi umas penas.

“Ele é inteligente mas é-lhe difícil perceber o porquê das coisas sobretudo quando eu próprio não sabia o que lhe dizer.”

Explorar novos caminhos seguindo as pegadas marcadas no chão era apenas um pretexto para o Aspi ficar a saber mais sobre os animais da floresta. Todos os dias era uma aventura diferente e nunca sabíamos onde íamos parar.

Eu e o Aspi formamos uma boa dupla. Ele vai seguindo as marcas no chão e eu vou voando bem alto, por cima das árvores. Sinto-me melhor assim, se souber que ele não arranja confusões com um animal menos simpático que por aí apareça.

O Aspi é um bocadinho distraído, sabem? Especialmente quando está a seguir pegadas que não conhece. E não me perguntem como é que ele as reconhece a todas que não sei.

Depois do nosso encontro com o crocodilo tivemos mesmo que procurar um novo sítio para passar as tardes. Numa das nossas explorações, o Aspi encontrou umas pegadas que não reconheceu. Seguimo-las por entre os ramos para o interior da floresta. Há muito tempo que não via o Aspi tão entusiasmado.

As pegadas pareciam ser recentes, estavam bastante marcadas no chão húmido.

Com o entusiasmo, o Aspi nem se apercebeu que o animal a quem pertenciam as pegadas estava mesmo à nossa frente junto a um arbusto. Era pequenino e tinha pintas, muitas pintas brancas. Ele olhou para nós com um ar curioso.

"Vocês andam a seguir-me?", perguntou ele muito desconfiado. Ora bolas Aspi! Agora como é que eu explico esta?! "Não...Bem, sim. Mais ou menos.", respondi meio atrapalhado, "Andamos a seguir as tuas pegadas. O meu amigo não as reconheceu e queria saber a que animal pertenciam." Esta é novidade: eu sem saber o que dizer, onde é que já se viu?!

Eu nunca tinha visto este animal durante as minhas viagens, não sabia nada sobre ele. E se fosse perigoso? O Aspi não se conteve e perguntou, "Quem és tu? Eu não te conheço!".

"Sou um gato-tigre!", respondeu o animal que estranhou o tom de voz do coala.

"Gato-tigre? Impossível! Só podes ser um animal, nunca dois. E que eu saiba não existem tigres nesta floresta.", respondeu o Aspi muito sério. Ele parecia estar muito certo do que dizia.

O gato-tigre já estava habituado a que gozassem com ele por se chamar assim. Ainda mais porque não se parecia com um gato, e muito menos com um tigre. Apesar de não gostar nada daquela brincadeira, não parecia ofendido.

"Estás mesmo a falar a sério!", disse ele com um sorriso na cara, "És engraçado coala!".

O Aspi não estava a tentar ser engraçado ou fazer uma piada às custas do Gato-tigre. Para ele, aquele animal só se podia chamar assim se fosse filho de um gato e de um tigre, e achava pouco provável que assim fosse.

Isto acontece muitas vezes. Nem sempre o Aspi percebe o que lhe querem dizer ou leva muito a sério tudo o que ouve. As respostas dele acabam por ser engraçadas sem que esse seja o seu objetivo.

Ainda que eu saiba que o Aspi não percebeu onde estava a piada, não consigo conter-me e ri-me até as penas me doerem. E desta vez não estava sozinho, o gato-tigre juntou-se a mim. Acabou por correr tudo bem e eu fiz um novo amigo. O Aspi nem ligou às nossas gargalhadas, estava mais concentrado nas flores e insetos que ali existiam.

“Não costumam vir para estes lados, pois não?”, perguntou-nos o gato-tigre. Eu expliquei-lhe que costumávamos ficar pelo lago mas que tenhamos sido obrigados a sair de lá. “Também não gosto muito de crocodilos, estão sempre de mau humor!”, concordou o nosso novo amigo. “Já que agora não têm onde passar as tardes, não querem vir comigo até à planície de convívio?”, perguntou-nos o gato-tigre.

O Aspi estava mais interessado em investigar uma flor perto de uma das árvores: parecia ter espinhos vermelhos. Eu cá não me aproximava dela, tinha um ar perigoso. Mas o Aspi tinha demasiada curiosidade para se deixar intimidar.

“A planície de convívio não fica longe daqui pois não?” Perguntei eu. “Acho que já voei por lá. Tem muitos pássaros lá, não é?”

“Fica ali mais à frente, não muito longe daqui. Estava a caminho de lá quando vos senti atrás de mim. Quase todos os animais da floresta vão para lá nas tardes de calor. E os pássaros passam o tempo todo a cantar.”, respondeu o meu novo amigo.

