

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO.
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA
VISUAL

ELAINE CRISTINA DA SILVA

Oficinas Multissensoriais de Leitura para Alunos com Deficiência
Visual

Rio de Janeiro

2023

ELAINE CRISTINA DA SILVA

Oficinas Multissensoriais de Leitura para Alunos com Deficiência Visual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Orientadora: Marcia de Oliveira Gomes

Rio de Janeiro

2023

S586 **SILVA, Elaine Cristina da**

Oficinas multissensoriais de leitura para alunos com deficiência visual [recurso eletrônico] / Elaine Cristina da Silva. – Rio de Janeiro : Instituto Benjamin Constant / PPGEDV, 2023.

Arquivo digital; PDF
Orientadora: Marcia de Oliveira Gomes

1. Leitura - Língua portuguesa. 2. Deficiência visual. 3. Materiais multissensoriais. 4. Literatura infantojuvenil. 5. Trabalho acadêmico. 6. Dissertação. 7. PPGEDV. I. Título.

CDD – 028.5

Ficha Elaborada por Edilmar Alcantara dos S. Junior. CRB/7: 6872

ELAINE CRISTINA DA SILVA

OFICINAS MULTISSENSORIAIS DE LEITURA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Marcia de Oliveira Gomes – Instituto Benjamin Constant
–Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Robson Lopes de Freitas Junior – Instituto Benjamin ConstantProf^a Dra.

Paolla Cabral Silva Brasil – Instituto Federal de Goiás

Prof^a Dra. Marcia Noronha de Mello – Instituto Benjamin Constant (Membro
Suplente)

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe, que, mesmo não tendo tido acesso a uma boa formação escolar, me incentivaram a buscar uma carreira universitária.

A minha filha, Thayná, por ser minha motivação diária na busca de melhores formações, mesmo tendo de lidar com minhas ausências.

Ao meu marido, Vitor, que sempre me incentivou e apoiou a buscar meus sonhos, que também teve de lidar com minhas ausências e, que, mesmo em momentos tão difíceis que tivemos de enfrentar, nunca deixou de ser meu apoio em todo o processo de construção da dissertação de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois para ele toda honra e toda glória sejam dadas a todo o momento. Sem Deus, eu nada seria.

Agradeço ao meu esposo Vitor Ribeiro Guimarães e minha filha Thayná Ferreira Dias, por toda compreensão nesse processo, inclusive, peço perdão pela minha ausência.

Agradeço à minha orientadora, Marcia de Oliveira Gomes, que para além de orientar, foi paciente, parceira e amiga, não apenas no processo de escrita, mas na vida. Obrigada, Marcia.

Aos professores do curso, por todas as informações trazidas, extensivo às professoras do ensino fundamental II do IBC, Marcia Gomes e Bruna Bispo, que me proporcionaram a vivência com seus alunos.

Aos colegas de classe, que, de alguma forma, colaboraram para que eu conseguisse chegar até aqui.

À Banca de Qualificação, composta por Paolla Brasil, Robson Lopes e Marcia Mello, que contribuíram para melhoria da escrita daquilo que me dediquei a pesquisar. Cabe um agradecimento especial à querida Marcia Mello, que foi quem me despertou o interesse por essa Instituição, por meio de suas aulas, cheias de trocas e respeito mútuo. Sou sua fã.

Ao Instituto Benjamin Constant, importante instituição de referência no ensino da Pessoa com Deficiência Visual, agradeço por todo suporte, material e humano, por meio de cursos, palestras e congressos.

À minha família e amigos, que muitas vezes privei da minha convivência, por conta dos estudos, em especial, as duas Danis, Daniele Fontoura e Daniele Barizon, que muito me ajudaram nesse processo.

E por fim, agradeço aos meus queridos alunos, os que me motivaram a buscar formas de melhorar a minha prática docente, e aos alunos das turmas dos 7º anos do IBC, que me fizeram entender que, de fato, “O essencial é invisível aos olhos”.

“Só se ver bem com os olhos do coração”

Antoine de Saint-Exupéry

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em

PesquisaDV – Deficiência Visual

EVA - Etileno Acetato de Vinila

IBC - Instituto Benjamin

Constant MDF - *Medium*

*Density Fiberboard*MEC -

Ministério da Educação

NAEPS - Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com

SurdocegueiraTCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

3D – *Three Dimensional*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação em 3D da jiboia que engoliu o elefante 1.....	36
Figura 2: Representação em 3D da jiboia que engoliu o elefante 2.....	37
Figura 3: Livro O Pequeno Príncipe e materiais concretos.....	49
Figura 4: Alunos produzindo o texto na máquina de escrever Braille.....	50
Figura 5: Réplica de aviões.....	51
Figura 6: Avião produzido por aluno.....	51
Figura 7: O carneiro e as caixas.....	52
Figura 8: O piquenique.....	53
Figura 9: Confeção de planestas.....	54
Figura 10: Raposa.....	55
Figura 11: Raposa e Pequeno Príncipe.....	55
Figura 12: A partida do príncipe.....	56
Figura 13: Os quadros-maquestes.....	58
Figura 14: Os planetas.....	61
Figura 15: Culminância.....	64
Figura 16: O primeiro desenho.....	67
Figura 17: Produções textuais.....	70
Figura 18: Avião vermelho.....	72
Figura 19: Confeção de aviões.....	72
Figura 20: O que cabe na sua caixa?.....	76
Figura 21: Caixa 1.....	77
Figura 22: Caixa 2.....	77
Figura 23: Caixa 3.....	78
Figura 24: Visita ao Jardim Sensorial.....	82
Figura 25: Os planetas visitados.....	85
Figura 26: Fazendo pães.....	88
Figura 27: Rosa de conversa.....	90
Figura 28: Ordenando a narrativa.....	92
Figura 29: A palestra.....	96
Figura 30: A exposição.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos alunos participantes.....	39
Quadro 2 - Oficinas Multissensoriais de Leitura.....	43
Quadro 3 – Questionário Semiestruturado para oficina.....	75

RESUMO

O professor de Língua Portuguesa, no trabalho com a leitura, depara-se com muitos desafios na implementação de suas aulas, tanto em relação ao processo de aprendizagem quanto à formação do gosto pela leitura. No tocante a alunos com deficiência visual, os desafios tendem a se intensificar. As experiências didático-pedagógicas são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina, principalmente, se pensarmos nos discentes do ensino fundamental II, no qual se intenta ampliar e aprofundar o repertório leitor, assim como as competências e habilidades de leitura. Dessa inquietação, surge este trabalho que tem como objetivo principal refletir sobre o uso de estratégias e recursos voltados para a experiência de leitura literária dos alunos com deficiência visual, numa proposta multissensorial, que intenta levar o aluno a uma imersão narrativa, auxiliando-o na formação do gosto pela leitura literária. A metodologia utilizada é uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo. Para tanto, a presente investigação é construída a partir de autores que se debruçam sobre os estudos acerca de uma educação significativa, Freire (1989), deficiência visual, Vigotski (2022), estratégias de leitura, Solé (1998), literatura, Todorov (2009), Candido (1988) e letramentos literários, Cosson (2018). Por meio desses autores, foi possível compreender a importância da leitura e dos pressupostos que norteiam o acesso e a acessibilidade desses alunos ao universo da leitura literária e que subsidiam o entendimento dos pressupostos e organizações necessários para promover uma educação inclusiva e significativa. Fomentar o gosto pela leitura para alunos com deficiência visual, a partir de uma vivência sensorial, torna-se possível por meio dos sentidos, o olfato, a audição, o paladar e o tato, em momentos variados da proposta, utilizando estratégias multissensoriais, pautadas em Soler (1999), que visam a ressignificar a experiência de leitura para esses alunos. O desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir da organização de oficinas de leituras multissensoriais, estruturadas por meio de uma sequência didática. As oficinas foram aplicadas em turmas de sétimo ano do ensino fundamental II do Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada no ensino de alunos com deficiência visual, localizada no bairro da Urca, zona sul do Rio de Janeiro. A sequência didática que embasa as oficinas foi disponibilizada em um caderno pedagógico, configurando-se como Produto Educacional resultante do presente trabalho, podendo ser aplicada por docentes de outras instituições tanto no âmbito do ensino da língua portuguesa quanto de outras disciplinas, desenvolvendo o gosto pela leitura. Desse modo, espera-se contribuir para que o aluno com deficiência visual do ensino fundamental II possa imergir na experiência de leitura, tornando-a significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Leitura. Língua Portuguesa. Deficiência Visual. Multissensorialidade.

ABSTRACT

The Portuguese Language teacher, when working with reading, faces many challenges in the implementation of their classes, both in relation to the learning process and the formation of a taste for reading. With regard to visually impaired students, the challenges tend to intensify. Didactic-pedagogical experiences are necessary for the teaching and learning process in any discipline, especially if we think of students in elementary school II, in which the aim is to expand and deepen the reading repertoire, as well as reading skills and abilities. From this concern, this work arises, whose main objective is to reflect on the use of strategies and resources aimed at the literary reading experience of students with visual impairment, in a multisensory proposal, which tries to lead the student to a narrative immersion, helping him in the formation of a taste for literary reading. The methodology used is a qualitative action research. Therefore, the present investigation is built from authors who focus on studies about meaningful education, Freire (1989), visual impairment, Vigotski (2022), reading strategies, Solé (1998), literature, Todorov (2009), Candido (1988) and literary literacies, Cosson (2018). Through these authors, it was possible to understand the importance of reading and the assumptions that guide the access and accessibility of these students to the universe of literary reading and that subsidize the understanding of the assumptions and organizations necessary to promote an inclusive and meaningful education. Fostering a taste for reading for visually impaired students, based on a sensorial experience, becomes possible through the remaining senses, smell, hearing, taste and touch, at different moments of the proposal, using multisensory strategies, based on Soler (1999), which aim to redefine the reading experience for these students. The development of this research took place from the organization of multisensory reading workshops, structured through a didactic sequence. The workshops were applied in seventh grade classes of elementary school II at the Benjamin Constant Institute (IBC), a school specialized in teaching students with visual impairment, located in the Urca neighborhood, south zone of Rio de Janeiro. The didactic sequence that supports the workshops was made available in a pedagogical notebook, becoming an Educational Product resulting from the present work, which can be applied by teachers from other institutions both in the context of teaching the Portuguese language and in other disciplines, developing a taste for reading. In this way, it is expected to contribute so that the visually impaired student of elementary school II can immerse himself in the reading experience, making it meaningful and pleasurable.

Keywords: Reading. Portuguese Language. Visual Impairment. Multisensoriality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justifica.....	20
1.2 Objetivo.....	21
1.1.1 Objetivo geral.....	21
1.1.2 Objetivos específicos.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Deficiência Visual.....	25
2.2 A importância da leitura literária na formação do ser humano.....	26
2.3 Deficiência Visual e práticas significativas de leitura literária.....	28
2.4 Experiência Multissensorial de leitura.....	30
2.5 O Pequeno Príncipe.....	31
3 METODOLOGIA.....	33
3.1 A pesquisa-ação.....	34
3.2 O contexto de pesquisa.....	37
3.3 Os participantes da pesquisa-ação.....	38
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	40
3.5 Procedimentos para a análise e interpretação de dados.....	41
4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)..	43
4.1 Recursos utilizados.....	47
4.1.1 Oficina 1. O primeiro desenho.....	48
4.1.2 Oficina 2. O aviador.....	50
4.1.3 Oficina 3. Os carneiros e a caixa.....	51
4.1.4 Oficina 4. A Rosa e o Pequeno Príncipe.....	52
4.1.5 Oficina 5. Os planetas visitados.....	53
4.1.6 Oficina 6. O diálogo com a Raposa.....	54
4.1.7 Oficina 7. A Serpente e o mistério.....	56
4.1.8 Oficina 8. Os quadros-maquetes.....	50
4.1.9 Culminância do projeto: Exposição e Palestra.....	63
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65

5.1 Oficina 1. O primeiro desenho.....	65
5.1.1 Compreensão leitora.....	65
5.1.2 Participação e envolvimento.....	66
5.1.3 Interpretação da frase.....	66
5.1.4 Resposta às atividades.....	66
5.2 Oficina 2. O aviador.....	68
5.2.1 Compreensão leitora.....	69
5.2.2 Participação e envolvimento.....	69
5.2.3 Interpretação da frase.....	69
5.2.4 Resposta às atividades.....	70
5.3 Oficina 3. Os carneiros e a caixa.....	73
5.3.1 Compreensão leitora.....	74
5.3.2 Participação e envolvimento.....	74
5.3.3 Interpretação da frase.....	74
5.3.4 Resposta às atividades.....	75
5.4 Oficina 4. A Rosa e o Pequeno Príncipe.....	79
5.4.1 Compreensão leitora.....	79
5.4.2 Participação e envolvimento.....	79
5.4.3 Interpretação da frase.....	80
5.4.4 Resposta às atividades.....	80
5.5 Oficina 5. Os planetas visitados.....	82
5.5.1 Compreensão leitora.....	84
5.5.2 Participação e envolvimento.....	84
5.5.3 Interpretação da frase.....	84
5.5.4 Resposta às atividades.....	84
5.6 Oficina 6. O diálogo com a Raposa.....	86
5.6.1 Compreensão leitora.....	87
5.6.2 Participação e envolvimento.....	87
5.6.3 Interpretação da frase.....	87
5.6.4 Resposta às atividades.....	87
5.7 Oficina 7. A Serpente e o mistério.....	88
5.7.1 Compreensão leitora.....	89
5.7.2 Participação e envolvimento.....	89
5.7.3 Interpretação da frase.....	89

5.7.4 Resposta às atividades.....	89
5.8 Oficina 8. Os quadros-maquetes.....	90
5.8.1 Compreensão leitora.....	91
5.8.2 Participação e envolvimento.....	91
5.8.3 Interpretação da frase.....	91
5.8.4 Respostas às atividades	92
5.9 Culminância do Projeto: Exposição e Palestra	93
5.9.1 Compreensão leitora	93
5.9.2 Participação e Envolvimento	94
5.9.3 Interpretação da Frase	94
5.9.4 Respostas às atividades.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE I – Fotos das Oficinas	104
ANEXO I – Folha de Aprovação da Plataforma Brasil	115
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE.....	119
ANEXO III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE.....	121

1 INTRODUÇÃO

Como ponto de partida cabe trazer “à luz”, neste trabalho, um pouco da situação existente no desenvolvimento das habilidades de leitura das pessoas cegas e com baixa visão, na área da educação, em geral, e, em particular, da Língua Portuguesa, que é uma das minhas áreas de atuação profissional. Seguem neste capítulo as questões que motivaram a construção desta pesquisa, bem como a identificação do problema, o objetivo e a descrição da metodologia utilizada para a construção das oficinas. Ao final, uma síntese de cada capítulo que consolida esta dissertação.

Como professora de Língua Portuguesa minha trajetória se deu *a priori* em turmas do ensino fundamental II, onde, desde então, pude vivenciar diversas experiências com turmas heterogêneas, percebendo a necessidade do uso de estratégias variadas para obter sucesso nos objetivos traçados, de forma a alcançar a todos. Já em sala de aula, vivenciei situações bastante desafiadoras em relação às atividades de leitura literária, sobretudo com alunos com deficiência visual.

Quando o assunto é leitura, subentende-se que já haja habilidades leitoras, ainda mais em turmas de ensino fundamental II, mas a realidade nem sempre corresponde ao ideal, e é a partir dessas observações que o professor vai construindo suas aulas, pensando na diversidade de suas turmas e suas demandas. Nesse cenário das diversidades, surge outro desafio, incluir o aluno com deficiência visual nas experiências de leitura literária, através de estratégias que o faça imergir em leituras significativas. Porém, ainda há lacunas para acessibilidade desse público nas redes de ensino regular, é preciso entender melhor as especificidades, para que as necessidades de todos sejam sanadas para o aprendizado.

Em minha trajetória, no contato com esses alunos, através de projetos e estudos na área da deficiência visual, busquei criar formas para que as experiências de leitura estivessem contextualmente de acordo com a faixa etária dos alunos, suas experiências prévias e que pudessem alcançar a todos. Com a especialização em Educação Especial em Deficiência Visual busquei entender os aspectos referentes à Deficiência Visual (definição, classificação e causas da deficiência, histórico no Brasil e no mundo, sobre o lúdico e sobre Leitura e Escrita em Braille). Mas, ainda sentia falta de algo.

Assim, na sequência dos meus estudos na área e trabalhando num Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, onde as experiências com o público com

deficiência visual passaram a ser mais constantes, como busca de recursos, assisti a um filme que foi para mim uma inspiração: o filme *Vermelho como o Céu*. Em *Vermelho como Céu*, um filme italiano, o garoto Mirco, apaixonado por cinema, sofre um acidente no qual perde a visão. Rejeitado pela escola tradicional, é obrigado a estudar em um instituto para pessoas com Deficiência Visual (DV), uma vez que, o filme se passa na década de 70, época em que era proibido, na Itália, que pessoas com deficiência frequentassem a escola pública regular. Esse internato deixava-o longe dos pais e amigos, sendo sua adaptação bastante difícil num primeiro instante.

Havia dificuldades por parte do garoto em aceitar a perda da visão, tanto com os colegas quanto com os professores, Mirco não se interessava nem em aprender o Braille. Conforme o filme se passa, o professor de Mirco (Giulio) consegue convencê-lo a aprender o Braille e a participar de algumas atividades, trazendo a ele novas formas de ver o mundo, mostrando que existem outros sentidos além da visão. Desse ponto em diante, Mirco faz amigos e até mesmo os convence a ir ao cinema com ele, escondido, assim como os motiva a realizar um trabalho de Ciências, trazendo aos seus colegas a experiência multissensorial, por meio de elementos cotidianos que representassem os sons que o universo literário lhes trazia.

A história de Mirco serviu como inspiração para este trabalho de pesquisa, em razão das experiências vivenciadas por ele e seus amigos e transmitidas aos familiares, ao final do filme, numa apresentação teatral multissensorial e experimentada por todos, por meio do recurso de vender os videntes presentes na plateia. Esse trecho do filme veio preenchendo a lacuna que ainda faltava na trajetória que venho fazendo na busca por estratégias para o trabalho de leitura significativa para os alunos com deficiência visual, mostrando um caminho nos recursos multissensoriais.

O filme mostra que a multissensorialidade traz a possibilidade de obter informações por outros meios além da visão, e isso se faz das diversas formas que cada ideia, evento, momento, homens, contextos solicitam. Assim como na leitura literária, onde cada história possui seu universo de interpretações, de elementos que necessitam ser lidos, compreendidos, fruídos. Dessa forma, o presente trabalho se propõe a apontar caminhos para uma leitura literária, a ser vivenciada e

ressignificada com todos os sentidos existentes, tomando como ponto de partida o livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, um clássico da literatura universal. Essa obra dialoga com a ideia de viver novas experiências, de “viajar” pelo desconhecido e ir conhecendo as ideias que o universo nos traz.

A trama gira em torno das experiências do Pequeno Príncipe, que sai do seu planeta e segue viajando em busca de novos mundos e de inúmeras descobertas, ele quer saber e aprender cada vez mais. Em uma de suas andanças, o Pequeno Príncipe vai parar na Terra, no meio do deserto, onde encontra um piloto que teve problemas no pouso e estava a consertar o avião. Nesse encontro, os dois criaram fortes laços de amizade, compartilhando muitas histórias e aprendizagens. E a pureza desse menino leva o piloto e os leitores a perceberem que é nas simples coisas e momentos, como a beleza das estrelas e o valor de apenas uma flor, que aprendemos a enxergar a vida de outras formas.

Nesse viés de entendimento, Mirco também vive muitas descobertas, viaja por mundos desconhecidos e cria laços importantes, que o fazem também ver o mundo de muitas outras formas. Em ambas as narrativas, as mensagens por trás da leitura não são apenas as ideias dos autores ou fatos relatados, mas também (e muito) a interpretação dos leitores, que de acordo com as fases e momentos de sua vida farão a leitura de maneiras diferentes.

Ambas são narrativas poéticas que falam sobre nosso dia a dia, sobre nossas amizades e nossos erros tão comuns, que, por vezes, geram o homem que não vê com o coração, que se importa mais com o trabalho, que não cultiva as boas amizades, que só pensa em *status* e, principalmente, o homem que não mantém viva sua criança interior. Essas e muitas outras reflexões foram inspirações para o trabalho com oficinas multissensoriais de leitura para alunos com Deficiência Visual.

O produto desta pesquisa almeja colaborar significativamente para a construção de um indivíduo leitor que sinta e interprete cada texto de forma prazerosa e contextualizada. Este trabalho intenta oferecer suporte didático-pedagógico para a experiência da leitura literária, por meio de oficinas que possibilitem ao aluno com deficiência visual, do ensino fundamental II, experimentar possibilidades de vivências multissensoriais que lhes permitam compreender, de forma contextualizada e significativa para sua faixa etária e especificidades, os gêneros textuais variados na esfera literária.

Assim como no filme *Vermelho como o Céu*, intenta-se apresentar estratégias

e recursos que possam ser utilizados pelo professor, de modo que contribuam para uma abordagem educacional acessível e que se efetive na sala de aula e no dia a dia deste aluno/leitor. Nesse sentido, tornar-se-á essencial que o professor busque conhecer as especificidades de seus alunos com deficiência visual e os recursos que poderão contribuir para o objetivo pretendido, desenvolver o gosto pela leitura, através da experiência de oficinas multissensoriais de leitura. Para isso, é fundamental que os outros sentidos sejam explorados, de forma a trazer para o aluno, através do tato, olfato, paladar e audição, os sabores, os sons e todas as sensações trazidas pelas oficinas.