Até podem cantar, mas vão ter uma bela surpresa quando me ouvirem! “Parece-me bem. Que achas Aspi?”. O meu amigo não me ouviu à primeira mas acabou por responder e concordar. Seguimos aquele animal de pintas brancas e desaparecemos através dos arbustos.

“Nem sempre o Aspi percebe o que lhe querem dizer ou leva muito a sério tudo o que ouve. As respostas dele acabam por ser engraçadas sem que esse seja o seu objetivo.”

O caminho até à planície de convívio foi calmo, e à medida que nos aproximávamos, ia ficando cada vez menos verde.

A planície de convívio era um sítio lindo. Tinha um lago para os animais se refrescarem do calor. A sombra das árvores era bem fresquinha e muitos animais ficavam a apanhar sol em cima de pedras junto ao lago.

Estavam lá animais de todas as espécies e conviviam todos em harmonia. Havia música no ar, na voz dos pássaros que voavam no céu ou se escondiam entre as árvores. Mas como já suspeitava, nenhum deles era tão bom como eu. Obvio!

“Mi-mi-mi-mi-ma-mi-mi-mi-mi” aqueci a voz e comecei a cantar. Fez-se silêncio e todos pararam para me ouvir.

O Aspi já estava habituado à minha voz e nem me deu muita atenção. Estava mais atento ao que o rodeava, aquela planície era um mundo novo cheio de coisas incríveis por descobrir. Muitos dos animais que ali estavam, o Aspi já conhecia. Outros só tinha visto de longe ou conhecia por ter seguido as suas pegadas.

Do outro lado do lago podíamos ver um grupo de animais que parecia estar a jogar um jogo que não reconheci. E de certeza que o Aspi também não conhecia. Ele não gosta muito de brincar com outros animais que não eu. Na verdade, ele prefere brincar sozinho porque pode controlar o jogo. Quando brinca com outros animais, eles parecem fugir sempre das suas regras. Eu já não insisto, ele fica de pelo em pé com os nervos.

Como éramos novidade por ali, os outros animais aproximaram-se. Para me ouvir melhor, tenho a certeza! Mas também porque não conheciam o Aspi. Um dos animais que estava do outro lado do lago aproximou-se aos saltinhos.

"Olá, eu sou o Cangu! Nunca vos vi por aqui.", disse ele com um sorriso simpático no focinho. Era um canguru, o maior que alguma vez vi. "Olá, eu sou o Íris. Este é o meu amigo Aspi.", respondi. O meu amigo olhava de forma curiosa para aquele animal tão grande. Já conhecia as suas pegadas mas nunca tinha falado com nenhum.

O Cangu parecia ser um bicho cheio de energia, sempre aos saltos para todo o lado. O Aspi preferia animais mais sossegados que o deixassem no seu canto, perdido na sua coleção. Acima de tudo, que não lhe fizessem muitas perguntas por não o perceber e por o acharem diferente.

"Costumo vir aqui com os meus amigos nos dias de calor. Querem conhecê-los?", o Cangu estendeu a pata e apontou para o seu grupo de amigos.

O Aspi olhou para mim e concordou em ir. Boa!

Eu sabia porque é que ele tinha dito que podíamos ir, e não era por gostar de grupos. No meio dos amigos do Cangu estava um animal pequenino e redondinho que o Aspi nunca tinha visto. Nem eu!

Quando chegámos ao grupo de animais, o Aspi olhou-os todos de alto a baixo mas concentrou-se no animal engraçado que estava à sua direita.

Os restantes não eram novidade. Já conhecíamos o animal das pintas brancas que entretanto se juntou a nós.

No grupo estavam também dois periquitos, um azul e outro amarelo. Não vou muito à bola com o bico deles! Têm a mania que sabem cantar mas passam o dia a guinchar! Ainda lhes vou ensinar uma coisinha ou duas, vão ver!

Estava ainda ali um ornitorrinco. Não era o primeiro que encontrávamos. O Aspi nem acreditou quando o Orni lhe disse que era um mamífero que vivia na água e punha ovos. Achou que estava a brincar com ele. É tão engraçado, o Aspi. Deviam ter visto! Os olhos dele brilharam de entusiasmo quando percebeu que era verdade.

O Aspi não conseguiu esperar pelas apresentações. Olhou para o animal castanho e peludo e disse, "Eu nunca te tinha visto. Nem às tuas Pegadas. Quem és tu?".

O animal olhou para ele. Deve ter achado estranho, falarem-lhe assim das suas pegadas. Mas não pareceu ofendido. Pelo contrário, parecia contente por o Aspi se mostrar interessado em conhecê-lo. "Eu sou o Vombate. Vivo em grutas. É normal nunca me teres visto.", disse ele muito serenamente. Parecia ser muito afável. Tinha um ar muito calmo e bem-disposto. Acho que vai ser um bom amigo para o Aspi. Eu tenho uma pena que adivinha estas coisas!