Diante da importância da imersão dos alunos com deficiência visual na leitura literária, é preciso pensar quais recursos (humanos ou materiais) e estratégias colaboram para a compreensão e o prazer da leitura por parte do educando cego e com baixa visão do ensino fundamental II. A intenção inicial da pesquisa é que os recursos multissensoriais e as estratégias utilizadas pelos docentes e a disponibilidade de recursos didáticos permitam o acesso e a significação da leitura, fazendo-o imergir na literatura.

Para a realização prática das oficinas do livro selecionado, as ideias e atividades foram organizadas através de sequências didáticas que Dolz; Noverraz, e Schneuwly (2013, p.96) definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal Organização propicia um melhor aprendizado do gênero textual, estudando-se sua linguagem, estrutura e propriedades, de modo a se aprofundar o conhecimento. Todas as etapas da sequência foram pensadas de modo a se contemplar estudantes com Deficiência Visual.

A forma como os indivíduos com DV percebem o mundo e se relacionam com ele passa pelos demais sentidos, como também o é para os videntes. Porém, enxergar o mundo por meio de sentidos como paladar, o olfato, o tato, a audição, torna-se peculiar e indispensável. E por se tratar de alunos com Deficiência Visual, outra necessidade, além da multissensorialidade, é a realização de atividades participativas em duplas ou grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e experiências, ajudando uns aos outros.

Essa forma peculiar de ver torna os sentidos remanescentes essenciais para interpretação dos conteúdos apresentados nas oficinas, por meio das sensações e

emoções que essas leituras possam lhe proporcionar. Desse modo, assim como no filme *Vermelho como céu*, as oficinas buscam reproduzir as ideias por meio de sons, cheiros, sensações, gostos que tragam à mente o sentido que se quer passar.

Em cada proposta de oficina, selecionada de acordo com os capítulos do livro *O Pequeno Príncipe*, mas, que pode ser adaptada e aplicada a outras obras literárias, as sequências foram estruturadas já relacionando a temática trazida com os elementos sensoriais que remetem à ideia que o texto traz.

1.1 Justificativa

O ato de ler, como já dizia Paulo Freire (1989), “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, traz a resposta sobre a importância da leitura, em sua amplitude, para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. E quando falamos do aprendizado e desenvolvimento da pessoa com deficiência visual no âmbito escolar, é preciso atentar para meios que permitam a acessibilidade a essa leitura.

Outrossim, o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o ensino da leitura literária dos alunos com deficiência visual é essencial para a construção do conhecimento, sobretudo quando se fala de alunos matriculados no ensino fundamental II, visto que, para esses alunos, é importante que se tragam as informações de interesse deles, da faixa etária condizente. Sendo assim, a construção de estratégias e materiais multissensoriais possibilitará que a literatura lhe seja apresentada de forma significativa e prazerosa.

Cabe ressaltar que, para além de materiais lúdicos, texturizados, táteis e sonoros, o uso de material impresso em Braille e em tinta ampliada, assim como reglete, punção, máquina de escrever Braille e lápis 6B, dentre outros, são recursos fundamentais para a realização dessas oficinas de leitura, pois trata-se de recursos de acesso à leitura e escrita desses alunos e que lhes permitem interagir e produzir nas atividades propostas. Pela importância do ato de ler, do conhecimento de mundo que a literatura nos traz, as experiências multissensoriais ajudam na imersão do leitor na história e fomentam o gosto pela leitura.

Desse modo, nas oficinas de leitura, além de proporcionarem acesso e entendimento das leituras às pessoas com deficiência visual, tais estratégias trarão a elas a possibilidade de desenvolvimento, por meio de uma gama de informações e

vivências que levarão para toda vida. A literatura pode promover avanços e conhecimentos capazes de mudar a vida das pessoas, sejam elas videntes ou não.

Ademais, pela experiência com a leitura percorremos caminhos longínquos, visitamos e revisitamos momentos da nossa existência e nos tornamos capazes de escolher aqueles que nos proporcionaram boas lembranças, e o melhor, nunca mais seremos “vistos” como dantes, mas a leitura, esta, poderá se transformar, pois, conforme amadurecemos. Um mesmo livro se apresentará de forma diferente, conforme ampliam-se nossos mundos, ampliam-se também os mundos edificados na leitura.

Assim, a presente pesquisa se justifica pela leitura do clássico O Pequeno Príncipe, por meio das oficinas multissensoriais de leitura para alunos com deficiência visual, por proporcionar a esse público, além da acessibilidade pela multissensorialidade, também uma nova forma de perceber e imergir a narrativa literária. Logo, mesmo que os estudantes já possam ter tido contato com a obra, o trabalho se justifica pela forma como se apresenta para essa faixa etária, com estratégias que perpassam pela ludicidade e criatividade para compreensão leitora.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é apresentar oficinas multissensoriais de leitura que contribuam para a formação leitora do aluno com Deficiência Visual, visando à imersão na leitura literária, com acessibilidade, de forma participativa, prazerosa e significativa.

1.2.2 Objetivos específicos

- Possibilitar a imersão significativa dos leitores com Deficiência Visual, por meio de recursos multissensoriais que lhes permitem o acesso às informações e experiências por meio de seus sentidos remanescentes;
- Propiciar ao aluno com Deficiência Visual condições de desenvolver habilidades leitoras mais significativas e produzir textos mais coerentes dentro de cada realidade vivida com as experiências de leitura;

- Apresentar aos professores de Língua Portuguesa, por meio de um caderno pedagógico, uma proposta diferenciada de trabalho com leitura literária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de leitura literária requer que conceitos e práticas metodológicas tradicionais sejam superados, sobretudo no ensino ao aluno com Deficiência Visual. Além disso, a experiência de leitura para alunos do ensino fundamental II, que é o público dessa pesquisa, traz ainda outro desafio, que é ofertar textos que sejam de seus interesses, pensando em sua faixa etária e contextos de acesso à informação, tornando, assim, a leitura proveitosa, contando com estratégias multissensoriais que visem a ludicidade e criatividade.

Segundo Candido (1988, p.244), “no âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”. Para ele, a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, o que, explicaria seu papel contraditório, mas humanizador ou vice-versa. Para o autor:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1988, p. 179)

Assim, para Candido (1988), a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe em um todo articulado. E esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que se pensa. Nesse sentido, o letramento literário, ou seja, a apropriação da linguagem literária, faz-se relevante no contexto didático. Cosson (2018) considera que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição; na verdade, esta depende daquela. Conforme o autor,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em uma representação de si mesma que mais nega do

que confirma seu poder humanizador. (COSSON, p. 23)

A literatura é capaz de muitas transformações como é possível perceber, diversas são as possibilidades que o professor tem de levar conhecimento aos seus alunos tendo a leitura como guia. Para Todorov (2009):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém a revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, p. 76)

E a literatura pode muito para todos. Ler é mais do que decodificar, é adentrar nos mundos que nos cercam e compreendê-los. Para isso, todos os sentidos existentes podem ser mobilizados. No material de orientação para o Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido pelo MEC, para instruir professores acerca das especificidades educacionais de estudantes com Deficiência Visual, Sá; Campos; Silva preconizam (2007):

Quando pensamos em leitura, pensamos muito na visão, como se só fosse possível ter acesso à informação quando enxergamos. Isso porque a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o que faz a ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado. (SÁ; CAMPOS; SILVA, p. 27)

Para melhor compreendermos o assunto e estabelecermos as bases da discussão sobre a Deficiência Visual, cabe compreendermos os conceitos de deficiência visual, composta pela cegueira e baixa visão, e as especificidades dos processos de leitura e escrita desses estudantes. E essa pesquisa buscou colaborar com esses processos que envolvem a compreensão leitora dos alunos, tornando-se uma importante ferramenta para os professores no desenvolvimento da leitura e escrita de todos os discentes, mas também, para o trabalho com o aluno com cegueira e/ou com baixa visão.

2.1 Deficiência Visual

A cegueira pode ocorrer desde o nascimento, chamada de cegueira congênita, ou posteriormente, conhecida como cegueira adquirida, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. É uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

Já a definição de baixa visão, conhecida como ambliopia, visão subnormal ou visão residual, é complexa devido à variedade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Segundo Sá; Campos; Silva (2007, p. 16) “Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura”. Desse modo, cada pessoa com baixa visão tem uma funcionalidade visual diferenciada, sendo necessário averiguar as demandas e adaptar os recursos.

O desenvolvimento das oficinas de leitura para pessoas cegas e com baixa visão fora idealizado a partir de muitas reflexões acerca da importância de se motivar e conhecer o mundo por meio das leituras literárias. Quando se pensa nesse público, imagina-se que ele vive na escuridão. Moraes (2008), no entanto, traz uma interessante menção à simulação da cegueira ao narrar a fala de um menino com baixa visão, que durante uma oficina de sua pesquisa, quis experimentar o uso de vendas:

No nosso último encontro na Oficina de Expressão Corporal uma das pessoas do grupo, que tem baixa visão, quis vender os olhos durante a Oficina “para experimentar como é ficar sem enxergar.”. O menino - aquele que interpretou o palhaço de molas – manifestou-se enfaticamente contra o uso das vendas. Argumentava que ser cego não é o mesmo que ficar vendado, ser cego disse ele: é um outro mundo, o vidente tem um mundo, o cego tem outro mundo. Um vidente coloca uma venda, depois tira e volta a enxergar. Quem vai tirar a venda que eu tenho nos olhos? Ninguém, ela é para sempre, minha cegueira é real. (MORAES, p. 47)

Para Moraes (2008), diferente do indivíduo com cegueira, quando experimentamos a ausência momentânea da visão, nosso pensamento está voltado para o momento em que voltaremos a ver, seja por uma opção de vender os olhos,

ou por falta de energia, por exemplo. A verdade é que sabemos que essa situação é momentânea, por esse motivo nossa adaptação ao espaço na falta desse sentido ainda considera esse retorno. Já para o indivíduo com cegueira, o retorno não é considerado. Segundo Monteiro (2009),

na ausência da visão, nosso corpo, ou melhor, nossa postura se transforma, pomos as mãos para frente em busca do toque e do reconhecimento dos objetos que compõem o ambiente, nossos passos modificam-se, passamos a arrastar os pés, todo nosso corpo parece nos dar sinais que antes não eram percebidos. E também a experiência anterior da visão nos ajuda a agir no momento da falta. (MONTEIRO, p. 38)

Para Monteiro (2009), esse tipo de experiência chama atenção para o entendimento de que os outros sentidos passam a ser mais valorizados, como a audição, o tato, assim como todo o corpo. Dessa forma, é possível observar que situações cotidianas com o contato com alunos com Deficiência Visual ou com a temática, evidenciam que atividades pedagógicas multissensoriais para indivíduos com DV são importantes ferramentas de ensino e aprendizagem, na exploração dos demais sentidos.

2.2 A importância da leitura literária na formação do ser humano

O fomento de práticas leitoras, que aproximam as pessoas de textos literários apresenta-se como uma importante ação de humanização, como cita Candido (2004):

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo de humor. (CANDIDO, p. 180)

Para o autor (2004), a leitura literária estabelece em nós uma gama de possibilidades de vida, visto que proporciona, pela leitura dos textos, o nosso entendimento sobre a existência e a diversidade humana, colaborando para uma convivência respeitosa com todos.

No entanto, na nossa sociedade ainda identificamos alguns empecilhos para o acesso à literatura, dentre eles, a falta de ferramentas, para maiores ações de

incentivos, e dinâmicas de leitura literária, que tornem a literatura uma constância na vida de muitas pessoas. E pensando no público-alvo deste trabalho de pesquisa, há ainda, o desafio de fazê-lo de forma acessível e interessante, para alcançar de forma prazerosa a imersão literária.

Cabe ressaltar que o processo de escolarização da leitura literária se deu, paulatinamente na história da educação, por sua importância na formação cidadã. Para Cosson (2018), no âmbito escolar:

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, p. 30)

Dessa forma, os espaços escolares são fundamentais para formação do leitor literário, porque para esse tipo de leitura demanda uma formação específica. A leitura literária é uma prática que precisa ser aprendida, por esse motivo, é fundamental a existência de mediadores que realizem o processo de aproximação dos textos e ensinem a lê-los e interpretá-los.

Para Reyes (2014), os mediadores de leitura têm como papel fundamental estender “pontes entre os livros e os leitores”. Para ela:

[...] além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida. (REYES, s.p.)

Sendo assim, o papel do mediador não é ensinar, apesar de educar fazer parte de sua função, ele tem um compromisso com a leitura, mas não apenas no sentido de passar informação, mas trabalhar as funções de caráter humanizador, de formação, como as estéticas e lúdicas. O mediador ao desenvolver experiências de leitura, mobiliza os leitores, através de intervenções e articulações que os retire de seus lugares de costume.

Para tal, é preciso, fomentar experiências de contato com a leitura literária com recursos que valorizem o contexto e as especificidades do leitor, estabelecendo a interação e o diálogo. Esse tipo de abordagem metodológica favorece a ação de

leitura literária com os alunos com DV, visto que valoriza seus conhecimentos prévios e se utiliza das variadas formas de acesso ao texto.

O direito à aprendizagem é de todos os indivíduos, logo, cabe mencionar que o mediador de leitura literária para o aluno com deficiência visual, para além de todas as reflexões já mencionadas, precisa promover estratégias de acordo com as necessidades específicas do público que esteja mediando. Assim como para toda a diversidade humana, conhecer as especificidades para promover o acesso e a acessibilidade ao produto mediado tornar-se-á de suma importância para que haja, de fato, a imersão literária dos sujeitos com deficiência visual, público-alvo deste trabalho.

2.3 Deficiência Visual e práticas significativas de leitura literária

De acordo com Vieira; Arccosi (2018), o papel do mediador de leitura é imprescindível para a imersão literária, porém, não é incomum ao longo dos tempos, haver a pergunta sobre como se construiria este universo imaginário da leitura para um indivíduo cego e com baixa visão. Para as autoras é bem verdade que muitas crianças, mesmo videntes, podem passar a infância sem perceber que seu imaginário pode ser limitado ou diminuído por falta de incentivo ou estímulos, visto que muito do que construímos perpassa por experiências construídas no universo social de cada povo e cultura.

Ainda segundo as autoras (2018), dependendo da imaturidade biológica do indivíduo com deficiência visual, é comum o pensamento de que essas pessoas são prejudicadas no seu repertório de imaginação, visto ser a visão um órgão que muito contribui para a diversidade das formas existentes e também das inventadas. Porém, alinhado ao pensamento da importância do mediador, pode-se mais uma vez perceber que todo ser humano pode sonhar e desejar, necessitando somente de que esse desejo ou sonho sejam alimentados.

Relembrando o conceito de humanização trazido por Candido (2004, p. 117) “que é aquele que confirma traços que considerados essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber e boa disposição para com o próximo”, entre outros aspectos, esse cuidado está relacionado com os laços afetivos que se sustentam através das memórias que se criam através das experiências de vida culturalmente.

Para Almeida (2014, p. 77), as experiências infantis de leitura podem ser enriquecidas pela ampliação do repertório cultural e de mundo, que deve ser assegurada pelos adultos por meio de vivências, pois a leitura

traz ao universo infantil um extraordinário volume de possibilidades quanto ao incremento do intelecto e à criação de um ser verdadeiramente humanizado. Ao entrar em contato com a literatura, ainda que muito pequena, a criança vai-se apropriando não só de um bem cultural, mas também, vive o momento mágico e intransferível de penetrar na aura da fantasia. O sonho transforma-se em desejo que mexe com estruturas mentais e psíquicas. A apreensão exata da suprarrealidade que firma o fio condutor das histórias pode esvair-se pela pouca condição maturacional de sua cognição e fatores de ordem emocional. (ALMEIDA, p. 77)

Desse modo, para a autora (2014), quando a criança ouve uma história, ela também lê, pela leitura que lhe é feita. Assim, o incentivo faz-se muito necessário para que a criança esteja em sintonia, de forma que o universo imaginário se misture com a realidade criando uma nova realidade imagética. Por isso, é tão importante que as práticas de leitura cumpram um papel com significância e não se tornem um ato mecânico.

Um dos problemas mais sérios enfrentados por pessoas cegas é o verbalismo. O verbalismo é a forma de a pessoa comunicar algo que desconhece. Ela repete o que outros disseram, o que sua imaginação fabulou, o que sua fantasia necessita suprir. Por essa razão, é indispensável trabalhar na criança a coerência, o senso da verdade, o objeto real. A aquisição do conhecimento, como se vê, levanta vários aspectos e exige estudos em diversas áreas. (ALMEIDA, p. 60)

Portanto, as práticas de leitura para criança cega ou com baixa visão devem ser pautadas no trabalho dinâmico e constante de mobilização para o processo interativo para o exercício de leitura, criando experiências de aprendizagem do mundo que as cerca.

Segundo Vigotski (2022, p. 119) “o problema do mundo na educação da criança cega é solucionado de forma correta quando se estabelece não como um problema biológico, mas como um problema social”. Para ele, é provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, entre outros, mas a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico, sendo possível que, em algum momento, a pedagogia envergonhe-se do próprio

conceito de “criança com defeito”¹, como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza.

Desse modo, pode-se concluir que, apesar de o caminho ser longo e complexo, o papel da educação é o de conduzir, o professor tem de estar preparado para práticas pedagógicas que visem a atender às necessidades de um tempo que se abre para todas as pessoas, com deficiência ou não.

2.4 Experiência Multissensorial de leitura

A multissensorialidade se apresenta neste trabalho de pesquisa como um recurso didático importante para a leitura de textos literários. Para Soler (1999), a multissensorialidade é um método que propõe a utilização de todos os sentidos para o ensino e aprendizagem, sendo importante para todos pôr em prática uma percepção mais ampla da informação científica, que nos comunica com o meio natural em que vivemos, e implementar desde a educação primária, esse enfoque didático multissensorial.

Para o autor (1999), esse é um método válido tanto para os alunos com deficiência visual como para videntes, pois se trata de um método de grande interesse para os profissionais da educação de alunos cegos e com baixa visão. Além disso, também é muito utilizado por pedagogos e psicólogos que trabalham em equipes de assessoramento psicopedagógico no âmbito da educação escolar de alunos com problemas de visão.

Na didática multissensorial, para além da visão, o tato, o ouvido, o paladar e o olfato podem capturar dados muito importantes para um primeiro passo na etapa do ensino científico, que é a observação (SOLER, 1999). Assim, por meio dela, pode-se produzir um aprendizado significativo mais completo de uma matéria, uma vez que consiste em métodos que são válidos tanto para os alunos com deficiência visual como para os sem deficiência visual.

Ademais, de acordo com Arruda (2015, p. 30109), “pessoas com deficiência visual apresentam caminhos sensoriais diferentes e encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que podem ser minimizadas com o uso de materiais didáticos que possibilitem agregar os demais sentidos”. Assim, no tocante

¹ “Criança com defeito” cabe mencionar que é um conceito de cem anos atrás, por isso, é importante entenderos contextos, mas não nos apegar a questões de nomenclatura.

à leitura, a didática multissensorial se apresenta como um caminho tanto para a compreensão e interpretação de textos quanto para a formação de imagens que neles se apresentam, de modo que, nesse caso, multissensorialidade se constitui um meio de acesso e acessibilidade à imagem para pessoas com deficiência visual, que também pode ser estendida a pessoas sem essa deficiência, como forma de construir sentidos, mas também motivar, instigar a refletir e dialogar com e sobre o texto.

Pode-se perceber que as experiências multissensoriais no processo de acesso ao conhecimento são de fundamental importância para o aluno com deficiência visual, sobretudo, quando pensamos na acessibilidade no processo de leitura literária proposta neste trabalho de pesquisa. Cabe mencionar, que esse trabalho buscou trazer a multissensorialidade como exemplo de recurso a quaisquer tipos de leitura, no entanto, foi trabalhado mais especificamente no tocante ao texto literário escolhido.

2.5 O Pequeno Príncipe

Com base nos objetivos traçados, a atividade de oficinas multissensoriais de leitura para alunos com deficiência visual envolve todos os demais sentidos. O livro escolhido para esse trabalho foi *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, visto considerar que todos os elementos convidam à leitura, desde as frases inspiradoras às temáticas abordadas em cada capítulo.

O Pequeno Príncipe é o livro mais famoso do autor Antoine de Saint-Exupéry e conta a história de um aviador, cujo avião teve uma pane no deserto do Saara. O aviador acorda de manhã, depois de sua primeira noite no deserto, e ouve uma “vozinha estranha”. É a voz de uma criança que pede para o homem desenhar um carneiro para ela, é um convite do pequeno príncipe para um mergulho em uma história de amizade, carregada de emoções e ensinamentos.

As oficinas, sistematizadas em uma sequência didática, foram pensadas de acordo com os capítulos do livro, de forma a contemplar vários assuntos trazidos pela narrativa, assim como explorar de forma sequenciada os recursos multissensoriais diversos para a acessibilidade ao tema e conceitos apresentados. Cabe ressaltar, que a sequência didática pode também ser trabalhada com episódios separadamente, visto cada capítulo contar com uma moral própria.

Para o acesso às informações e ressignificação das experiências, destacam-se, entre os recursos utilizados nas oficinas, o uso de materiais concretos com texturas e tamanhos variados, audiodescrições, objetos em formato 3D, textos, desenhos em altos e baixos relevos, essências aromáticas e recursos sonoros. Além de atividades extraclases.

Como critério importante para cada sequência trabalhada em forma de oficinas, as ferramentas e estratégias foram criteriosamente escolhidas para que se pudesse ter o máximo de imersão na proposta de leitura selecionada. Dessa forma, conforme a demanda de cada trabalho todos os sentidos remanescentes foram usados no decorrer do processo de construção da leitura multissensorial do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, porém, nem todos, em todas oficinas.

Em cada oficina, um ou dois sentidos foram mais usados que outros, por exemplo, na oficina número 1, do episódio do primeiro desenho, os sentidos mais utilizados foram o tato e audição; já na oficina 3, no episódio da rosa e do pequeno príncipe, o tato, a audição e o olfato se fizeram presentes. E na oficina 5, do diálogo com a raposa, além do tato, audição e olfato, o paladar também foi explorado, dessa forma, a multissensorialidade se constituiu.

3 METODOLOGIA

Uma pesquisa de caráter acadêmico-científico requer a utilização de procedimentos e técnicas para a construção e validação do conhecimento desenvolvido, sendo necessário explicitar os caminhos trilhados. Para Gil (2008, p.8), considera-se “método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Desse modo, o procedimento inicial se deu por meio de investigações bibliográficas, com a leitura de artigos, dissertações, teses e livros sobre a temática proposta, buscando bases nos estudos já realizados e verificando as lacunas sobre o assunto. Assim, no âmbito desta pesquisa, foi encontrada uma maior diversidade de trabalhos com leitura literária para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, mas, no que diz respeito a estudantes dos anos finais, ainda há poucos trabalhos que enfatizem, em seu método, a ludicidade, a criatividade e a multissensorialidade na aplicação das atividades em sala de aula.

Constatada essa lacuna, e escolhida a obra a ser trabalhada, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, procedeu-se para um primeiro trabalho de campo na Casa do Pequeno Príncipe, La Grand Valée, em Itaipava, no intuito de buscar formas criativas e diferenciadas de se trabalhar esse livro mundialmente conhecido. O lugar, no qual Saint-Exupéry se hospedou em visita ao Brasil, é um memorial não apenas à obra em questão, mas também ao autor e as relações entre sua biografia e a narrativa, enfatizando a importância de se conhecer para além do livro.

A visita foi agendada com antecedência, pois o lugar tornou-se como mencionado, um memorial, dessa forma, o anfitrião recebe além de visitantes particulares, excursões escolares, promovendo um passeio guiado aos objetos referentes à obra e ao autor, como também, promove uma contação de história sobre a vida e obras do autor. A contação é realizada pelo próprio administrador do local, que é um amante dos escritos e biografia do autor.

Sendo assim, para a coleta de dados para pesquisa, fui eu mais três pessoas de faixas etárias variadas, pois considerei importante a opinião de todos sobre a experiência. O local não é muito grande, mas, rico em história, e para além da casa, o seu derredor é cheio de informações, há uma fonte de água em homenagem a Antoine de Saint-Exupéry, autor do Pequeno Príncipe, situada no

Ribeirão Grande, em Itaipava, onde há a seguinte frase do livro: “O que torna belo o deserto, é que ele esconde um poço em algum lugar”, e uma Praça que leva o nome do pai do atual proprietário, Lourival Cavalcanti Wanderley, sem contar que a rua de acesso local é toda sinalizada com frases do livro O Pequeno Príncipe.

Há também nos arredores, a famosa Pedra do Elefante, no Taquari, em Itaipava, que segundo o anfitrião de La Glende Vallè pode ter servido de inspiração para Antoine de Saint-Exupéry, em seu clássico desenho da jiboia digerindo um elefante. Para as “pessoas grandes” no livro, o desenho mais retratava um chapéu. Foi um dia muito rico em informações e belas paisagens, onde eu e os alunos que fora na visita, saímos com mais vontade de imergir na história.

Concluída a visitação, deu-se o aprimoramento do projeto e sua submissão à Plataforma Brasil, uma vez que toda pesquisa que envolve seres humanos precisa ser apreciada por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na referida plataforma. Assim, a submissão se deu em 11 de fevereiro de 2022, sendo emitido um parecer, no dia 25 de fevereiro do mesmo ano, solicitando, como alterações, a inclusão do detalhamento do orçamento, a adequação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento ao modelo proposto pelo CEP, a inclusão do nome da orientadora do estudo nas informações básicas da Plataforma Brasil e o reenvio do projeto com as devidas correções. Esse reenvio ocorreu no dia 18 de fevereiro, sendo submetido à avaliação do CEP em 14 de março e aprovado, por unanimidade em reunião no dia 24 de março, com parecer liberado em 28 de março de 2022.

Uma vez aprovada, paralelamente ao processo de leitura e escrita para a fundamentação teórica, a pesquisa, em sala, com os alunos do sétimo ano do Instituto Benjamin Constant foi iniciada, tendo como metodologia a pesquisa-ação.

3.1 A pesquisa-ação

Este trabalho de natureza qualitativa tem como metodologia a pesquisa-ação definida por Thiollent (1986) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, p. 14)

A pesquisa-ação se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. Nesse tipo de pesquisa, o ambiente é fator relevante e fonte direta de dados e o pesquisador torna-se o principal instrumento, um mediador das experiências. Além disso, as experiências/respostas são mais relevantes que o produto em si, pois mais importante do que o resultado é como, nesse caso, o aluno com deficiência visual se comporta diante das atividades escolares. Thiollent destaca seis principais aspectos que assentam um estudo nessa metodologia:

- a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados." (THIOLLENT, 1986, p. 16)

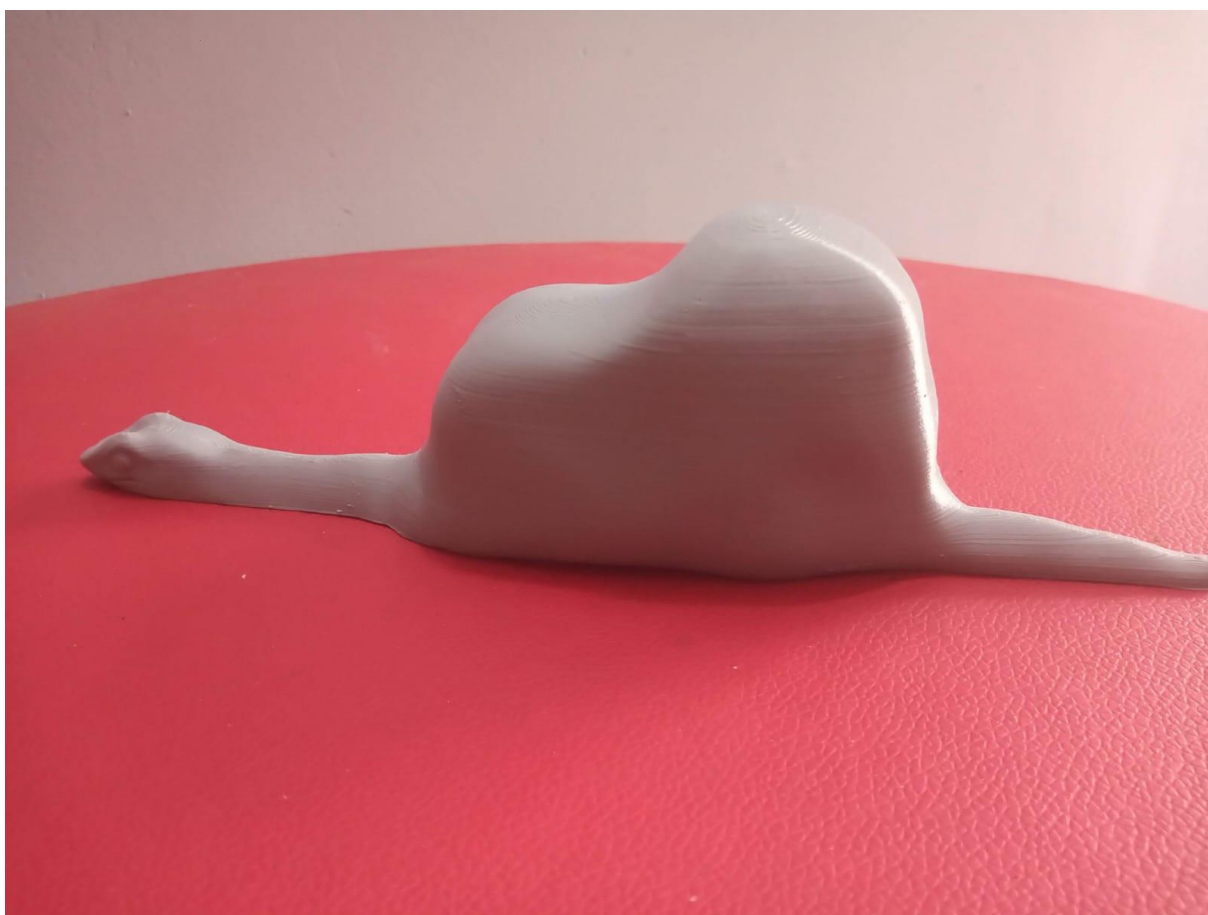
Nesse sentido, na pesquisa em questão, foram primeiramente apresentados para os alunos participantes os objetivos da pesquisa e a sua importância para a elaboração de métodos para uma leitura literária significativa para estudantes com deficiência visual. Os estudantes demonstraram compreensão e empolgação com a realização das oficinas, mostrando-se no decorrer muito participativos. Cabe ressaltar que os termos de consentimento e assentimento foram devidamente assinados por responsáveis e alunos, respectivamente, autorizando a participação na pesquisa.

Nos primeiros encontros, foi possível perceber que as alunas Terra e Raposa (pseudônimos empregados para preservar a identidade das participantes) ainda se encontravam em processo de alfabetização. Desse modo, priorizou-se a leitura em

voz alta realizada pela pesquisadora ou por um estudante que se voluntariasse para ler, uma vez que se disponibilizaram livros impressos em Braille e em fonte ampliada. Outro recurso empregado foi o *audiobook* narrado pelo ator Thiago Fragoso.

Outro problema que ganhou prioridade nas oficinas foi a formação de imagens mais complexas, como, por exemplo, a cobra engolindo o elefante, que pode ser visto também como um chapéu. Assim, levamos os objetos de referência, a cobra e o elefante, em material concreto, separadamente, para identificação das formas desses animais. E, em seguida, apresentamos o material em 3D da cobra engolindo o elefante, no qual tem-se, de um lado, a cobra com a barriga fechada, podendo ser confundida com um chapéu e, do outro lado, a cobra com a barriga aberta, deixando perceptível o elefante que foi engolido.

Figura 1 - Representação em 3D da jiboia que engoliu o elefante: parte de fora



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Foto colorida de uma mesa de fundo vermelho. Sobre à mesa, ao centro, vê-se uma jiboia cinza, de plástico. No centro do corpo da jiboia, há uma elevação ondulada.

Figura 2 - Representação em 3D da jiboia que engoliu o elefante: parte de dentro



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto colorida, de uma mesa de fundo vermelho. Sobre ela, vê-se uma jiboia cinza, de plástico. Mostra-se nela a figura de um elefante dentro da jiboia.

Trata-se de um entre tantos exemplos de situações que exigiram uma solução acessível a partir da observação, em sala de aula, para que se compreenda a dinâmica da pesquisa-ação. Outras situações, entretanto, serão trazidas de forma mais detalhada na discussão dos resultados.

3.2 Contexto da pesquisa

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição especializada em deficiência visual, localizada no município do Rio de Janeiro. Fundado em 1854, pelo Imperador Dom Pedro II, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, visava à educação de crianças cegas. Hoje, o IBC atende a um público mais amplo, abrangendo pessoas cegas, com baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla sensorial visual. Assim, conta com atendimento médico, de reabilitação, produção de

material especializado, ensino, pesquisa e extensão, abrigando uma escola que atende desde a educação precoce até o ensino médio profissionalizante, além de cursos de especialização e mestrado na área da deficiência visual.

No tocante à surdocegueira, o instituto possui um Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS), ampliando o foco para além da deficiência visual, a fim de ofertar às pessoas com surdocegueira atendimento de reabilitação, que proporcionem maior autonomia a esse público.

Foi no contexto dessa instituição centenária que se desenvolveu a presente pesquisa, com alunos cegos e com baixa visão, em aulas de Língua Portuguesa, de turmas de sétimo ano do ensino fundamental. As oficinas ocorreram, prioritariamente, na sala de aula, mas contaram também com experiências em outros espaços escolares, como a sala de Artes e o auditório, além de uma aula-passeio, diversificando as experiências multissensoriais para além do ambiente interno.

3.3 Os participantes da pesquisa-ação

As oficinas foram desenvolvidas em duas turmas de sétimo ano do Instituto Benjamin Constant. A junção das turmas se deu para que se tivesse uma maior diversidade no tocante à deficiência visual, uma vez que uma delas tinha uma predominância de estudantes cegos e a outra, com baixa visão. Desse modo, a oficina contou com 13 alunos, sendo 9 meninos, 3 meninas e 1 menina trans. Para preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, serão atribuídos pseudônimos inspirados no universo do livro *O Pequeno Príncipe*, selecionado para o presente trabalho. Os dados dos alunos foram organizados no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Perfil dos Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA			
Pseudônimo	Idade	Deficiência	Observações
Pequeno Príncipe	13 anos	Baixa visão	Albino
Aviador	13 anos	Cegueira	Congênita
Carneiro	12 anos	Cegueira	Adquirida
Rosa	13 anos	Cegueira	Adquirida
Raposa	16 anos	Baixa visão	Monocular com baixa visão. Em processo de alfabetização.
Acendedor de lampião	15 anos	Cegueira	Congênita
Geógrafo	15 anos	Baixa visão	-----
Asteroide	12 anos	Baixa visão	Albino
Rei	12 anos	Baixa visão	Perda de visão gradativa. Em processo de aprendizagem do Sistema Braille.
Empresário	12 anos	Cegueira	Congênita
Terra	13 anos	Cegueira	Adquirida em processo e alfabetização em Braille.
Baobá	12 anos	Baixa visão	Perda de visão recente. Em processo de aprendizagem do Sistema Braille.
Estrela	13 anos	Cegueira	Congênita

Fonte: Elaine Silva, 2023.

Essas informações preliminares se mostraram relevantes para o planejamento dos recursos e estratégias empregados nas oficinas, propiciando que se pensasse meios de acesso e acessibilidade à narrativa trabalhada, assim como às atividades propostas.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para perceber a forma como o público-alvo responde à dinâmica aplicada nas oficinas, fez-se necessário coletar dados para posterior avaliação. Esses dados foram reunidos a partir de gravações de áudio e vídeo, fotografias de momentos relevantes das oficinas, textos produzidos pelos alunos, conforme cada proposta, diário de campo e questionários.

Cada instrumento foi utilizado por sua contribuição específica. No tocante às gravações, as mesmas permitiam, mediante a transcrição, maior fidelidade àquilo que estava sendo observado no momento, pois todas as informações são relevantes, o que era dito, mas também expresso por meio de expressões corporais, o tom da voz, o nível de atenção ou dispersão em cada etapa.

A fotografia, por sua vez, apresenta um registro do processo de construção dos trabalhos realizados pelos sujeitos da pesquisa, desde os materiais e recursos utilizados até o produto final de cada oficina. Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos também foram fotografados e transcritos para compor documentos que serão apreciados com base na análise de conteúdo (MORAES, 1999), a fim de se avaliar os resultados da sequência didática empregada.

Outro método de coleta utilizado foi o diário de campo, escrito sempre no momento imediatamente posterior à aplicação de cada oficina, de modo a registrar as experiências vivenciadas por meio de cada temática trabalhada, a fim de se produzir dados para a avaliação do retorno, aspectos positivos e negativos, o que permitia uma avaliação ainda em curso, propiciando uma mudança de rumo no processo, caso necessário. Salienta-se, pois, que

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54)

O diário de campo permitiu ainda que fosse feita uma validação das categorias de análise pré-definidas, assim foi possível registrar novas possibilidades a partir da exploração das informações obtidas.

Como apuração final dos resultados da sequência didática, foi aplicado um

questionário sobre as oficinas, antes do evento de culminância, para avaliar a relevância do método multissensorial de leitura literária na construção de sentidos do texto. De acordo com Goldenberg (2011, p. 86) “o pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir”. Assim, o questionário foi aplicado de forma semiestruturada, oral e coletiva aos sujeitos da pesquisa, proporcionando um retorno não só à pesquisadora, mas aos próprios alunos que compartilhavam sua apreciação com os colegas numa roda de conversa.

Desse modo, a diversidade de instrumentos de coleta colaborou para uma captação mais ampla das informações sobre os sujeitos, os contextos, a dinâmica e os resultados da pesquisa.

3.5 Procedimentos para a análise e interpretação de dados

Para a análise dos dados coletados, optamos por fazer uso da análise de conteúdo, entendida por Moraes (1999) como uma metodologia empregada para a descrição e interpretação de uma ampla variedade de documentos. Segundo a autora (1999, p.2): “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Tal método se constitui por meio de cinco etapas, a saber: preparação para informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

Desse modo, no tocante à preparação das informações, cabe selecionar as amostras a serem analisadas e codificá-las para facilitar a consulta às mesmas. Nesse sentido, na presente pesquisa, os documentos gerados em cada atividade foram codificados como 1, 2, 3 e assim sucessivamente, equivalendo às oficinas em que foram aplicadas e constarão todos do apêndice deste trabalho. Entretanto, para fins de análise e discussão dos resultados foram selecionadas de uma a três amostras de cada oficina, por sua representatividade no conjunto de documentos, a fim de se averiguar se os objetivos foram ou não cumpridos.

No que diz respeito à unitarização, compreende-se que se chega a uma unidade de análise, partindo-se da leitura e fragmentação dos textos. Para Moraes (2003):

Cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Entretanto, como na fragmentação sempre se tende a uma descontextualização, é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção (MORAES, p. 195).

Por conseguinte, as unidades delineadas para a análise dos dados obtidos se referem aos textos na íntegra, tanto escritos, quanto desenhados ou transcritos a partir das gravações de falas, assim como as fotos dos objetos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, resultantes de cada temática trabalhada. As amostras selecionadas constituem, portanto, o *corpus* deste trabalho.

Já a etapa de categorização se refere ao agrupamento de dados a partir de pontos em comum, conforme critérios preestabelecidos ou definidos no processo (MORAES, 1999). Assim, tendo como objetivo desta análise perceber se e como se deu o processo de compreensão e imersão na leitura do livro *O Pequeno Príncipe*, por parte dos estudantes, elencamos as seguintes categorias: compreensão leitora, participação e envolvimento, interpretação das frases, imersão na leitura literária, através das respostas às atividades.

A descrição, por sua vez, diz respeito à organização dos dados percebidos em cada categoria, podendo ser relatados por meio de quadros ou de um texto-síntese. No âmbito desta pesquisa, tais descrições serão apresentadas, na seção de discussão dos resultados, assim como a interpretação, que, conforme Moraes (1999), relaciona-se

ao movimento de procura de compreensão”, ciente de que “toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação, entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes. (MORAES, p. 9)

Desse modo, entendemos que a análise de conteúdo se configura uma metodologia relevante para a compreensão dos resultados obtidos por meio da aplicação do Produto Educacional “Oficinas multissensoriais de leitura” no contexto investigado.

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: OFICINAS MULTISSENSORIAIS DE LEITURA

O Produto Educacional desenvolvido e aplicado com os sujeitos da pesquisa foi uma sequência didática baseada no livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupèry, tendo por diferencial uma perspectiva de leitura multissensorial para imersão dos estudantes no universo literário. Cabe ressaltar que, embora as oficinas sejam voltadas para um livro específico, a abordagem proposta na sequência é passível de aplicação, respeitadas as particularidades de cada narrativa, com qualquer obra de escolha do docente.

A estrutura em oficinas proporciona a possibilidade de se trabalhar, em sala de aula, com a obra em partes ou na íntegra, trazendo, portanto, flexibilidade para que o professor recorra à leitura extraclasse e proporcione momentos de imersão narrativa com a escolha de duas ou mais oficinas, a seu critério, ou trabalhe a leitura do livro completo em sala, seguindo a sequência proposta. Em se tratando especificamente da obra *O Pequeno Príncipe*, há ainda um diferencial que facilita essa fragmentação, o fato de que, não obstante tratar-se de histórias interligadas, cada episódio ser completo em si, tendo sua própria moral e desfecho.

A sequência didática foi organizada, levando-se em conta o modelo de Dolz; Noverraz, e Schneuwly (2013), que apresentam como estrutura-base, a organização em módulos, que sistematizam e aprofundam o conteúdo didaticamente, e produções (pelo menos uma inicial e uma final), que possibilitem que se avalie o aprendizado. Para compreensão da narrativa trabalhada, a montagem dos módulos se pautou nas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), que previam atividades antes, durante e depois do ato de ler, resumidas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Oficinas Multissensoriais de Leitura (continua)

OFICINA 1 - O primeiro desenho	
Frase inspiradora	Elas (as pessoas grandes) têm sempre necessidade de explicações detalhadas.
Pré-leitura	Ativação do conhecimento prévio: questionamento se já tinham lido ou se conheciam a obra? Apresentação do contexto da obra e da biografia do autor. Apresentação de objetos concretos: cobra e elefante.
Leitura	Leitura oral do capítulo I.
Pós-Leitura	Discussão do capítulo lido. Apresentação da representação em 3D da cobra que engoliu o elefante.