O Cangu continuava aos saltos ao nosso lado. Não parou um segundo. Ainda tem mais energia que eu! "Querem jogar connosco? Vá lá, vá lá!". Ele fez-nos uma pergunta mas não nos deu muito espaço para resposta. Quando eu ia abrir o bico para responder já ele baralhava umas pedrinhas coloridas num burquinho no chão.

"Eu não conheço esse jogo. E acho que o Aspi também não!", disse eu. "Não há problema, é muito fácil! O jogo chama-se «O Desconfia». Cada pedra tem um número de zero a vinte e todos escolhemos uma ao calhas. Depois, vamos dizendo que número temos. Quem tiver o número mais alto ganha dois pontos e essa ronda."

O Cangu continuou: "Mas há um senão: tu podes ou não dizer o número que tens na pedra. O papel dos outros jogadores é perceber se estás a dizer a verdade. Se um de nós for apanhado a mentir fica de fora.", explicou ele. Um jogo em que posso fazer bluff? Já ganhei! Nunca ninguém me apanha.

Mas o Aspi não ia ter tanta sorte. Ele era muito bom a seguir regras, mas tinha dificuldades quando era para interpretar as reações dos outros animais.

“Vamos começar?”, perguntou o Cangu e contou até três. Tirámos cada um uma pedra e todos foram dizendo o seu número.

O Aspi gritou logo “Vinte!”, seguido pelo Gato-Tigre que gritou um sonoro “Quinze!”. Era óbvio que nenhum dos dois tinha o número que disseram ter. A mim não me enganam! Infelizmente, não fui o único a perceber. Bolas!

O Cangu olhou para o Aspi com um sorriso vitorioso e disse: “Tu não tens um vinte, Aspi. Estás a mentir, tenho a certeza!”. O Aspi ainda reclamou mas não adiantou. Para ele, o Cangu só poderia ter a certeza que o Aspi não tinha o 20, se fosse ele a tê-lo. Mas não foi isso que o Cangu disse. O Aspi parecia confuso com a certeza do Cangu. Acabou por ceder e mostrar o número seis na sua pedrinha.

Continuámos a jogar por mais algum tempo mas o resultado era sempre o mesmo: ou apanhavam o Aspi a dizer o número errado ou ele nunca percebia quem estava a mentir. Teve mesmo azar. Bem que um deles podia ter dito o número na pedra do Aspi!

Ao fim da tarde, o meu amigo era o único sem pontos. Ele acabou por se chatear e foi-se embora sem dizer nada. Foi até a uma pedra junto ao lago e por lá ficou. Eu fui atrás dele, e comigo, o Vombate. “Aspi, que se passa? Porque te vieste embora?”, perguntei eu.

Ele estava concentrado numas folhas perdidas na margem, mas respondeu-me sem olhar para mim.

“Não gosto daquele jogo. Não faz sentido! Se o objetivo é ter o número mais alto, porque é que eu não ganhei?! Até podia não dizer a verdade! Foi o que eu fiz! Cumpri as regras que o Cangu explicou e mesmo assim perdi.”

Fazer jogos com o Aspi era complicado, já tentei muitas vezes e nunca corre bem. Quando o Aspi não sabe como vai terminar o jogo, sente-se perdido. E aquele Cangu! Não podia ter deixado o Aspi ganhar uma vez?!

Ainda tentei explicar-lhe que não bastava cumprir as regras. Uma parte muito importante do jogo era perceber se os outros animais estavam a mentir, e por mais que ele tentasse, nunca percebia se estavam a mentir.

Além de que o Aspi não tem jeito nenhum para fazer bluff. Podia aprender qualquer coisa comigo! “Para a próxima corre melhor Aspi! Não ganhaste hoje, ganhas outro dia!” Tentei conformá-lo mas ele avisou-me que não iria voltar a jogar aquele jogo. A meu lado, o Vombate pareceu triste. Tinha gostado de conhecer o Aspi e queria voltar a estar connosco.

“Pronto Aspi, não precisas de voltar a jogar. Mas devias voltar à planície. É tão bonita!” Disse o nosso novo amigo, tentando animar o coala. O Aspi iria voltar, ainda tinha muito por descobrir. Havia dezenas de plantas e animais que ele nunca tinha visto antes.

No entanto, havia um problema mais urgente: desde a tempestade que o Aspi tentava dormir num ramo de eucalipto que arranjei à pressa para passarmos as noites.

Não era mau mas eu sabia que ele não estava contente. Tinha que encontrar uma solução para que o meu amigo voltasse a ficar bem. “Bem Vombate, gostamos de te conhecer, mas agora temos que ir andando. O meu amigo tem que arranjar um novo ramo para dormir e já está a ficar tarde.” Disse eu voando para junto do Aspi. À nossa frente, o Vombate sorria.