	Produção discente: representação da cobra que engoliu o elefante.
Materiais	Livro <i>O Pequeno Príncipe</i> em formato comum, ampliado e em Braille. Objetos concretos representando a cobra e o elefante. Impressão em 3D da cobra que engoliu o elefante. Tela de desenho, folha braille, giz de cera, massa de modelar, peças de lego.
OFICINA 2 - O aviador escritor ou escritor aviador?	
Frase inspiradora	Frase: “É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros”.
Pré-leitura	Recapitulação do capítulo anterior. Detalhamento da biografia do autor com ênfase na aviação. Apresentação do som do avião voando. Sondagem sobre vivências com viagem de avião. Apresentação de representações de diferentes modelos de aviões.
Leitura	Leitura oral da primeira parte do capítulo II (episódio do encontro do aviador com o Pequeno Príncipe).
Pós-Leitura	Primeiro momento: Discussão do capítulo lido Confecção de acrósticos, utilizando como base a palavra que mais chamou a atenção na leitura do capítulo; Segundo momento: Construção de aviões com materiais diversos
Materiais	Livro <i>O Pequeno Príncipe</i> em formato comum, ampliado e em Braille; Objetos concretos representando aviões de diferentes modelos. Celular e caixinha de som; Folha braille, folha A4, reglete, punção, máquina de escrever Braille, caneta e lápis 6B; Palitos de picolé, tinta guache, pincel, miçanga, pregador de roupa, cola, purpurina.
OFICINA 3 - O carneiro e as caixas / O Baobá nessa história	
Frase inspiradora	Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer
Pré-leitura	Recapitulação do capítulo anterior. Sondagem do conhecimento prévio sobre carneiros. Apresentação de um amigurumi de carneiro dentro de uma caixa.
Leitura	Escuta do Capítulo em áudio livro. Audiodescrição dos carneiros ilustrados no livro.
Pós-Leitura	Construção de caixas personalizadas pelos alunos que respondam à pergunta: O que cabe na sua caixa? Apresentação das produções e explicação da resposta à pergunta
Materiais	Livro “O Pequeno Príncipe” em formato comum, ampliado e em Braille; Amigurumi de carneiro; Caixa de madeira. Aventais, caixas de sapatos, miçangas, cola, retalhos de tecido, tinta guache, pincel, tesoura, glitter, EVA, massa de modelar, botões, cabelo de nylon.
OFICINA 4 - A Rosa e o Pequeno Príncipe	
Frase inspiradora	“É loucura odiar todas as rosas, porque uma te espetou”
Pré-leitura	Recapitulação do capítulo anterior; Passeio ao Jardim Botânico/Jardim Sensorial; Piquenique Temático/ Experiência Olfativa; Avaliação.

Leitura	Escuta do Capítulo em audiolivro; Apresentação da Dinâmica da Rosa ; Leitura compartilhada
Pós-Leitura	Produção Participação na Dinâmica; Piquenique Temático/ Experiência Olfativa; Avaliação.
Materiais	Livro “O Pequeno Príncipe” em formato comum, ampliado e em Braille; Rosa artificial vermelha com essência de rosas(visto no Jardim não poder entrar com rosa natural); Enfeites e doces temáticos (doces comestíveis em formato de planetas), personagens em amigurumi.
OFICINA 5 - Os Planetas Visitados	
Frase inspiradora	“Aqueles que passa por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.
Pré-leitura	Recapitulaçãodo capítulo anterior; Apresentaçãode modelo deplaneta com texturas e miniaturas; Reflexão; Diálogos entreos pares
Leitura	Leitura do capítulo atual; Reflexões dos conceitos apresentados; Apresentação/Audiodescrições dos planetas visitados (O planeta do Rei, do Vaidoso, do Bêbado, do Empresário, do Geógrafo, do Acendedor de Lampiões e o Planeta Terra); Também foi apresentado o Planeta do Pequeno Príncipe B612
Pós-Leitura	Produção de Planetas em Isopor; apresentação de objetos concretos (planeta de isopor); Proposta de produção de um dos Planetas apresentadosna história; Avaliação – Apresentação das produçõesem dupla
Materiais	Livro <i>O Pequeno Príncipe</i> em formato comum, ampliado e em Braille; Planeta em isopor, com texturas e miniaturas dos personagens; Isopor; Tintas; Glitter;Bonecos miniaturas; Tecidos; EVA; Cola; Papéis; Brinquedos miniaturas diversos; Tesoura; Linhas diversas; Miniaturas de dinheiro.
OFICINA 6 - O Pequeno Príncipe e a Raposa	
Frase inspiradora	“Tu te tornaseternamente responsávelpor aquilo que cativas”
Pré-leitura	Recapitulaçãodo capítulo anterior; Reflexões de conceitos e palavras apresentadas; Apresentação de objetos concretos e experiência gustativa e olfativa (personagense trigo);
Leitura	Escuta do capítulo em audiolivro; Explanação oral;
Pós-Leitura	Interpretação/ reflexões; Produção de pãezinhos; Avaliação – Experimentação tátil, olfativa e gustativa)
Materiais	Livro O Pequeno Príncipe em formato comum, ampliado e em Braille; Caixinha de som para audiobook; Raposa em material felpudo; Imitação de folhagem de trigo; Materiais para produção de pães, (farinha, trigo, ovos,fermento,azeite).
OFICINA 7 - O diálogo com a serpente	
Frase inspiradora	“No meio da multidão também nossentimos sozinhos àsvezes”
Pré-leitura	Recapitulaçãodo capítulo anterior;

	<p>Questionário oral de conceitos e palavras apresentadas;Apresentaçãode objetos concretos;</p> <p>Organização da dinâmica da Roda de Conversa (questões relacionadas aodiálogo final da história do livro,entre o Pequeno Príncipe e a Serpente).</p>
Leitura	<p>Recapitulaçãodo capítulo anterior;</p> <p>Questionário oral de conceitos e palavras apresentadas;Apresentaçãode objetos concretos;</p> <p>Organização da dinâmica da Roda de Conversa (questões relacionadas aodiálogo final da história do livro,entre o Pequeno Príncipe e a Serpente);</p>
Pós-Leitura	<p>Interpretação/ Reflexão; Produção (Roda de Conversa);</p> <p>Organização em dupla para defesa de ideias e argumentação;</p> <p>Avaliação. Questionário: (O que significam as palavras roldanas, chocalhadas, etc), O que aconteceu como pequeno príncipe, já que o avião esqueceu de desenhar a correia de couro junto a focinheira do carneiro? Morreu? Voltou ao seu planeta?Será que os carneiros comeram a flor? Será que os Baobás cresceram?</p> <p>Considerações finais dos alunos sobre o livro e explicação sobre a última dinâmica sobre o livro,antes da culminância.</p>
Materiais	<p>Livro <i>O Pequeno Príncipe</i> em formato comum, ampliado e em Braille;</p> <p>Questionário de conceitos; Objetos concretos (serpente e o pequeno príncipe em massa de modelagem); Caixinha de som para reprodução de audiobook; Questionário de palavras e considerações finais.</p>
OFICINA 8 - QuadrosMaquetes: uma sequênciada narrativa.	
Frase inspiradora	<p>“O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com os olhos do coração”</p>
Pré-leitura	<p>Recapitulaçãode todos os capítulos anteriores;</p> <p>Reflexões dosalunos;</p> <p>Explicaçãoquadros- maquete;</p>
Leitura	<p>Experimentaç ão tátil dos quadros- maquete produzidos com materiais multissensoriais (texturas, formatos, cheiros) em dupla; Interpretação da sequência dos quadros/ Capítulos;</p>
Pós-Leitura	<p>Produção (colocar os quadros-maquete na sequência da história do livro); Avaliação: as sequências escolhidas serão fotografadas e anotadas para conferência no final da dinâmica;</p> <p>Ao final observa-se os erros e acertos.</p>
Materiais	<p>Livro “O Pequeno Príncipe” em formato comum, ampliado e em Braille;</p> <p>Caixas de MDF para construção dos quadros- maquete;</p> <p>Tintas de artesanato, colas, miniaturas, espuma, arame de artesanato, massa de artesanato, biscuit, serragem, areia de artesanato, farinha,caixas de fósforos, lã, isopor, trigo artesal, brinquedos miniaturas, tecidos, essência, tubetes, flores artificiais com textura e essência;</p>
Culminância do Projeto - Mostra das produções dos alunos e palestra sobre o livro O Pequeno Príncipe e seu autor Antoine de Saint-Exupéry	
Frase inspiradora	<p>“O amor é a única coisa que cresce à medida que se reparte”</p>
Pré-leitura	<p>Organização da Mostra de produções dos alunos;</p>

	Definição de quais alunos apresentarão cada amostra (grupos ou duplas); Ao final, participantes e palestrantes participaram de uma confraternização, onde foram presenteados com um livro do Pequeno Príncipe em Braille ou em fonte ampliada, conforme a demanda de cada um.
Leitura	Visitação das turmas do IBC e familiares dos alunos participantes; Interação com os visitantes; Os alunos promoveram a contação da História do livro aos visitantes através da sequência em que a amostra foi Elemento surpresa: Aluno caracterizado de Pequeno Príncipe para recepção dos visitantes e interação na palestra do convidado; Momento de perguntas ao palestrante (os alunos forma à frente interagindo com o organizada; Palestra sobre o livro O Pequeno Príncipe e seu autor com Wanderley Cavalcanti (Casa do Pequeno Príncipe) em Itaipava: La Grande Vallé; Início da palestra dinâmica de reflexões proporcionadas pelo palestrante.
Materiais	Livro O Pequeno Príncipe em formato comum, ampliado e em Braille; Todas as produções dos alunos durante as oficinas forma expostas na mostra para os visitantes (foram organizadas pelas sequências narrativas) e apresentadas pelos próprios alunos participantes; Ornamentações temáticas (Amigurumis temáticos, objetos concretos da história do livro), produções escritas e na tela de desenho realizadas pelos alunos, uma rosa gigante feita de legos por um dos alunos.

Fonte: Elaine Silva, 2023. (conclusão)

4.1 Recursos utilizados

Para Solé (1998), as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Segundo ela, o emprego de estratégias no ensino de leitura permite que o aluno compreenda e interprete, de forma independente, os textos lidos, permitindo-o ser crítico e reflexivo.

Ademais, os professores utilizam as estratégias de leitura para que o leitor consiga, inconscientemente, processar o que leu, o que passa pelo estabelecimento de objetivos, planejamento de ações e avaliação da própria compreensão de sua leitura, de forma autônoma.

Aliadas a essas estratégias, cabe utilizar recursos e materiais que propiciem estímulo à leitura, a ativação do conhecimento prévio, (res) significação do que é lido e criação de memórias afetivas. No tocante a pessoas com deficiência visual, esses recursos devem ser pensados de modo que sejam acessíveis.

De acordo com Sá; Campos; Silva (2007) “para promover a comunicação e o entrosamento entre todos os alunos, é indispensável que os recursos didáticos possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais”.

Assim, os materiais utilizados devem:

apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo. A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destacamos a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. (SÁ; CAMPOS; SILVA, p. 27)

Além disso, considerando-se os alunos com baixa visão, cabe cuidar de aspectos visuais com materiais atraentes e que propiciem a estimulação visual com cores fortes ou contrastantes. No tocante à forma, devem ser agradáveis ao tato, para que não haja rejeição ao toque por parte de alunos cegos e trazer significado tátil. O relevo deve ser facilmente percebido e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo, pois contrastes do tipo liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções entre os elementos.

Outro critério a ser observado na escolha do que se utilizar é a dimensão de objetos ou desenhos em relevo, pois se pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes e, se exagerados no tamanho, podem prejudicar a apresentação da totalidade, dificultando a percepção. Assim, de modo geral, o material deve ser adequado ao conteúdo e a faixa etária dos alunos, primar pela simplicidade e ser de fácil manuseio, proporcionando uma utilização prática, sem oferecer perigo para os alunos.

Dada a importância de se conhecer os materiais e recursos empregados no desenvolvimento das oficinas para sua compreensão, seguem, de forma resumida e ilustrada, os elementos táteis utilizados, muitos deles feitos artesanalmente pela pesquisadora para a aplicação da sequência didática.

4.1.1 Oficina 1 - O primeiro desenho.

Na primeira oficina, foram utilizados exemplares impressos em tinta e em Braille do livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, para o contato inicial com a narrativa, a ser lida em voz alta. Para a atividade proposta, foram utilizados objetos concretos, representando a cobra e o elefante, impressão em 3D da cobra que engoliu o elefante, tela de desenho, folha Braille, giz de cera, massa de modelar, peças de lego. Cabe ressaltar que a tela de desenho, é um artefato que propicia que

o desenho assuma um relevo, para que seu contorno seja percebido tatilmente. A tela é feita artesanalmente, com um papelão tamanho A4, sobre o qual se grampeia um tecido telado. Prende-se uma folha com pregador e desenha-se com giz de cera.

Figura 3 - Livro O Pequeno Príncipe e materiais concretos



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com três fotos. Na parte superior esquerda, foto colorida do livro *O Pequeno Príncipe* em fonte ampliada. Na foto ao lado, sobre duas mesas escolares unidas, há três exemplares do livro *O Pequeno Príncipe*: um em Braille, um livro comum em tinta e um livro de bolso. Abaixo, foto de uma mesa forrada com uma toalha verde, sobre a qual se vê uma cobra de plástico, um elefante de plástico, representações da jiboia, com peças de lego e com massa de modelar, e um objeto impresso em 3D da cobra que engoliu o elefante.

4.1.2 Oficina 2 - O Aviador

Para a segunda oficina, foram utilizadas, na primeira atividade, máquinas de escrever Braille, folha Braille, papel sulfite A4, canetinha e giz de cera.

Figura 4 - Alunos produzindo o texto na máquina de escrever Braille.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto colorida de alunos em volta de uma mesa retangular, usando máquinas de escrever Braille.

Já na segunda atividade, disponibilizaram-se modelos em miniatura de dois aviões similares ao descrito no episódio da narrativa, um de MDF e outro de plástico, ambos comprados prontos. Para a produção proposta aos participantes, foram ofertados materiais de fácil acesso, como palitos de picolé, pregadores de roupa, cola, tintas artesanais, tesouras, pincéis, miçangas, entre outros, para a confecção de aviões.

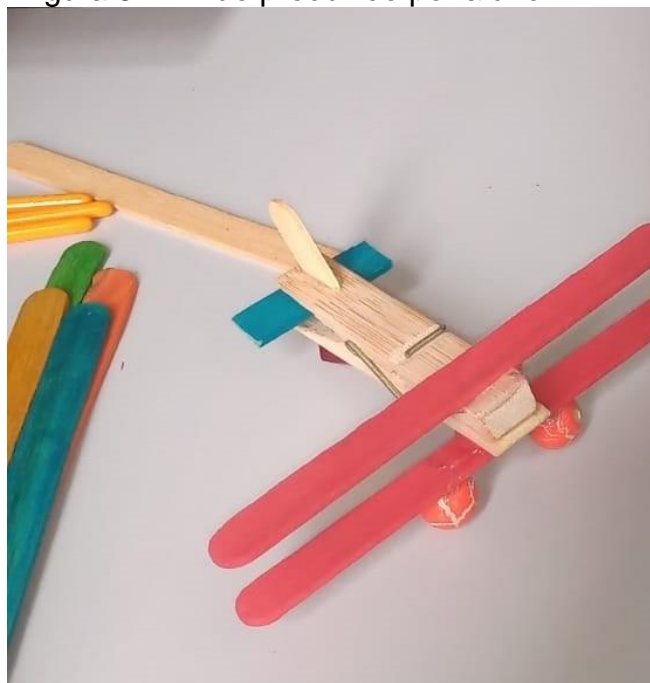
Figura 5 - Réplicas de aviões



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Vê-se uma mesa forrada com uma toalha azul-marinho com ilustrações do pequeno príncipe e da raposa, sobre ela, há um avião de plástico e um de madeira.

Figura 6 - Avião produzido por aluno.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Vê-se aviões feitos com palitos de picolé tingidos de cores diversas e materiais artesanais espalhados.

4.1.3 Oficina 3 – Os carneiros e a caixa

Como suporte à leitura do episódio do carneiro, foi apresentado aos alunos,

uma caixa e um amigurumi² de carneiro, encomendado para a oficina. O amigurumi cabia dentro da caixa, fazendo referência à história contada e foi fabricado com textura semelhante ao pelo do animal, para que eles pudessem relacionar.

Outro recurso utilizado, considerando, esse caso, alunos com baixa visão, foi a ilustração do livro, que traz as figuras dos carneiros e da caixa, dessa forma, todos receberam mais uma representação para a compreensão leitora.

Figura 7 - O carneiro e a caixa



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto colorida de um carneiro de amigurumi em cima de uma caixa de MDF cru.

4.1.4 Oficina 4 – A Rosa e o Pequeno Príncipe

Os materiais utilizados na oficina 4 compuseram uma mesa montada para um piquenique temático, realizado no Jardim Botânico, em um passeio pelo Jardim Sensorial. Esses recursos foram usados ao final do passeio, na praça de alimentação do local. Para a dinâmica, fez-se uso de uma rosa artificial com essência de rosas, já que no Jardim Botânico não é permitida a entrada com flores

² Técnica japonesa de confecção de bonecos em crochê ou tricô.

naturais.

Além da rosa que foi utilizada na dinâmica, a ornamentação da mesa do piquenique seguiu a temática da narrativa, com tubetes de balas com enfeites de rosas, docinhos em formato de planeta e rosas, livros em Braille, em fonte ampliada e no formato comum. Para essa dinâmica, o audiolivro com a contação do episódio foi essencial.

Figura 8 - O piquenique



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Foto de uma mesa de concreto forrada com uma toalha azul-marinho com ilustrações do pequeno príncipe a raposa. Sobre ela, há um bolo de chocolate e pratos com biscoitos e salgadinhos. A mesa está ornada com um vaso com rosas vermelhas, um prato vermelho com docinhos com cobertura azul e rosas vermelhas e um prato amarelo com tubetes, contendo balinhas brancas e uma rosa vermelha. À frente, livros do Pequeno Príncipe.

4.1.5 Oficina 5 - Os planetas visitados

Na oficina 5, foram utilizados, para a produção dos planetas pelos alunos, bolas de isopor de tamanhos variados, massa de artesanato em cores diversas,

bonecos de plástico, tecidos, tinta, feltros, papel seda, cola, tesoura, miniaturas de brinquedos, notas de dinheiro miniatura, miçangas, purpurina, glitters, entre outros.

Figura 9 - Confeção dos planetas



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com duas fotos. À esquerda, vê-se uma mesa forrada com TNT preto. Sobre ela, diversos materiais de artesanato. À direita, sobre uma mesa, há bolas de isopor cobertas com massa de E.V.A.

4.1.6 Oficina 6 – O diálogo com a Raposa

Na oficina 6, foi utilizado o quadro-maquete do diálogo do Pequeno Príncipe com a Raposa em frente a uma plantação de trigo. Para trazer essas informações na oficina, além dessa representação, a raposa foi confeccionada em feltro, tendo os olhos compostos por botões, de modo a proporcionar que os participantes pudessem ter uma experiência adicional em relação à textura e ao formato da personagem, produzida em *biscuit* no quadro-maquete.

Nele, os personagens foram colocados sentados em metade de uma bola de isopor, sentados no planeta, admirando a plantação de trigo, que foi representado por ramos de trigo no fundo da tampa da caixa na parte superior. Já na parte inferior, o isopor foi pintado de tinta marrom, com o fundo coberto de serragem também marrom, simulando a cor de terra.

Figura 10 - Raposa



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Foto colorida de uma raposa de feltro.

Figura 11 - Raposa e Pequeno Príncipe



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um quadro-maquete, representando o pequeno príncipe e a raposa sentados de frente para um campo de trigo.

4.1.7 Oficina 7 – A Serpente e o mistério

Nessa oficina, um quadro-maquete ilustrou o diálogo entre o Pequeno Príncipe e a Serpente. Os fundos da caixa foram cobertos por uma mistura de farinha de mesa e aveia, simulando a areia do deserto, antes foi passado cola nas partes, para melhor compor a ideia. As laterais sem a mistura foram pintadas de azul claro, dando a ideia de céu e, em uma das laterais, foi posicionado um sol com metade de uma bola de isopor pequena e os raios de E.V.A, ambos pintados de amarelo.

Na base, um boneco de plástico foi vestido de tecido de feltro verde e cachecol de feltro amarelo, sendo colocado, sentado em cima de um muro feito de massa de *biscuit* cinza. Embaixo, à sua frente, ao lado uma pequena e única planta, uma serpente confeccionada com massa artesanal, envolta em um arame, para se obter o formato de cobra dando o bote.

Figura 12 - A partida do príncipe



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto do quadro-maquete, onde se vê um boneco do pequeno príncipe sentado sobre um muro. Em frente, uma serpente o encara. Ao fundo, o sol.

4.1.8 Oficina 8 - Os quadros-maquetes

Essa atividade se propunha a colocar a narrativa na ordem dos principais acontecimentos, retomando toda experiência de imersão na leitura literária, para tal, foram construídos quadros-maquete. Esses objetos visaram a representar a história do Pequeno Príncipe, em material concreto, com base nas oficinas trabalhadas.

Para sua construção, foram utilizadas caixas de MDF 15cmx15cm, unindo as duas partes da caixa, de modo que as representações em 3D pudessem ser expostas e manuseadas com segurança pelos participantes, como quadros hapticamente acessíveis. Todos os quadros-maquetes foram feitos artesanalmente, com diferentes técnicas pesquisadas, como a representação da ideia, definindo as dimensões das caixas, formas, peso, as texturas dos objetos representados, cor, definição dos materiais, de acordo com o público alvo, priorizando em sua construção materiais de fácil acesso. E fazer a experimentação para na situação real de uso, como também, verificar se atendeu ao contexto determinado e se facilitou ao entendimento da narrativa para a dinâmica.

Assim, o lúdico se configura como um recurso para a verificação tanto por parte da docente como dos estudantes da compreensão e interpretação textual, de forma prazerosa e dinâmica. Cabe ressaltar, ainda, que os quadros-maquete têm como função ilustrar os episódios da narrativa, propiciando para além do acesso às informações, uma apreciação estética, uma vez que as texturas, cores, formas e aromas foram pensados no sentido de proporcionar também fruição.

Para cada quadro-maquete foram utilizados recursos e técnicas diferentes, buscando aqueles que mais se aproximassem dos objetos representados, de forma que pudessem perceber o formato, a textura, as cores e o aroma, sendo possível correlacionar com os personagens e eventos retratados no livro.

Figura 13 - Os quadros-maquetes



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com dez fotos. Cada uma foto mostra o fundo e a tampa de uma caixa de madeira, unidas em L, com objetos que representam, nessa ordem, a jiboia que engoliu o elefante; o encontro do Pequeno Príncipe com o aviador; o Pequeno Príncipe sobre um planeta, três carneiros e uma caixa, um planeta cercado por três baobás, o Pequeno Príncipe sobre um asteroide ao lado de uma rosa vermelha em uma cúpula, príncipe segura linhas amarradas a pássaros em voo; um planeta com rosas e bonecos, caracterizados como bêbado, rei, vaidoso, empresário, acendedor de lampião e geógrafo; uma raposa com um campo de trigo ao fundo; o príncipe e a raposa contemplando um campo de trigo; o príncipe sentado sobre um muro, de frente para uma serpente.

No quadro-maquete 1, referente ao primeiro desenho do aviador, a ideia foi dar destaque ao objeto 3D, que representa a cobra engolindo um elefante, com a barriga fechada e com a barriga aberta. Por isso, a única intervenção foi pintar a caixa de branco e colar as peças 3D.

No quadro-maquete 2, representando o deserto do Saara, cenário em que ocorre o encontro do aviador com o Pequeno Príncipe, o fundo da caixa foi coberto por uma mistura de farinha de mesa e aveia para representar a areia. Como alternativa, pode-se também usar areia de aquário ou areia artesanal. O outro lado da caixa foi pintado de azul, que representa o céu, o sol foi construído com metade de uma bolinha de isopor, tingida de amarelo, e os raios de sol feitos de E.V.A.

Os personagens foram confeccionados a partir de bonecos de plástico, vestidos com roupas feitas pela pesquisadora, com objetivo de se oferecer uma sensação mais realista. Dependendo da habilidade de cada um, os bonecos podem

ser feitos de massa de *biscuit*; já o avião foi uma miniatura de plástico, que pode ser encontrada em lojas de artigos de festa. O Pequeno Príncipe foi elevado numa posição mais alta que o aviador, simulando a forma como se apresenta na ilustração do livro, sendo utilizada para tal, massa de *biscuit* pintada de branco e polvilhada de farinha e aveia.

Também foi criado um terceiro quadro-maquete com o Pequeno Príncipe. Para essa produção, fez-se uso de um boneco de brinquedo, com algumas intervenções, como a retirada de marcações no rosto, pois o boneco possuía máscara, e a confecção de uma capa com tecido de feltro verde e vermelho. Também foi inserida uma espada de plástico em suas mãos. Para compor o quadro, o Pequeno Príncipe foi colocado em cima de metade de uma bola de isopor sem pintura para apreciação. O fundo da caixa foi pintado de branco, para representar a imagem descrita do Pequeno Príncipe pelo aviador.

O quadro-maquete 4, trouxe os carneiros e a caixa, retratados na oficina 3, que trabalha o desenho pedido ao aviador pelo Pequeno Príncipe. Como no texto o aviador faz o desenho de três carneiros e uma caixa, o quadro-maquete foi também composto pelos quatro desenhos, seguindo a proposta de usar recursos que trouxessem a ideia dos objetos/personagens retratados.

Sendo assim, no fundo da caixa foi usado serragem na coloração verde, transmitindo a ideia de grama, onde os carneiros foram expostos. A tampa da caixa foi pintada de branco, remetendo à folha de papel no qual se fez o desenho, e deixando o destaque para os objetos sobre a grama. Os carneiros foram produzidos com copinho descartável de café, envoltos em lã branca, as patinhas e o chifre de um deles, feitos de cotonetes cortados, pois o algodão do cotonete tem uma textura semelhante à da lã usada. Já os olhinhos foram comprados em papelaria e a parte da cara dos carneiros feitos com E.V.A. Por fim, o desenho da caixa encontrou semelhança em uma caixinha de fósforos, encapada com papel A4, sendo os furos pintados com canetinha preta, simulando os buracos pelos quais os carneiros respiram.

Além disso, também foi representado nessa oficina o baobá (quadro-maquete 5), tão importante nessa passagem da narrativa. Os baobás foram compostos por troncos feitos de massa *biscuit* na cor marrom, envolta em uma estrutura de arames para dar sustentação. Os troncos foram presos a uma bola de isopor, também

encapada de massa de *biscuit*, simulando o planeta do Pequeno Príncipe. Já as folhas dos baobás foram confeccionadas com espuma, batida no liquidificador e, posteriormente, tingida com tinta verde de diferentes tons. Depois de secar, os pedaços de espuma foram colados nos galhos das árvores.

Na sequência, foi retratado o episódio da Rosa e a partida do príncipe. Para esse quadro-maquete, utilizou-se metade de uma bola de isopor, coberta por massa de *biscuit* pintada de cinza, com três anéis de corda sisal para representar os vulcões no planeta e uma cúpula feita de tubetes de bala, envolvendo uma rosa artificial de tecido. A parte de baixo do tubete foi inserida no isopor, deixando a tampa para cima. No fundo, foi colada uma pequena espuma de esponja de lavar louças, na qual foi inserida essência de rosas e uma rosa artificial de tecido na cor vermelha. Sendo assim, a parte superior do tubete pode ser retirada, proporcionando uma experiência olfativa aos participantes da oficina.

Já o Pequeno Príncipe foi caracterizado a partir de um boneco de plástico com vestimentas feitas pela pesquisadora. O cachecol foi confeccionado com feltro e, em suas mãos, foram presos arames que sustentavam, nas pontas, vários pássaros feitos de E.V.As coloridos, remetendo à partida do Pequeno Príncipe do asteroide em que vivia. Nesse quadro-maquete, o fundo foi pintado de azul escuro, representando o universo.

O quadro-maquete 7 trouxe os planetas que O Pequeno Príncipe visitou, esses tiveram de ser representados em mais de uma caixa de MDF, visto não caberem todos em uma caixa apenas. O fundo das caixas foi pintado de preto, simulando o universo, e com adesivos de estrelas, em alto relevo na cor dourada, colados espaçadamente. Os planetas foram feitos de bolinhas de isopor de tamanhos variados, envoltas em massa de modelar artesanal e cores sortidas.

Em cada planeta foi inserido seu habitante, representados, em sua maioria, por bonecos de plásticos, encontrados em lojas de artigos para festa. Em cada planeta, foram usados objetos que representassem o cenário e/ou uma característica do personagem, como, por exemplo, no planeta do Rei foi inserida uma cadeira miniatura, a vestimenta de um rei, com uma coroa feita em E.V.A. e um manto confeccionado de feltro branco com detalhes de estrelas amarelas coladas.

Figura 14 - Os planetas



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com sete fotos de planetas habitados por personagens diversos. Na sequência, planeta com boneco representando o rei, com coroa e um longo manto; planeta com boneco de cartola, terno, colete e gravata verdes; planeta com boneco sentado à mesa, bebendo e cercado por garrafas; planeta com homem com terno e gravata sentado à mesa; planeta com homem empunhando uma haste em direção a um lampião; planeta com boneco sentado à mesa com um livro aberto; planeta com bonecos representando o bêbado, o vaidoso, o acendedor de lampião, o rei, o geógrafo e o empresário.

Para o planeta do Vaidoso, a vestimenta foi um casaco verde em feltro, gravata borboleta e um chapéu; já a bola de isopor foi pintada de verde e finalizada com glitter. No planeta do Beberrão, o boneco de plástico, com uma roupa verde e um grande chapéu, foi colocado sentado atrás de uma mesa em miniatura, sobre a mesa foram posicionadas pequenas garrafas de bebidas.

Outro planeta representado foi do Homem de Negócios, no qual se inseriu uma mesa e miniaturas de nota de dinheiro. Já o boneco azul, posicionado com a mão sobre a mesa, como se trabalhasse, trouxe em sua ornamentação, gravata de feltro. Outro personagem retratado foi o Geógrafo, também em boneco de plástico com um chapéu. Foi posta uma mini mesa à frente e folhas de papel A4, simulando um livro.

Também foi confeccionado um quadro-maquete do planeta Terra, com muitos

personagens, caracterizando o fato de que na Terra há muitos habitantes com características diversas encontradas em cada um dos planetas visitados. Para esse quadro, utilizaram-se vários bonecos de plástico caracterizados. Esse, porém, foi produzido em isopor maior, pintado na cor azul, remetendo à água, e partes salteadas com serragem verde coladas, representando as matas e muitas rosas parecidas com a do planeta do Pequeno Príncipe.

Para representar o encontro do Pequeno Príncipe com a Raposa foram construídas duas caixas, uma para a dinâmica da oficina de leitura em que se trabalhou o diálogo entre os personagens e outra para a dinâmica final com as maquetes, visto haver necessidade de representar com materiais diversos as texturas e a cena de frente a plantações de trigo.

Assim, para o quadro-maquete 8, a caixa foi forrada com E.V.A. coral, na qual foi posicionada uma mini raposa de pelúcia, comprada pronta. Ao fundo, foi usado trigo seco, representando a plantação. Nesse caso, a ênfase maior foi na textura do pelo da raposa e do trigo, para que os participantes pudessem ter uma sensação mais próxima dos pelos da raposa em meio ao trigal.

Já no quadro-maquete 9, os personagens foram feitos de massa *biscuit* e sentados em metade de uma bola de isopor, como se admirassem a plantação, composta por ramos de trigo seco no fundo da tampa da caixa, na parte superior e na parte inferior. O isopor pintado de tinta marrom foi colocado sobre um fundo de serragem, também marrom, simulando a cor de terra.

Por fim, no quadro-maquete 10, a ideia foi representar o diálogo final da narrativa, entre a serpente e o Pequeno Príncipe. Nesse quadro, todo o fundo foi coberto pela mistura de farinha de mesa e aveia, dando a ideia de se estar no deserto do Saara, as laterais da parte superior da caixa foram pintadas de azul claro e, em um dos lados, colou-se um sol feito de metade de uma bolinha de isopor com raios de E.V.A. Na parte com farinha, optou-se por uma única planta rasteira de plástico. O Pequeno Príncipe, um boneco de plástico com casaco verde e cachecol amarelo de feltros, foi posicionado em cima de um muro feito de massa de *biscuit* na cor cinza, embaixo à sua frente, como se estivesse conversando com a Serpente. Essa foi composta de massa de artesanato, envolvida em um arame fino, o que possibilitou a manipulação para compor as curvas de uma cobra prestes a dar um bote.

A construção dos quadros-maquete foi um processo demorado, pois, além de serem pensados para colaborar com o entendimento e reconhecimento das cenas e personagens do livro, também primaram por promover o reconhecimento tátil, como também por outros sentidos para alguns episódios da narrativa. Dessa forma, todo o processo foi pensando para promover a acessibilidade e a sensibilidade dos participantes, por isso houve muitas pesquisas acerca dos materiais e algumas tentativas sem sucesso até se chegar ao produto final, considerando que:

El tacto es el sentido que ofrece a nuestro cérebro la tipología más variada de informaciones procedentes de los médios externo e interno, pues los receptores propios de este sentido de distribuyen a lo largo de toda la superficie cutânea y están conectados a las vías nerviosas correspondientes para enviar a la corteza cerebral un amplio espectro de señales codificados³. (SOLER, p. 55)

Assim, para o autor (1999), a pele não seria apenas uma camada de proteção ao meio externo, mas também um modo de nos comunicarmos com ele. Dessa forma, nessa atividade ficou claro o destaque do tato para capturar informações do meio para melhor interpretação dos episódios do livro, não se excluindo os outros sentidos também privilegiados nessa dinâmica, mas destacando a sua prevalência no jogo apresentado.

4.1.9 Culminância do projeto: Exposição e Palestra

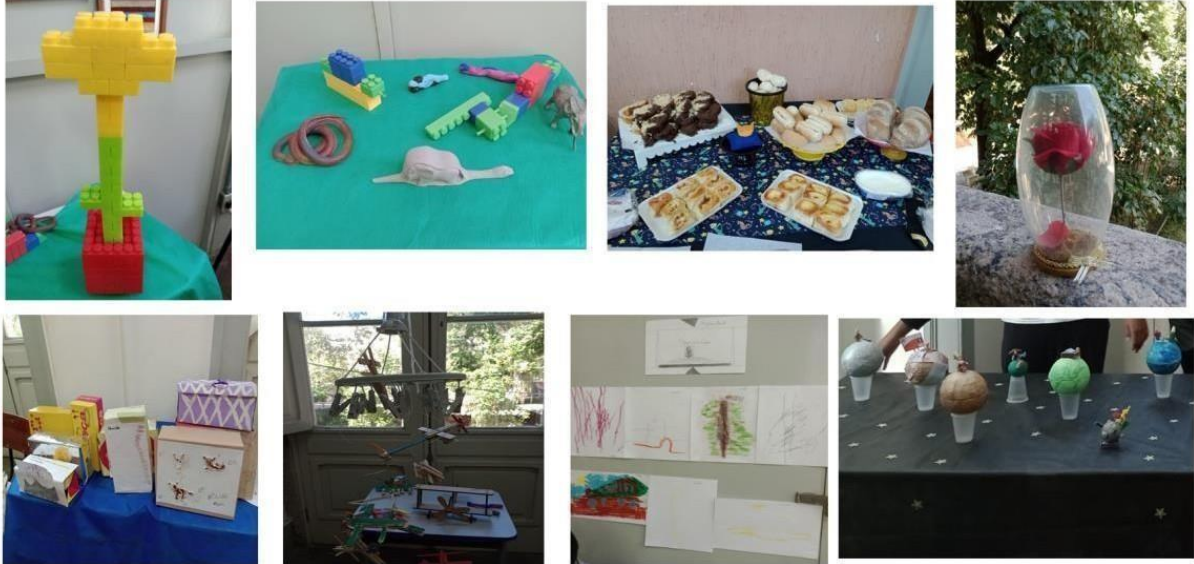
A ornamentação da culminância do projeto foi, em sua maioria, feita com as produções dos alunos participantes, mas contou também com os recursos que foram utilizados para aplicação das oficinas, como os materiais concretos, os livros, os quadros-maquete, os amigurumis, de modo que se contasse uma história para os visitantes também de forma didática e lúdica, permitindo a eles uma imersão na narrativa.

Ademais, a exposição de trabalhos valeu-se, ainda, de uma mesa temática com objetos relacionados ao universo do Pequeno Príncipe, assim como, uma lembrancinha de tubetes de rosas artificiais perfumadas para os visitantes,

³ O tato é o sentido que oferece ao nosso cérebro o mais variado tipo de informação de meios externos e internos, pois os receptores deste sentido estão distribuídos por toda a superfície da pele e estão conectados às vias nervosas correspondentes para enviar um amplo espectro de sinais codificados para o córtex cerebral. [Tradução nossa]

proporcionando a eles uma amostra olfativa.

Figura 15 - Culminância



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Mosaico com 8 fotos. Da esquerda para a direita, sobre uma mesa, a representação de uma flor com peças de lego; sobre uma mesa forrada com TNT verde, uma cobra e um elefante de plástico, representações da jiboia em lego e em massa de modelar, uma figura em 3D, retratando a jiboia que engoliu o elefante; mesa com quitutes, ornada com uma toalha azul- marinho com ilustrações do Pequeno Príncipe; sobre a sacada da janela, uma rosa vermelha em uma cúpula de vidro. Abaixo, sobre uma mesa, forrada com TNT azul, caixas de sapato, enfeitadas; sobre uma mesa e acima dela, presos em um varal de roupas, vê-se aviões feitos com palitos de picolé coloridos; parede com desenhos dos alunos, representando a jiboia que engoliu o elefante; sobre uma mesa ornada com TNT preto com estrelinhas prateadas, representações artesanais de diversos planetas e seus habitantes.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para Moraes (1999, p.2), a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. E essa análise, qualitativa ou quantitativa, realizada de forma a conduzir a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e alcançar uma compreensão de seus significados que vai além de uma simples leitura.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo tem variado entre a rigidez da objetividade dos números e a questionada subjetividade. No entanto, para ela, ao longo do tempo, as abordagens qualitativas têm sido cada vez mais valorizadas, com uso da indução e intuição sendo usadas mais frequentemente, como estratégias para compreensões mais profundas do que se pretende investigar.

O que se percebe, segundo Moraes (1999, p.2), é “que como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos”. Desse modo, os dados coletados ao longo da sequência didática foram reunidos e categorizados, de modo que a interpretação dos dados e a discussão dos resultados se alicerce sobre quatro categorias: “compreensão leitora”, “participação e envolvimento”, “interpretação da frase” e “respostas as atividades”, levando-se em conta o que se desenvolveu em cada oficina.

5.1 Oficina 1: O primeiro desenho

Na primeira oficina, a temática foi sobre o piloto, que gostava de desenhar. Ele desenhou algo que tinha um formato diferente, perguntou a todos os adultos se eles sabiam o que era e todos respondiam "chapéu", mas não era, o piloto tinha feito uma jiboia que engoliu um elefante. O narrador admite que tinha abandonado sua paixão por desenhar, até conhecer o Pequeno Príncipe, que imediatamente reconheceu o desenho pelo que era: a jiboia que engoliu um elefante.

5.1.1 Compreensão leitora

Os alunos ficaram muito atentos à leitura do capítulo, inclusive chamando atenção daqueles que interrompiam com alguma fala, em geral, foi uma leitura muito fluida e recapitularam significativamente o capítulo apresentado. Na leitura, os alunos tiveram uma participação de escuta atenciosa ao texto e aos detalhes

apresentados.

5.1.2 Participação e envolvimento

Diante da dinâmica apresentada pelo autor sobre o desenho número 1 (o desenho da jiboia fechada) e o desenho número 2 (o desenho da jiboia com a barriga aberta), tentando representar a jiboia que engoliu o elefante. O grau de entendimento ao texto lido e as respostas aos objetos dos conceitos apresentados foi alto.

Como proposta prática, foi solicitado aos alunos representar a jiboia que engoliu o elefante, utilizando-se de materiais variados, em seguida, apresentação de suas produções, explicando os recursos utilizados. Alguns alunos, no momento da atividade, ao usarem a tela de desenho, pediram o objeto 3D para contornar o desenho da jiboia que engoliu o elefante; outros fizeram questão de escolher as cores que queriam representar.

Outros alunos representaram através de montagem de peças de lego. Ao representar com lego, dois alunos fizeram o centro do desenho com maior volume, dando ideia do elefante dentro da barriga da jiboia, e um aluno representou com massinha de modelar – este também fez o centro com maior volume.

5.1.3 Interpretação da frase

A frase destacada nessa oficina foi “Elas (as pessoas grandes) têm sempre necessidade de explicações detalhadas”. Sobre as interpretações da frase escolhida, houve variações da seguinte conclusão: “as crianças entendem muito facilmente as coisas que os adultos complicam”. E a aluna Raposa disse que “as crianças têm o poder da imaginação”.

5.1.4 Resposta às atividades

Ao final da oficina, além da leitura da frase, todos apresentaram suas produções e/ou representações, feita em tela de desenho, massa de modelar, peças de lego, desenhos com canetinhas, giz de cera ou lápis 6B.

Destaca-se a representação em peças de lego do participante Carneiro, que, após experienciar tatilmente o objeto 3D, e ouvir atentamente à audiodescrição do desenho, utilizou-se de peças de legos de tamanhos variados, deixando o centro

mais cheio dando a ideia de que algo maior estava na barriga da jiboia. Foi possível perceber seu grande interesse por atividades com lego. Carneiro também reproduziu a figura em tela de desenho, para essa representação ele pediu o modelo 3D e fez um contorno no papel para dar o formato desejado.

Figura 16 - O primeiro desenho



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Sobre uma mesa, desenho em alto-relevo, feito com giz de cera amarelo, de uma cobra com uma protuberância na parte central superior do corpo. À frente, a mesma forma reproduzida com peças de lego.