“Eu tenho muitos eucaliptos perto da minha toca, e estão vazios. Algum há de agradar ao Aspi!”.

Não demorou muito até chegarmos à toca do Vombate. Ele morava muito perto da planície, do outro lado da floresta.

Ao pé da toca dele, existiam umas flores amarelas que deitavam um aroma maravilhoso.

Dava para perceber que viviam ali muitas espécies de animais. A maioria deles eu já conhecia, tinha voado por ali algumas vezes quando era mais novo. “Esta é a minha toca! É pequenina mas serve perfeitamente para um animal!”, disse o Vombate bem-disposto.

“O eucalipto está vazio, e de dia os ramos fazem sombra! Eu gosto de morar aqui, mas não me importava de ter vizinhos!” O Aspi olhava muito sério para o Eucalipto. Era alto e os ramos compridos. Ele estava nervoso mas acabou por subir. Chegou ao ramo mais alto e olhou em redor. Podia ver tudo à sua volta. Como era incrível aquela floresta. Cheia de coisas por descobrir!

O Aspi sentia-se bem ali. E eu estava feliz! Ver o Aspi bem deixava-me contente e com a certeza de que tudo ia correr bem. E parece que também eu tinha ganho uma casa nova. Num ramo mais abaixo, estava um ninho perdido.

Pelos vistos a família de pássaros que ali morava mudou-se para uma zona menos ventosa. Era ainda maior que o meu antigo ninho!

Ainda era cedo para mim e decidi ir dar uma volta. Aquela parte da floresta era mais bonita do que me lembrava. Uau! Era incrível!

Quando olhei para baixo, não podia estar mais feliz. Mal a noite caiu, o Vombate aninhou-se na sua toca, mais quente do que nunca. Finalmente não estava sozinho e tinha ganho dois amigos. E o Aspi? Ele subiu até ao seu ramo, fechou os olhos e dormiu descansado.

Acho que voei por horas. Não ia conseguir dormir com o entusiasmo. Pensei em todas as aventuras que vivi com o Aspi e mal podia esperar pela próxima.

Lidar com o Aspi não é uma tarefa fácil, não vou mentir. Muitas vezes sou eu a lenda entre o Aspi e o Mundo, mas não me importo!

O Aspi é um coala incrível e com o tempo, não vou ser o único a pensar assim.

Bons Voos! Vemo-nos por aí...

Anexo D

Pedido de autorização para ir a escola falar com alunos

Bom dia,

O meu nome é Mariana Torpes Fernandes e sou aluna de Mestrado em Design de Comunicação na Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa. O tema da minha Dissertação de Mestrado é "Design Editorial e a Síndrome de Asperger: O conto infantil para crianças dos 6 aos 8 anos, como catalisador da integração num contexto escolar diversificado".

Este conto pretende retratar situações características de uma criança com SA e como podem ser explicadas a outras crianças, sendo neste contexto que vos contacto.

Na passada terça-feira falei com a Professora Ana Carrilho que se mostrou interessada pelo tema, e me aconselhou a pedir autorização para poder assistir a uma aula com o intuito de melhor perceber a dinâmica entre a criança com SA e os seu colegas. Disse-me ainda que pedisse autorização para me poder por em contacto com algum pai/mãe de uma criança com Síndrome de Asperger para melhor compreender os seus desafios diários e como estes podem ser ultrapassados.

Acredito que este contacto seria muito positivo e tornaria mais rico o conteúdo das histórias do meu conto.

No caso de ser necessário, estou à disposição para esclarecer alguma dúvida que não tenha sido explicada neste email.

Atenciosamente,
Mariana Torpes Fernandes

Anexo E

_ Resposta ao pedido de autorização para ir a escola falar com alunos

Bom dia,

Autorizo a presença em sala de aula, se o professor titular de turma assim o entender. Relativamente ao contato com os encarregados de educação, é necessário um pedido de autorização dirigido ao encarregado de educação. Mais informo que necessito de ter acesso ao pedido antes de ser enviado para a escola.

Anexo F

Pedido de autorização para falar com os pais

Exmos(as) Srs(as),

O meu nome é Mariana Torpes Fernandes e sou aluna de Mestrado em Design de Comunicação na Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa. O tema da minha Dissertação de Mestrado é "Design Editorial e a Síndrome de Asperger: O conto infantil para crianças dos 6 aos 8 anos, como catalisador da integração num contexto escolar diversificado".

Neste sentido será fundamental conhecer de perto a perspectiva familiar das crianças com esta problemática bem como as das que não a tendo lidam no seu dia a dia com crianças com SA.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a sua participação através de uma breve entrevista a ser realizada por mim, no Centro Escolar Casal do Telheiro, em data a agendar de acordo com a sua disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,
Mariana Torpes Fernandes.

Anexo G

Desenhos