Cabe ressaltar que a audiodescrição do objeto 3D da representação da jiboia engolindo o elefante se fez necessária enquanto ferramenta de mediação, uma vez que teve por função guiar o reconhecimento das partes dos animais em questão e da ação retratada. Para Vergara-Nunes (2016):

Ouvir a audiodescrição de um conteúdo visual não é o mesmo que conhecer esse conteúdo. Da mesma forma que ver uma imagem não garante conhecer o que o autor quis dizer com sua obra visual. Aqui entra o papel ativo do receptor da audiodescrição na compreensão de uma imagem para a formação de conceitos, da mesma forma que se espera de um aluno sem deficiência visual quando vê uma figura em seu material didático, ou quando uma pessoa qualquer lê um texto. Transformar essas informações em conhecimento dependerá de sua experiência de vida e de sua construção cultural, que lhe darão maior habilidade para “ler” o conteúdo visual mediado pela audiodescrição, ou compreender qualquer conteúdo oferecido por outros meios. (VERGARA-NUNES, p. 160)

Desse modo, fatores como conhecimento de mundo e experiências prévias podem influenciar na compreensão de imagens e suas representações. Dos 13 participantes, dentre eles 4 cegos congênitos, todos conseguiram interpretar e retratar a ilustração em questão, o que demonstra que as etapas de leitura do episódio, apresentação dos animais de brinquedo, o objeto 3D e a audiodescrição contribuíram para a formação da imagem,

Para Almeida (2014), devem ser proporcionadas às pessoas cegas experiências que possibilitem, de fato, a compreensão do conteúdo visual, a fim de se evitar o verbalismo. Segundo ela:

Um dos problemas mais sérios enfrentados por pessoas cegas é o verbalismo. O verbalismo é a forma de a pessoa comunicar algo que desconhece. Ela repete o que outros disseram, o que sua imaginação fabulou, o que sua fantasia necessita suprir. Por essa razão, é indispensável trabalhar na criança a coerência, o senso da verdade, o objeto real. (ALMEIDA, p. 60)

Assim, as devolutivas em relação à atividade demonstram a compreensão por parte dos estudantes, aqui representados por Carneiro, que se mostrou apto a reproduzir o primeiro desenho do avião: a jiboia que engoliu um elefante e que se assemelha a um chapéu.

5.2 Oficina 2: O avião

Na oficina 2, o piloto assume o protagonismo da história juntamente com o Pequeno Príncipe e tem o papel de narrador. Quando ele era criança, tinha o sonho de ser artista, mas foi desencorajado por adultos. Os alunos participantes ouviram a história em *audiobook* sobre a trajetória de um piloto que cai no Deserto do Saara e encontra um príncipe em um pequeno asteroide, passando os dois a traçarem uma história de aventura poética.

É sabido que o trabalho do piloto contribui para conhecer vários lugares no mundo. E com Saint-Exupéry não seria diferente, o pintor e escritor francês já passou por diversos continentes e países. Como proposta, nessa oficina, a dinâmica fora dividida em dois momentos: um momento de escrita e outro de construção de um objeto representativo do avião.

5.2.1 Compreensão leitora

Num primeiro momento, houve a recapitulação da oficina anterior. Os alunos se concentraram na escuta do texto. Para que os alunos acompanhassem a leitura pelo livro foram disponibilizados exemplares impressos em tinta, no formato ampliado, para os alunos com baixa visão, e também o livro em Braille para alunos cegos. O momento de recapitulação da primeira oficina mostrou-se um fio condutor na sequência literária, houve atenção e muita troca sobre a temática.

5.2.2 Participação e envolvimento

Alguns alunos com baixa visão se interessaram em folhear o livro em tinta com imagens grandes e coloridas, já no tocante aos alunos cegos, nem todos, quiseram acompanhar em Braille, apenas atentando-se à leitura. Antes da leitura, foi emitido o som de avião decolando para apresentar o tema e a maioria dos participantes disse ser o som de avião, fazendo rapidamente uma associação à biografia estudada no encontro anterior, mas outros alunos disseram que parecia barulho de abelhas voando, o que demonstra falta de conhecimento de mundo, propiciado por vivências diversificadas.

Diante da dinâmica apresentada, o nível de envolvimento e, sobretudo, a participação no processo de construção da atividade proposta foi uma surpresa e uma feliz constatação – os alunos não apenas estavam fazendo a imersão na leitura literária do livro escolhido (constatado pelas recapitulações realizadas), como também, encontravam-se cada vez mais dedicados a apresentar trabalhos coerentes com o texto lido.

Para Solé (1998), o leitor deve assumir paulatinamente a responsabilidade e o controle de seu processo de leitura, verificando sua compreensão do conteúdo. Isso é possível, conforme as estratégias vão sendo insistentemente trabalhadas, de modo a serem apropriadas e conduzidas pelos próprios estudantes. Daí a necessidade de se repetir a estrutura. Nesse momento, foi possível perceber por meio do envolvimento dos estudantes que eles já começavam a assumir esse protagonismo.

5.2.3 Interpretação da frase

A frase para interpretação desse episódio foi: “É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros”. As considerações feitas sobre a frase falaram da

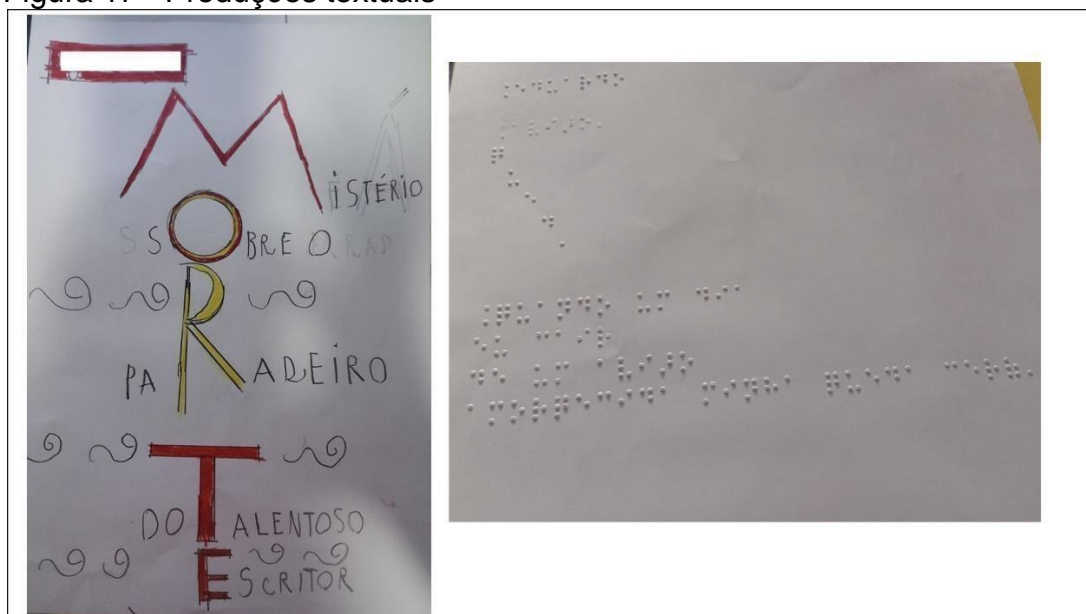
amizade entre o aviador e o pequeno príncipe. O aluno Acendedor de Lampião refletiu sobre ser muito mais fácil apontar os erros dos outros que assumir os nossos.

5.2.4 Respostas às atividades

No primeiro momento dessa oficina, os acrósticos apresentados surpreenderam, pois, os alunos não apenas dominaram o gênero proposto, enquanto forma, como também, demonstraram criatividade no desenvolvimento da proposta. Como escolhas criativas apresentadas nos acrósticos, destacam-se as seguintes palavras: “morte” e “queda”.

Além das palavras escolhidas, as representações em tela de desenho também chamaram atenção, foram utilizadas muitas cores e criatividade. No poema em tinta, com a palavra “morte”, o aluno Pequeno Príncipe relacionou as palavras do texto com a biografia narrada, atentando para o mistério que paira sobre a morte do autor. Já o aluno Acendedor de Lampião fugiu à forma fixa sugerida, optando por um poema concreto em que traz a palavra “queda” como se estivesse de fato caindo, forma e conteúdo dialogando. Em seguida, coloca-se no lugar do autor, desejando que se igual destino lhe acontecer que sua queda seja amortecida. Destaca-se o cuidado e o trabalho que o Acendedor de Lampião teve em fazer o movimento da palavra “queda” na máquina de escrever Braille.

Figura 17 - Produções textuais



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com duas fotos lado a lado. À esquerda, lê-se o seguinte acróstico “Mistério/ sObre/o/paRadeiro/ do Talentoso/ Escritor”. Destacam-se na vertical, letras capitulares, amarelas e pretas, que formam a palavra “Morte”. À direita, um poema em Braille, onde se lê a palavra queda, com letras que descem pela página. Abaixo, os versos: “Quando um dia/ eu cair/de um avião/amortecida minha queda será”.

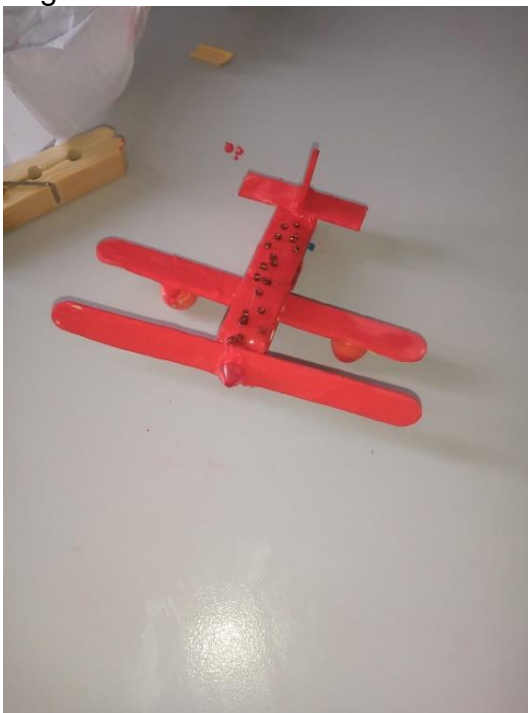
Os exemplos trazidos buscam demonstrar como os estudantes compreenderam e imergiram na narrativa do aviador-narrador e do aviador-personagem, centrando-se no que mais lhes chamou a atenção, a misteriosa morte do autor, cujo corpo nunca foi encontrado. Assim, como o do Pequeno Príncipe, cuja morte serviu de passagem de volta a seu planeta.

O destino do criador dialogando com o da criatura. Chama a atenção o estilo dos poemas e seu trabalho artístico. O poema do aluno Pequeno Príncipe traz nas letras cores quentes (amarelo e vermelho) remetendo ao calor do Deserto do Saara. Já o Acendedor de Lampião optou por dar movimento ao acróstico com letras que caem e representam na forma o conteúdo expresso.

De acordo com Vigotski (2018), o trabalho com a criação literária não se propõe a formar escritores, mas permite à criança fazer uma “transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida” (VIGOTSKI, pp. 94-95). Desse modo, as produções textuais para além de demonstrarem envolvimento e compreensão leitora, propiciaram realizar um movimento de buscar em si mesmo aquilo que o afetou na arte experienciada, refletir e expressar-se de forma a empregar conscientemente recursos linguístico-expressivos do vernáculo.

No segundo momento da oficina, foi proposta a construção de um avião, visto representar a temática de leitura. Para essa construção, os alunos receberam materiais diversos, que fora audiodescritos a eles, dentre os recursos mais usados, palitos de picolé e pregadores de roupas, miçangas, tintas artesanais, tesouras, purpurinas, cola, entre outros também disponibilizados.

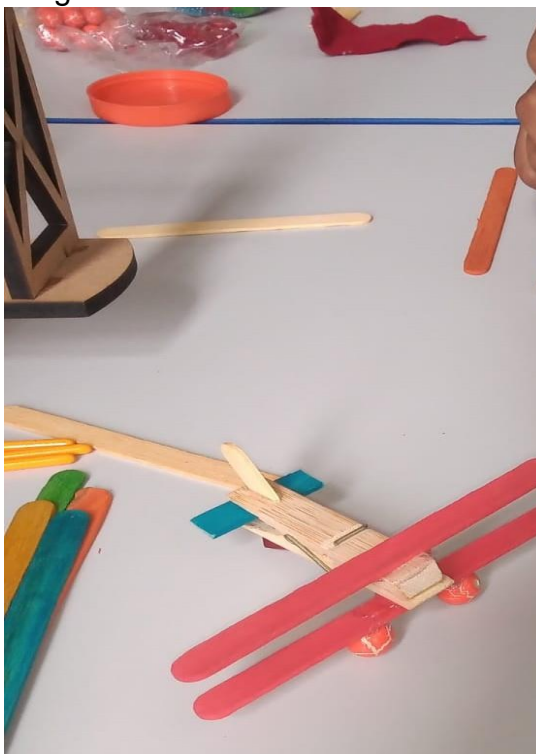
Figura 18 – Avião vermelho



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Na mesa, vê-se um avião feito de palitos de picolé tingidos de vermelho, coberto de glitter.

Figura 19 - Confeccionando aviões



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um avião com palitos de picolé. Na mesa, vê-se materiais artesanais diversos.

Nessa atividade, os alunos se envolveram bastante, foi visível a magia da ludicidade na tarefa. No processo de construção, eles solicitaram ajuda para compor suas representações, explicando em detalhes a imagem que querem representar.

Durante a conversa inicial sobre a temática a ser trabalhada, a aluna Rosa mencionou que já havia viajado de avião, mas que não conhecia sua forma por fora. Depois de conhecer tatilmente um avião, por meio das réplicas, ela foi capaz de reproduzi-la com palitos de picolé. Rosa escolheu a cor vermelha para pintar seu avião, solicitando ajuda para separar a cor, ela também quis ornamentar o avião, utilizando miçangas que foram disponibilizadas, também na cor vermelha. Outro aspecto que chamou atenção na produção da aluna Rosa foram os apoios no avião, que ele fez questão de posicioná-lo, também com uso de miçangas. Ela se demonstrou muito detalhista, inclusive, pediu ajuda para que sua produção estivesse toda pintada, sem nenhuma parte faltando.

É possível perceber dessa forma que a exploração tátil pode colaborar com a construção do conhecimento acerca do mundo e suas formas, possibilitando-se que se construa uma imagem e um significado para aquilo que está sendo explorado. Outro fator que chamou a atenção foi a heterogeneidade dos sujeitos, perceptível por suas escolhas. A aluna Estrela, por exemplo, ao contrário de Rosa, quis construir seu avião mais simples, perguntou apenas quais cores estavam disponíveis e escolheu duas delas para sua produção, vermelho e azul. Ela optou por deixar o centro do avião, com base de pregador de roupas sem nenhuma pintura, e as asas de palitos de picolé pintadas.

Kastrup (2010) evidencia que a arte pode trazer à tona as subjetividades dos sujeitos, mostrando para além da “crosta identitária” da pessoa com deficiência, por meio de sua dimensão criadora. Assim, Rosa e Estrela, duas meninas cegas, seguiram caminhos totalmente diversos em suas construções. A primeira preocupada com a estética, cores, brilhos, detalhes; a segunda, realizando a tarefa de forma prática, deixando-se perceber enquanto indivíduos únicos para além da cegueira.

5.3 Oficina 3: Os carneiros e a caixa

Nesse momento da história, o Pequeno Príncipe pede ao piloto que desenhe um carneiro, para comer os Baobás que cresciam sem controle em seu planeta, porém, não gostou muito do desenho. Então, o piloto desenha uma caixa e diz que o

carneiro vivia dentro. A caixa representa o poder da imaginação e também da dualidade, pois há também a preocupação se os carneiros não comeriam também a sua Rosa.

A proposta de atividade nessa oficina também se deu em dois momentos: um questionário com questões sobre a temática lida e um segundo momento de representação imagética, respondendo a uma pergunta.

5.3.1 Compreensão leitora

As oficinas anteriores foram recapituladas significativamente e aqueles que, por algum motivo não puderam participar de alguma delas, aproveitaram o momento para fazer perguntas sobre o texto, escuta do capítulo em audiolivro na voz do ator Thiago Fragoso. A experiência com o audiolivro foi muito positiva, alunos atentos e concentrados na história, ao serem questionados sobre questões do livro, responderam prontamente. O nível de compreensão foi elevado, os alunos gostaram da dinâmica da escuta. Eles também trouxeram, para esse momento, seus conhecimentos prévios, falaram sobre o que seria o baobá, fizeram associações com outras disciplinas e experiências culturais.

5.3.2 Participação e envolvimento

Os alunos se envolveram satisfatoriamente com a leitura e dinâmica apresentada. Todos os participantes tomaram iniciativa na construção de suas representações, atentando-se para a dinâmica proposta, assim como, para a criatividade na ornamentação do que cabia em suas caixas.

5.3.3 Interpretação da frase

“Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer”. A maioria dos participantes disse que os adultos se esquecem de usar a imaginação. A aluna Rosa disse que a desobediência nunca traz coisas boas, porém, que há algumas situações que não se deve obedecer. O aluno Baobá interrompeu, dizendo que se você desobedecer talvez nunca mais saiba qual o mistério, e a aluna Raposa concordou com ele. Já Estrela, sempre muito reservada, disse não saber.

5.3.4 Resposta à atividade

No primeiro momento da dinâmica foi aplicado um questionário de perguntas. Os alunos responderam oralmente um questionário sobre a temática lida. Ainda nesse primeiro momento, após a leitura, foi ofertada aos alunos uma experiência com o manuseio dos objetos caixa e carneiro de amigurumi. Seguem na tabela abaixo as perguntas e respostas.

QUADRO 3 - Questionário semiestruturado para a oficina 3

PERGUNTAS	RESPOSTAS	DESTAQUES
Quantos e quais as características dos carneiros apresentados?	Resposta unânime (o primeiro era muito doente, o segundo, não era carneiro, era bode, porquetinha chifres e o terceiro era muito velho).	Destaca-se aqui a riqueza de detalhes ao descreverem.
Por que o Pequeno Príncipe pediu para o aviador lhe desenhar um carneiro?	Alguns alunos responderam corretamente que era por causados baobás..	
Você sabe o que é Baobá?	Alguns alunos demonstraram conhecimento e fizeram relações de sentido (seus conhecimentos prévios).	O aluno Pequeno Príncipe lembrou que a Escola de Samba Portela, no ano de 2022, ano de aplicação das oficinas, trouxe como o tema a árvore africana Baobá para falar de resistência, longevidade A aluna Rosa disse já ter tido aula sobre o tema.
O que vocês acharam da leitura?	Todos os alunos responderam positivamente. Dois alunos disseram que gostaram, mas com observações sobre a personagem.	Os alunos Raposa e Aviador disseram que o Pequeno Príncipe era muito exigente.

Fonte: Elaine Silva, 2023.

Figura 20 - O que cabe na sua caixa?



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com duas fotos. À esquerda, a foto mostra uma sala de aula, com dez alunos sentados à mesa confeccionando materiais artesanais. De pé, três professoras auxiliam os alunos e recebem visitantes da *Perkins School*. À direita, a foto mostra três alunos sentados à mesa. Um deles explora tatilmente um carneiro de amigurumi que está dentro de uma caixa de madeira.

No segundo momento, foi dedicado a se responder oralmente, em uma roda de conversa, e depois artesanalmente, pela confecção de caixas personalizadas, à pergunta: O que cabe na sua caixa?

Assim, o aluno Carneiro respondeu que em sua caixa cabia a paz mundial e, como representação, desenhou seus três gatinhos. Lua, Rup e Luc. Carneiro utilizou barbantes, lápis 6B e tinta guache, fazendo o desenho em alto-relevo. A aluna Rosa respondeu à pergunta, dizendo que o que cabe na sua caixa é o sonho de ser uma campeã paralímpica. Cabe ressaltar que ela é atleta da equipe de natação do Instituto Benjamin Constant. Sua representação trouxe ela mesma num pódio, como a número 1 em uma competição de natação.

O aluno Aviador, por sua vez, respondeu que em sua caixa cabia seu desejo de que sua deficiência visual sumisse para que voltasse a enxergar e também o sonho de ser campeão paralímpico. Sua representação foi um aparelho

celular que ele disse ser uma forma de se comunicar com os colegas e ouvir música. Confessou, inclusive, que nas aulas remotas, durante a Pandemia, foi isso o que o ajudou a superar o momento. "Entretenimento e estudo", resumiu ele.

Figura 21 - Caixa 1



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto confeccionada pelos aluno. Vê-se uma caixa com três gatos com contorno de barbante.

Figura 22 - Caixa 2



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto confeccionada por aluno (a). Vê-se uma nadadora, com maiô e touca, de um lado, e no pódio, com os cabelos soltos, outra nadadora.

Figura 23 - Caixa 3



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de uma caixa, coberta com papel branco. Sobre ela, há um retângulo amarelo, emoldurado por uma fita amarela ondulada.

Assim, é possível observar que o encontro com a literatura e as possibilidades imaginativas proporcionadas pela caixa em que tudo nada cabe, permitiu que os participantes fizessem uma viagem para dentro de si e se aproximassem do objeto mágico, projetando seus desejos, sonhos, lacunas. Segundo Candido (1989), a literatura age como uma poderosa ferramenta de formação, uma vez que “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, p.186). Assim, a partir da atividade desenvolvida foi possível discutir e problematizar o que foi trazido pelos participantes.

Quando o Aviador, em meio a um grupo de colegas com deficiência visual, expressou seu desejo, em suas palavras, “eu quero que minha deficiência visual suma, para que eu volte a enxergar”, não foi julgado, mas ouvido e acolhido. Rosa, por exemplo, que também teve um processo gradativo de perda de visão até chegar à cegueira, mostrou solidária, porém afirmou “Para mim, não faz diferença, porque eu já me adaptei e se isso acontecesse teria que me adaptar de novo”. É interessante observar que a fala de Aviador surgiu em meio a respostas, como “Um gênio mágico para pedir desejos infinitos” (Baobá) e “vida eterna, porque é bom viver” (Estrela), o que demonstra que todos se sentiram livres para imaginar, sem

críticas, nem juízo de valor.

5.4 Oficina 4: A Rosa e o Pequeno Príncipe

Para o Pequeno Príncipe, a Rosa simboliza o objeto de amor, mas ela apresenta um comportamento e características dos seres humanos, sejam boas ou ruins. Por suas atitudes, o Pequeno Príncipe parte em viagem, porém, as lembranças que tem dela, o faz querer retornar ao seu pequeno planeta.

Nessa oficina, a atividade foi desenvolvida extraclasse, numa visita guiada ao Jardim Sensorial do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Muitos deles, mesmo residindo na cidade, nunca haviam ido, em alguns casos pela distância entre o Jardim e suas residências, outros por falta de oportunidade.

Em um segundo momento, no mesmo dia, foi proposta uma dinâmica com a rosa, que foi finalizada com um piquenique temático. Nessa atividade, foi usada uma rosa artificial, com textura semelhante a uma rosa natural, pois, no jardim, não é permitida entrada de plantas naturais, para que não haja interferência ao meio.

5.4.1 Compreensão leitora

Os alunos demonstraram boa compreensão leitora, ouviram no percurso o audiolivro do capítulo e fizeram comentários sobre o comportamento da Rosa, assim como, mostraram-se curiosos sobre os destinos da viagem do Pequeno Príncipe. Ao chegar ao Jardim Botânico, os guias locais, que também era composto por pessoas com deficiência visual, sendo um deles ex-aluno do Instituto Benjamin Constant, fizeram as devidas apresentações e foram ambientando os alunos às dinâmicas sensoriais.

5.4.2 Participação e envolvimento

Os alunos demonstraram muito interesse e interação durante a visita guiada pelo Jardim Sensorial do Jardim Botânico. Eles participaram de rodas de conversa sobre a flora do local e puderam experienciar momentos multissensoriais. O Jardim Sensorial é composto por plantas gustativas, olfativas e com texturas diferenciadas, e plantas aquáticas, eles contaram com a mediação dos guias para apresentar toda variedade do local e demonstraram muita alegria com as experiências vividas.

O nível de participação e envolvimento foi excelente e os guias do jardim ficaram encantados com a interação do grupo no passeio. Os alunos fizeram muitas

perguntas, divertiram-se com os guias e demais colegas e professores.

A maioria dos alunos fez perguntas coerentes com o apresentado e fez comentários pertinentes aos guias. Em alguns momentos, usaram de brincadeiras para descontrair o passeio, na dinâmica da pesquisadora foram mais desatentos, visto que estarem já cansados, sendo assim, sobre a pergunta da dinâmica, poucos acertaram quem mandou os presentear com a Rosa. O final do passeio foi marcado por um piquenique, que teve como tema a rosa do livro *O Pequeno Príncipe*. O momento foi regado a músicas e muitas risadas. Os participantes do passeio foram presenteados com um tubete de rosa perfumado e um docinho de planeta com uma rosa artesanal.

5.4.3 Interpretação da frase

A frase para essa oficina foi “É loucura odiar todas as rosas por que uma te espetou”. Destaca-se a explicação do aluno Geógrafo que respondeu que não é porque uma pessoa nos ofendeu ou machucou que devemos desconfiar de todas.

5.4.4 Respostas à atividade

Essa oficina foi separada em momentos. O primeiro foi a chegada ao Jardim Botânico, no ambiente onde há o Jardim Sensorial. Lá, os alunos, suas professoras e a pesquisadora foram recepcionados por guias locais, com deficiência visual, entre eles, um ex-aluno do Instituto Benjamin Constant. Logo ao chegarmos eles se apresentaram e explicaram como se daria a visita guiada, antes fazendo uma ambientação regada a brincadeiras.

El tacto, el oído, el gusto, el olfato y la vista pueden captar datos muy valiosos em el primer paso o etapa del método científico: la observación. A partir de aquí, nuestra mente puede inferir hipótesis y, por medio de una experimentación igualmente multisensorial, comprobarlas y aceptarlas o desencharlas⁴.
(SOLER, p. 50)

E para a completude dessa experiência de observação, mencionada por (SOLER, 1999), seguimos em direção ao parque de alimentação, onde se realizou a

⁴ Tato, audição, paladar, olfato e visão podem captar dados muito valiosos na primeira etapa ou estágio de método científico: a observação.

A partir daqui, nossa mente pode inferir hipóteses e, por meio de experimentação igualmente multissensorial, comprová-las e aceitá-las ou rejeitá-las. [Tradução nossa]

escuta do audiolivro do capítulo da Rosa, adiantado anteriormente com os alunos, e na sequência, uma dinâmica com uma rosa artificial, pois no Jardim como mencionado, não podemos entrar com outras plantas para não impactar na flora local. Sendo assim, foi usada uma Rosa artificial, com textura camurça, bem macia, e essência de Rosas, antialérgica, testada dermatologicamente.

A proposta da dinâmica era receber a rosa de um participante que direcionava você a sentir o aroma da rosa e sua textura e em seguida entregá-la de presente a outro participante, dizendo quem a mandou entregar, e assim sucessivamente até o último participante. Ao final, quem acertasse a pergunta de quem mandou entregar a rosa ao aluno seguinte, vencida a dinâmica. A proposta era promover questões como atenção e sensibilização, pois na correria do dia a dia, às vezes, não damos atenção aos pequenos e importantes detalhes, como por exemplo, o nome de quem está ao nosso lado e as mensagens passadas.

Ao final da dinâmica, com poucos acertos dos nomes de quem tinha recebido e oferecido as rosas, houve muitas risadas e brincadeiras. E sem que fosse planejado, o aluno Pequeno Príncipe recitou uma parte do texto do capítulo da rosa, espontaneamente, e a aluna Rosa leu no livro em Braille o trecho em que aparece a frase famosa “É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou”.

Como conclusão dessa atividade, todos se reuniram em uma mesa ornamentada com a temática do livro trabalhado, com quitutes e enfeites dos personagens do livro. Foi um momento de descontração, ao som de músicas e muita bate-papo, regado a bolos, pãezinhos e sucos. No retorno ao Instituto, na condução, os alunos foram cantando diversas músicas de sua preferência. Segundo SOLÉ (1998):

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, p.51)

Outrossim, compreendemos que boas práticas de mediação da leitura literária na escola (e para além dela) se constituem como caminhos relevantes

para a promoção do (re)encontro do leitor com o texto, enriquecendo suas experiências literárias e solidificando sua formação enquanto sujeito.

Figura 24 - Visita ao Jardim Sensorial



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com quatro fotos. Na parte superior esquerda, vê-se uma mureta, onde se lê em tinta “Jardim Sensorial”, abaixo, pregos simulam essa mesma escrita em Braille. Atrás da mureta, alunos exploram plantas e placas com informações em Braille. Ao fundo, árvores e vegetação. Na parte superior direita, foto dos alunos explorando tatilmente plantas em uma fonte. Na parte inferior esquerda, um grupo de vinte pessoas posa para foto com árvores e vegetação ao fundo. Entre eles estão alunos, professoras e guias do jardim botânico. Dois guias usam bengala. Na parte inferior direita, alunos e professoras confraternizam em torno de uma mesa de concreto, na qual se vê alimentos, enfeites de rosas vermelhas e três livros do Pequeno Príncipe.

5.5 Oficina 5: Os Planetas Visitados

O Pequeno Príncipe, em sua jornada, conhece vários planetas antes de chegar à Terra. Em cada um dos planetas, ele se encontra com personagens que têm personalidades e características muito diferentes. Cada encontro tem suas singularidades e deixa no Pequeno Príncipe muitas marcas.

No primeiro planeta visitado, reside o Rei, é um planeta tão pequeno que seu trono e manto ocupam quase todo espaço. O morador fica feliz com a chegada do

Pequeno Príncipe, pois, para ele, trata-se de um súdito. O Rei diz reinar sobre tudo que há, mas busca por sua própria autoridade. Sem ter o que fazer num planeta tão pequeno, o visitante decide seguir viagem e em seguida chega ao planeta do Vaidoso.

O Vaidoso é aquele que é mais bonito, mais bem vestido, mais inteligente e mais rico de todo planeta, sendo que só há ele. Para o Vaidoso, o recém-chegado visitante é seu mais novo admirador, pois para os vaidosos todos são seus admiradores. Logo ao perceber que o Vaidoso só queria escutar os seus elogios e que não havia diálogo, o príncipezinho partiu para mais uma aventura.

O próximo destino do viajante é o planeta do beberrão. Nesse planeta, também o diálogo se encerra logo, pois o Bêbado apenas bebe, sentado em uma mesa cheia de garrafas. E ao ser indagado pelo Pequeno Príncipe porque bebe tanto, o Beberrão diz que bebe para esquecer que bebe tanto. E mais uma vez o príncipezinho segue viajando.

Em seguida, ele chega ao Planeta do Homem de Negócios, onde fica mais tempo conversando. O Homem de negócios passa todo tempo contando e recontando as estrelas ao seu redor e afirma que elas são todas suas. O Pequeno Príncipe não entendendo o porquê dessa necessidade de obter as estrelas, tem como resposta que é para comprar mais estrelas. Sem entender, o príncipe segue seu caminho.

No próximo e minúsculo asteroide, os dias possuem apenas um minuto. O morador desse pequeno planeta é o Acendedor de Lâmpioes que, dia e noite, acende e apaga o lâmpio do local, a cada minuto cumpre sua função, mas sonha em poder descansar. Seguindo pelas descobertas, o pequeno príncipe chega num enorme planeta em comparação aos outros já visitados, o planeta do geógrafo.

Com o Geógrafo o Pequeno Príncipe aprende sobre a função do geógrafo, que é estudar e recordar as coisas. É com o Geógrafo que o Pequeno viajante aprende sobre a Terra e sua grandiosidade e, assim, segue para ela.

Na Terra, ele chega ao deserto do Saara. E, surpreso, percebe ser o único habitante. Ao ver uma flor, diferente da sua rosa, ela diz existir menos de uma dezena de habitantes. No deserto, ele também encontra com uma cobra, que diz poder ajudá-lo, caso queira voltar ao seu planeta. O Pequeno Príncipe passa bastante tempo na Terra e demora a encontrar outros habitantes e quando os encontra tem dificuldade para entender seus costumes e agitação. A atividade

prática proposta para essa temática foi a escolha e produção de um dos planetas visitados pelo pequeno viajante. Dessa forma, os alunos puderam reproduzir os planetas das características que mais o tocaram, protagonizando e de acordo com a interpretação que fez da narrativa.

5.5.1 Compreensão leitora

Os participantes recapitularam os capítulos anteriores. Eles foram atentos à escuta da leitura e curiosos com as características de cada personagem dos planetas que o Pequeno Príncipe visitou.

Eles também puderam escolher com quem queriam produzir seu planeta na dinâmica proposta, assim como qual planeta escolheriam. Aconteceram divergências de opiniões e escolhas, porém, logo foram resolvidas entre eles, sem grandes interferências. Divergências apresentadas: um dos pares escolheu um material de cor diferente ao gosto do outro, usou cola, purpurina ou outro em excesso, etc; mais de um grupo escolheu o mesmo planeta/personagem, sendo necessário mediar a negociação para que cada dupla se responsabilizasse por um planeta.

5.5.2 Participação e envolvimento

Diante da dinâmica apresentada o nível de envolvimento foi grande, apresentaram algumas divergências de opiniões, mas foram rapidamente sanadas e as atividades concluídas.

5.5.3 Interpretação da frase

A frase selecionada para essa oficina foi “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Alguns participantes fizeram a relação da frase com a visita do pequeno príncipe aos planetas. E o aluno EMPRESÁRIO relacionou com as pessoas que conhecemos na vida.

5.5.4 Respostas à atividade

Ao final, os grupos disseram o porquê da escolha do planeta e personagem escolhido e como o grupo se saiu no processo de construção (se foi difícil, se gostaram de fazer com o par, etc). Alguns alunos relataram descontentamento com

a forma com que o par interagiu nas escolhas de materiais para a produção. A aluna Rosa, por exemplo, fez par com Raposa, pois concordaram na escolha do planeta/personagem escolhido, porém, na hora da escolha de materiais que seriam utilizados, houve divergência. Raposa escolheu usar cola e purpurina e o fez com excesso, o que causou grande incômodo de Rosa, pois, segundo ela, a purpurina estava dando nervoso em suas mãos, juntamente com a cola usada, e para ela, o efeito causado não ficaria bonito.

Figura 25 - Os planetas visitados



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com oito fotos. Na parte superior, da esquerda para direita, foto de uma bola de isopor azul com dois bonecos em cima, um deles usa uma coroa, entre os dois há um avião de plástico; foto de uma bola de isopor prateada. Sobre ela, um boneco vestido de amarelo, uma rosa vermelha, três mini árvores e três pequenos vulcões; foto de uma bola de isopor forrada com papel seda verde. Sobre ela, um boneco de plástico, usando roupa azul, branca e vermelha sentada à mesa, feita com caixa de fósforos. Na mesa, um pequenino livro; foto de uma bola de isopor coberta com tecido florido e enfeitada com um colar de pérolas. Sobre ela, um boneco de plástico com um chapéu verde e uma roupa azul, branca e vermelha. Abaixo, foto de uma bola de isopor forrada com papel seda cobre. Sobre ela, um boneco nu, notas de dinheiro de brinquedo e um cartão de crédito de brinquedo. Em seguida, foto de uma bola de isopor forrada com papel seda verde. Sobre ela. Um boneco de plástico com roupa preta, chapéu de massinha marrom. Ele aponta um objeto de plástico azul na direção de uma haste laranja; foto de uma bola de isopor coberta com papel crepom cobre. Sobre ela um boneco sentado em um trono. Ele usa uma coroa dourada, roupa vermelha e um manto branco. Ao lado, foto de uma bola de isopor prateada sobre um copo de plástico. Sobre a bola, um

boneco em miniatura.

Aqui, é interessante ressaltar a importância da escolha dos materiais quando a principal forma de exploração dos estudantes for por meio do tato. Raposa, que é baixa visão, utilizou um excesso de purpurina focando apenas no aspecto visual, o que incomodou Rosa, que é cega. Segundo Kastrup (2015):

O toque da mão não é coisa banal. Uma pressão vigorosa e demorada, um toque rápido, uma mão mole ou musculosa, uma mão tenaz, macia, morna, fria, úmida ou suave pode ser uma fonte inesgotável de sensações que provavelmente não seriam percebidas por pessoas que enxergam. (KASTRUP, p. 74-75)

Assim, existe uma experiência estética no tocar, pois ao mesmo tempo que se toca se é tocado, se é afetado pelo objeto, devendo haver o cuidado de, no tocante a materiais de uso didático, evitar-se aqueles que possam causar uma sensação desagradável, sob o risco de que o aluno rejeite a exploração tátil daquele objeto.

5.6 Oficina 6: O diálogo com a Raposa

A Raposa é uma personagem que aparece de repente e faz amizade com o Pequeno Príncipe. Ela é muita sábia, trazendo ensinamentos e lições para o Pequeno Príncipe. Um dos ensinamentos que mais chama atenção é sobre cativar, ela diz que cativar significa conquistar e requer responsabilidade em todas as áreas de nossas vidas, inclusive no amor. E isso o faz pensar em sua amada Rosa e valorizá-la.

Nessa oficina, além da roda de escuta do audiolivro, o material concreto fez parte do reconhecimento dos personagens, sobretudo da raposa, que é quem dialoga com O Pequeno Príncipe nesse episódio. A Raposa foi feita de feltro e com as cores que aparecem na ilustração do livro, com a intenção de favorecer os alunos com baixa visão com as cores, assim como a todos com a textura, que se assemelha ao pelo do animal.

Além da raposa em feltro, foi apresentado aos alunos, um quadro-maquete da cena ilustrativa do diálogo entre os dois personagens, em frente a uma plantação de trigo, para que eles pudessem perceber a cena. Em seguida, fizeram suas reflexões. A dinâmica prática dessa oficina teve de ser aplicada em outro encontro, pois

demandava um tempo maior de atividade. Como proposta, os alunos deveriam produzir seus próprios pãezinhos com referência à plantação de trigo da narrativa, dessa forma, tiveram contato com experiências multissensoriais, como olfato e audição para produzir e entender os ingredientes, o tato na produção dos pães, assim como o paladar para experimentá-los.

5.6.1 Compreensão leitora

Os alunos recapitularam os capítulos anteriores e se concentraram na escuta do audiolivro. Os alunos compreenderam sobre as características dos personagens apresentados, sobretudo sobre a relação dos diálogos entre a Raposa e o Pequeno Príncipe.

5.6.2 Participação e envolvimento

Sobre as reflexões do diálogo entre os personagens, as respostas foram pertinentes ao contexto apresentado, sobre as texturas e experiências multissensoriais, e os alunos mostram-se curiosos e participativos. Todos chegaram a interpretações coerentes sobre os conceitos.

5.6.3 Interpretação da frase

Para esse episódio, a frase selecionada para interpretação foi “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Os alunos refletiram sobre cativar as amigas e sobre a responsabilidade que temos de mantê-las, respeitando uns aos outros.

Nessa reflexão, também foram pontuados alguns comportamentos que eles consideraram negativos e positivos nos colegas, mas foi possível perceber que buscaram não usar palavras que pudessem ofender alguém. Por fim, disseram que ter amigos é muito bom.

5.6.4 Resposta à atividade

A proposta dessa atividade foi, partindo do trigo, elemento que evoca memórias da amizade entre a raposa e o príncipe, produzir pães e com eles memórias, afetos, simbolismos, dialogando com a narrativa e reforçando os laços de amizade. E a multissensorialidade contribuiu para tal.

Figura 26 - Fazendo pão



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Três fotos com moldura oval. Entre a primeira e a segunda foto, há o sinal de soma; entre a segunda e a terceira, o sinal de igual. Na primeira foto, vê-se uma mesa retangular, forrada com um tecido azul. Sobre ela, vários ingredientes culinários. Sentados à volta da mesa, alunos manipulam os ingredientes. Na segunda foto, a pesquisadora auxilia um aluno na realização da receita. Na terceira, vê-se dois pratos com os pães já assados.

Segundo Arruda (2014, p. 103), “o tato, o olfato e o paladar são os sentidos da proximidade enquanto que a audição e a visão são os sentidos da distância. Somente poderemos ter uma experiência multissensorial quando efetivamente estimularmos os nossos sentidos”.

Assim, para além de estimular a audição, com a escuta da receita lida pela pesquisadora, e a visão (no caso dos alunos com baixa visão) para a identificação dos ingredientes, a atividade propôs uma aproximação, um, literalmente, pôr a mão na massa, manipulando os ingredientes, sentindo o aroma dos pães assando, degustando o alimento que eles mesmos prepararam. Desse modo, também se imerge na narrativa, vivencia-se a experiência de se criar lembranças, de sentir amizade entre os laços solidários de uma criação coletiva.

5.7 Oficina 7: A Serpente e o mistério

A Serpente é o primeiro personagem que o Pequeno Príncipe encontra na Terra. É ela que informa a ele que no deserto não há pessoas e fala em enigmas. A Serpente simboliza a morte, e é a responsável pelo desfecho sobre o Pequeno Príncipe, que também se torna um enigma sobre o que teria acontecido com ele.

Nessa atividade, a proposta foi uma roda de conversa para uma reflexão

sobre toda a narrativa. Esse foi um momento em que os alunos puderam expor suas interpretações, assim como ouvir a dos seus colegas.

5.7.1 Compreensão leitora

Os alunos recapitularam os capítulos anteriores e se concentraram na escuta do audiolivro atentamente. Alguns alunos relataram não gostar do último capítulo do texto, uns disseram ter ficado triste com o acontecido, já outros não entenderam o que de fato aconteceu com ele, deixando-se levar pelo mistério.

5.7.2 Participação e envolvimento

A Roda de Conversa foi bastante produtiva, houve interpretações variadas sobre o último capítulo do livro e opiniões diversas sobre o diálogo apresentado. Contudo, todos concordaram num ponto: sentiriam falta das leituras.

5.7.3 Interpretação da frase

Para o último episódio, a frase escolhida foi “No meio da multidão também nos sentimos sozinhos às vezes”. Poucos alunos comentaram, a aluna Raposa disse que mesmo tendo amigos, nos sentimos tristes às vezes e os alunos Rei e Aviador concordaram com a fala dela.

5.7.4 Respostas à atividade

Para o episódio do diálogo entre a Serpente e O Pequeno Príncipe, foi proposta aos alunos uma roda de conversa sobre a narrativa e as experiências nas oficinas de modo geral. Cada um comentou sobre o que havia achado da leitura do livro. Eles também tiveram a experiência tátil com um mini quadro-maquete, retratando a cena do capítulo final do livro. Os alunos conseguiram perceber a cena e afirmaram parecer muito real tanto a textura do simulacro de areia, quanto a serpente, feita de *biscuit*.

Figura 27 - Roda de conversa



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Em uma sala de aula, a pesquisadora e os alunos conversam sentados à mesa. Ao fundo, uma professora acompanha com um livro em mãos.

Ademais, o diálogo foi regado com muitas emoções, com direito a uma performance do aluno Pequeno Príncipe, que fez, por iniciativa própria, uma interpretação muito expressiva e tocante do personagem. Para Cosson (2018, p. 107): “É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura”. Assim, é por ter experienciado cada episódio, aproximando-se do imaginário narrado, que o aluno Pequeno Príncipe, de fato se deixou tocar pelos sentidos do texto, apropriando-se da história, protagonizando-a, por fim.

5.8 Oficina 8: Os quadros-maquete

Na oficina 8, foi proposto um jogo com os quadros-maquete, criados pela pesquisadora. Os quadros-maquete foram feitos com caixa de MDF, coladas em forma de quadro, e suas partes internas ornamentadas com representações dos episódios do livro *O Pequeno Príncipe*.

Para a criação dos episódios, foram utilizados materiais diversos e de fácil acesso, muitos deles materiais de usos diários, como caixas de fósforos, cotonetes, copinhos descartáveis de café, entre outros. Além disso, os materiais foram pensados de forma a proporcionar experiências sensoriais que remetessem aos

personagens/objetos da narrativa, com ênfase no tato, mas com aspectos que contemplaram o olfato também.

Importante frisar que em cada oficina pelo menos dois sentidos foram explorados, nem sempre os mesmos sentidos em todas as oficinas. Na oficina 1, por exemplo, por se tratar de uma experiência com objeto em 3D, o sentido mais explorado foi o tato, no entanto, para o trabalho com o jogo proposto, a audição na troca, foi de extrema relevância.

Já no episódio contado na oficina 4, o da Rosa e O Pequeno Príncipe, além das experiências tátil e auditiva, o olfato também fez parte da dinâmica, visto conter essência que remetia a um ao cheiro de rosas. E completando os sentidos trabalhados, a oficina 5, explorou além do tato, o olfato e o paladar em sua atividade prática.

5.8.1 Compreensão leitora

Os participantes recapitularam todos os capítulos anteriores oralmente, alguns erraram a ordem de apenas um capítulo, mas logo fazendo as correções com as trocas com seus pares. Os alunos recontaram sequencialmente e com domínio de interpretação os episódios do livro trabalhado nas oficinas.

5.8.2 Participação e envolvimento

Diante da dinâmica realizada, os alunos apresentaram domínio da narrativa através das oficinas, mostrando assim que alcançaram um grau de imersão de leitura literária satisfatório à proposta da pesquisa. Eles apresentaram um nível elevado de envolvimento, deixando claro que a ludicidade e o concreto colaboram significativamente no processo de compreensão leitora.

5.8.3 Interpretação da frase

A frase escolhida para essa oficina foi “O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com os olhos do coração”. Os alunos refletiram sobre a frase e disseram que para se ler e entender os significados de um texto literário, por exemplo, pode-se fazer através de várias vias e não somente pela visão.

5.8.4 Respostas à atividade

Na proposta de sequenciar os quadros-maquete, os participantes mostraram bastante animação. Antes de iniciar a dinâmica, foi proposto que falássemos da organização do evento de culminância com a exposição de suas produções, que se daria na semana seguinte.

A proposta foi que os próprios alunos protagonizassem a apresentação de suas produções, sendo assim, precisavam decidir quais apresentaria o quê. Dessa forma, nada mais justo que esse protagonismo começasse com as escolhas partindo deles próprios. E assim foi, cada grupo, conseguiu ficar no estande de exposição escolhido, já começando a pensar em como apresentariam no dia marcado.

Em seguida, procedeu-se com a proposta da dinâmica com os quadros-maquete. O jogo passou pelo reconhecimento individual, exploração em grupos e, por fim, a organização em sequência narrativa.

Figura 28 - Ordenando a narrativa.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Mosaico com três fotos. À esquerda, foto das mãos de um aluno manipulando o quadro- maquete com três carneiros. Ao lado, foto de alunos sentados à mesa, explorando os onze quadros-maquete. À direita, alunos sentados à mesa com todos os quadro- maquetes enfileirada.

Solé (1998) ressalta a importância de, após a leitura, realizar-se atividades que permitam a identificação da ideia principal do texto. No desenvolvimento do trabalho, optamos por focar nos episódios principais, de modo que fossem capazes de retomá-los e ordená-los, por meio de um jogo elaborado a partir de quadros-

maquete. Para Kishimoto (1998),

a escola tem objetivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. (KISHIMOTO, p. 14)

O jogo com os quadros-maquete teve como objetivo identificar se os participantes, após todas as oficinas aplicadas, compreenderam a história escolhida. Os resultados obtidos superaram as expectativas, pois, os participantes tanto individualmente, como na proposta inicial, como em grupos, não apenas identificaram os episódios isoladamente, como também, ordenaram na sequência da narrativa aplicada.

5.9 Culminância do Projeto: Exposição e Palestra

Como trabalho de campo para realização desta pesquisa, como método de coleta de dados e observação, houve uma visita a Casa La Grande Vallée, no bairro de Itaipava, na cidade de Petrópolis/RJ, como mencionado na introdução deste trabalho. Essa casa, conhecida como a Casa do Pequeno Príncipe, funciona como um memorial à obra e vida de Saint-Exupéry, que guarda com a localidade uma referência carinhosa da passagem do autor pelo Brasil.

Assim, a casa histórica preserva a vida e obra de Antoine de Saint-Exupéry, considerada uma verdadeira imersão ao livro O Pequeno Príncipe, com a decoração pautada na ludicidade e na história da aviação. O administrador da casa, Sr. Wanderley Cavalcanti, é quem faz a recepção na visita guiada, promovendo além da apresentação do memorial, uma contação de história da vida e obra do autor do livro.

Por esse motivo, ele foi convidado a apresentar toda essa história para os alunos do Instituto Benjamin Constant, e ele aceitou prontamente. A data escolhida foi o dia da culminância do projeto de oficinas multissensoriais de leitura para alunos com Deficiência Visual.

5.9.1 Compreensão leitora

Diante da dinâmica apresentada, os alunos apresentaram domínio da história

contada através das oficinas, mostrando assim que alcançaram um grau de imersão de leitura literária satisfatório à proposta da pesquisa, onde eles próprios fizeram a recepção e apresentação de suas produções e a relação com a história.

5.9.2 Participação e envolvimento

Os alunos participaram ativamente das reflexões trazidas pelo palestrante, que contou sobre a história da Casa do Pequeno Príncipe e a relação com Saint-Exupéry, que dialoga com seu interesse pela aviação e pela escolha do tema do livro. Eles fizeram perguntas ao palestrante, demonstrando interesse pela temática.

5.9.3 Interpretação da frase

A frase escolhida para a Culminância foi a frase do livro “O amor é a única coisa que cresce à medida que se reparte”. Os alunos refletiram sobre a frase, relacionaram com a culminância da leitura do livro, que só foi possível porque dividiram conhecimento, amizade e amor na realização das oficinas e suas produções.

5.9.4 Respostas à atividade

A maioria dos alunos participantes das oficinas esteve na culminância, alguns contribuíram, ainda, com a organização da mostra. O aluno Carneiro, por iniciativa própria, construiu uma flor gigante de peças de lego para ornamentar a mesa principal; já o aluno Pequeno Príncipe se vestiu como o protagonista da história e recebeu os visitantes.

O primeiro momento da culminância contou com a palestra do Sr. Wanderley Cavalcanti. O auditório foi ocupado por alunos de outras turmas do Instituto Benjamin Constant e seus professores, além dos alunos participantes da pesquisa. O palestrante iniciou a conversa com a plateia se apresentando e perguntando se todos conheciam a história do Pequeno Príncipe. Em seguida, se direcionou aos alunos participantes das oficinas, fazendo perguntas sobre a história.

O aluno Pequeno Príncipe, que estava vestido do personagem, se sentou na plateia e o palestrante logo começou a interagir com ele, tornando a palestra mais lúdica para todos. O aluno se fez passar pelo próprio personagem ao responder as perguntas promovidas pelo condutor da palestra. Dessa forma, os outros participantes se divertiram e foram ficando mais motivados a interagir também.

Outra forma de interação promovida pelo convidado foi a de chamar os alunos à frente para responder sobre a narrativa. Dessa forma, todos puderam contar um pouco da sua experiência e conhecimento com o livro *O Pequeno Príncipe*, tornando, assim, o evento ainda mais atrativo e significativo. Segundo Cosson 2018):

Por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizero mundo e um mundo a ser vivido. Esse mundo é inicialmente do outro, posto que toda leitura seja diálogo, mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas. (...) Em suma, a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura".(COSSON, p. 50-51)

O segundo momento da culminância se constituiu da mostra de trabalhos, na qual os alunos colaboraram com explicações sobre os materiais concretos e em 3D utilizados, elucidando sobre como foram usados nas oficinas e como foram produzidos.

Assim, os alunos, Aviador, Raposa, Rosa e Acendedor de Lampião recepcionaram os visitantes da mostra, explicando sobre a produção dos planetas por eles realizada, assim como os materiais que foram utilizados. Por fim, um de cada vez foi explanando sobre os planetas visitados.

O aluno Geógrafo e o aluno Asteroide ficaram responsáveis pela dinâmica de apresentação do móbil de aviões. Eles mostraram domínio e descontração ao explicar sobre o processo de produção dos aviões, listar os materiais utilizados e lembrar da paixão do narrador-escritor pela aviação.

Enquanto isso, no Box da oficina número 1, nossa aluna Terra ficou responsável por apresentar aos visitantes os desenhos feitos em tela de desenho e desenho livre, expostos na parede, como também falar da importância que teve os objetos concretos dispostos. Segundo a aluna Terra, esses objetos foram importantes para entender o desenho número 1 e o desenho número 2, representados também no objeto em 3D, que a aluna apresentou aos visitantes, perguntando o que eles entendiam.

No Box da oficina 3, do Carneiro e as Caixa, os alunos responsáveis em fazer as apresentações foram o aluno Empresário e o aluno Carneiro. Eles se dividiram na tarefa, Empresário escolheu falar das representações nas caixas, onde eles deveriam responder a pergunta: O que cabe na sua caixa? Ao explicar sobre

a pergunta da oficina, o aluno também chama atenção dos visitantes para a pergunta colada na parede escrita em Braille e em tinta, em fonte ampliada.

Já o aluno Carneiro preferiu explicar sobre o material que fora utilizado na realização da oficina, quando tiveram acesso à leitura dessa sequência. Carneiro mostrou os objetos concretos utilizados e o carneiro de amigurumi, possibilitando aos visitantes interagir com os objetos, explicando sobre suas características e importância na narrativa.

Figura 29 - A palestra



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com três fotos. Na primeira, no auditório Maestro Gurgulino, sentado à mesa, o Sr. Wanderley Cavalcanti palestra para os alunos; ao lado; na segunda, o palestrante interage com uma aluna; na terceira, ele posa ao lado da pesquisadora, das professoras e dos espectadores no auditório.

Figura 30 - A exposição



Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Mosaico com seis fotos. Na parte superior, da esquerda para direita, foto da recepção da exposição. Um aluno vestido de pequeno príncipe aguarda os visitantes ao lado de uma mesa com exemplares em Braille e em fonte ampliada do livro O Pequeno Príncipe, um amigurumi do pequeno príncipe, um amigurumi do asteroide, uma rosa vermelha e uma placa onde se lê "O Pequeno

Príncipe”. Ao lado da mesa, sentada, há uma aluna usando máscara cirúrgica. Ao lado, foto de uma mesa ornamentada, com lembrancinhas em formato de rosa, exemplares do livro *O Pequeno Príncipe*, uma flor feita com peças de lego e uma placa com escrita em tinta e em Braille. Em seguida, foto de desenhos na parede representando a jiboia que engoliu o elefante. Abaixo, foto de dois alunos em frente a um móbile com aviões de palitos de picolé; foto dos alunos expondo para os visitantes os planetas artesanais; foto de duas alunas explicando os quadros-maquete para visitantes.

De modo geral, as categorias de análise nos levam a perceber que houve compreensão leitora, de modo que os alunos conseguiam ativar o conhecimento prévio em diálogo com a temática trabalhada, responder às perguntas de verificação da apreensão do conteúdo, atribuindo significado ao texto. Nesse sentido, o papel de mediação do professor é fundamental para que se efetivem as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do aluno.

Em diálogo com a compreensão, a *participação e envolvimento* foram fundamentais. Em todos os momentos, as turmas interagiram com a pesquisadora, interessando-se pelo universo do personagem, embarcando na história, cobrando mais encontros, esperando ansiosamente pelo que viria. Para Petit (2009):

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar eu exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso" (PETIT, p. 179).

Assim, o envolvimento dos alunos possibilitou a criação desse imaginário, assim como o enriquecimento da proposta com suas intervenções, pois, conforme relatado, muitos alunos tiveram iniciativa de contribuir para a culminância, como Carneiro, com a rosa de lego, e o Pequeno Príncipe, com sua performance, sentindo-se valorizados em seus conhecimentos.

Já a categoria *interpretação da frase* demonstrou que houve uma leitura crítica em relação aos ensinamentos do protagonista, uma vez que os estudantes foram capazes de refletir a respeito e compartilharem sua opinião, contextualizando com sua realidade.

Por fim, as *respostas às atividades* corroboraram de forma concreta a percepção de que os participantes não só compreenderam como se apropriaram da narrativa e de seu universo, crescendo enquanto leitores de literatura e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a perspectiva de uma educação inclusiva, ainda estamos longe de um ideal de acessibilidade para o trabalho com alunos com deficiência visual, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, visto que, em geral, a ludicidade é deixada um pouco de lado. E a sensação de que não estamos aptos a recepcioná-los ainda é uma realidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa visou a preencher essa lacuna, apresentando uma proposta de práticas significativas de leitura, por meio de oficinas, nas quais a multissensorialidade estivesse presente enquanto recurso para a compreensão textual. As oficinas aconteceram em aulas semanais, onde foi possível perceber o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, nas discussões, nas práticas, nas vivências narrativas. Da mesma forma, foi satisfatório receber a devolutiva favorável dos participantes quando os mesmos diziam estar ansiosos pelas próximas atividades.

Desenvolvidas e testadas com alunos cegos e com baixa visão do Instituto Benjamin Constant, mas com o objetivo mais amplo de serem, posteriormente, realizadas numa perspectiva inclusiva, consideramos que as oficinas elaboradas tiveram seus objetivos alcançados, visto percebermos, na análise dos resultados, que, de fato, houve uma imersão na leitura do clássico de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*.

Evidentemente, sem a colaboração das professoras desses alunos, em ceder suas aulas e contribuir na mediação das atividades, e sem as colaborações de uma orientadora atenciosa e prestativa, as oficinas não obteriam o mesmo sucesso. Importante ressaltar, ainda, que todos os materiais desenvolvidos para cada oficina foram estudados e testados anteriormente, para que pudessem trazer o efeito desejado, colaborando para a construção de significados de imagens da narrativa que, muitas vezes, podem se configurar vagas para quem tem deficiência visual.

Para além, este trabalho intentou romper com modelos artificiais de leitura, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes, dialogando com seus saberes, propiciando vivências para uma leitura mais significativa e a produção de textos coerentes com suas experiências literárias. Cabe mencionar que as oficinas foram todas pensadas uma a uma, de forma a trazer para o aluno com deficiência visual, num contexto de diversidade, a multissensorialidade e a dinamicidade contextualizada ao universo da narrativa e da faixa etária dos alunos, buscando

vivenciar com eles experiências imersivas significantes sobre a obra.

Além de cada dinâmica de leitura pensada, ora leitura oral, ora audiobook, rodas de contação e reflexões, e dos materiais concretos selecionados para cada uma, como recursos alternativos e criativos para experimentação, os quadros-maquetes, que fecharam as dinâmicas de leituras, foram um diferencial relevante para o sucesso das oficinas de leituras multissensoriais para esses alunos. A seleção de materiais para a construção e experimentação dos quadros, tornou a leitura para além do seu acesso, acessível aos alunos com deficiência visual, pois contou com recursos diversos e sensoriais para a ordenação narrativa proposta.

Dito isto, cabe esclarecer, que os quadros-maquetes também foram elaborados usando a multissensorialidade como recurso, pois apesar de predominantemente tátil, também contou com outros recursos sensoriais, como o uso de essências, que remetessem as características de seus personagens/objetos da obra, como o cheiro da rosa, do pão, a textura da farinha (trigo), a areia do deserto, assim como, aspectos e objetos característicos das personagens, representados por suas formas, texturas, tamanhos, cores e semelhanças às ilustrações originais livro, que nesta obra foi também criada pelo autor. Dessa maneira, o material mostrou-se uma importante ferramenta de avaliação da eficiência leitora dos alunos, visto que, trouxe dimamicidade, ludicidade, criatividade e contextualização, pois fora previamente pensado numa sequência didática para a realização da leitura literária, utilizando todos os sentidos existentes.

Importante frisar também, que toda sequência didática elaborada para as oficinas multissensoriais de leitura, foi construída utilizando o conceito de DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), visto que, o trabalho teve também como objetivo, romper com modelos tradicionais de aprendizagem, de forma que, contempla a diversidade das salas de aula em vários contextos. Ou seja, não sendo exclusivo para a leitura literária para o aluno com cegueira ou com baixa visão, mas para todos os alunos.

Dessa forma, espera-se que o modelo de oficinas multissensoriais de leitura possa apresentar ao professor de Língua Portuguesa, uma proposta diferenciada de trabalho, com a leitura literária, estendido também a outras disciplinas, a outros espaços. Outrossim, é relevante que colaborem com práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas, levando em consideração as necessidades específicas de seus alunos, por meio de recursos que sejam de ensino universal e acessível,

respeitando, por fim, a diversidade e promovendo a equidade para todos os participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A Importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

ARRUDA, Luciana Maria dos Santos. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual**: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. 2014. 175f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

BRASIL, Paolla Cabral Silva. **Uma viagem pelas entrelinhas do texto**: a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual. 2020. Tese – Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Duas Cidades/ Ouro Azul. São Paulo/ Rio de Janeiro, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: Construindo a articulação entre a arte

e a deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de Ver e Não Ver**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência** – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MONTEIRO, Lucia Maria Figueiras da Silva. **O corpo como agente da cognição de crianças cegas: uma questão de experiência**. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, Marcia Oliveira. A contribuição da antropologia simétrica à pesquisa e intervenção em psicologia social: uma oficina de expressão corporal com jovens deficientes visuais. In: **Psicologia e Sociedade**, v. esp, p. 41-49, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Miriam Beatriz Campolina. **Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. SEED/ SEESP/ MEC. Brasília, DF, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SOLÉ. Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLER. Michel-Albert. **Didáctica multissensorialde las ciências: um nuevo**

método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Paidós, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan, **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** 2016 – Tese. Programa de pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, 2016.

VIEIRA. Júnia Cristina Vaz; ARCOSII. Ana Maria Bueno. O papel do mediador na formação literária dos participantes de clubes de leitura. In: **Revista Letras & Ideias**, 12 abr. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

APÊNDICE I - Fotos das oficinas (continua)

Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de estudantes explorando tatilmente plantas em uma fonte.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Mosaico com duas fotos. À esquerda, alunos interagem com os quadros-maquete; à direita, foto de estudantes exploram tatilmente plantas em uma fonte.

Fotos das oficinas (continuação)

Fonte: Elaine Silva, 2022

Descrição da imagem: Foto de duas mãos, em posição de leitura, sobre um livro em Braille.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um aluno tateando um quadro maquete.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva. 2022.

Descrição da imagem: Um garoto entrega para outro uma rosa vermelha.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um rapaz aproximando um pãozinho do rosto.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um menino que desenha numa folha sobre a mesa, ao redor da mesa uma régua, livros e folhas.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de um menino albedo, com vestimentas do pequeno príncipe, posa ao lado de uma mesa com livros, uma placa e o boneco do pequeno príncipe.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Na foto, sentado ao lado de estudantes, um garoto com blusa florida lê o livro O Pequeno Príncipe.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição de imagem: Foto de um menino albino entregando uma rosa vermelha a outro menino. Os meninos estão sorridentes.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Dois meninos expõe um módulo com aviões de pregadores de roupa.



Fonte: Elaine Siva, 2022.

Descrição de imagem: Foto de alunos visitando a mostra das oficinas. Ao lado esquerdo, um aluno tateando uma caixa de um dos alunos. À direita da foto, dois alunos explicam o desenho e como foi realizado.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de uma menina sentada entre as mesas com objetos da exposição. Ao fundo, desenhos da jiboia que engoliu o elefante.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto de uma estudante ajudando visitantes a explorar tatilmente os quadros-maquete.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto colorida, onde a pesquisadora sorri para uma menina que cheira uma rosa vermelha.



Fonte: Elaine Siva, 2022.

Descrição da imagem: Descrição da imagem: Na foto, a pesquisadora aguarda sorridente que o Sr. José Augusto Cavalcanti Wanderley, anfitrião da Casa do Pequeno Príncipe, carimbe um livro.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto da pesquisadora que posa com o livro O Pequeno Príncipe na entrada de La Grande Vallée (A casa do Pequeno Príncipe), em Itaipava, RJ.



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Foto da pesquisadora posa ao lado de um boneco cartonado do Pequeno Príncipe. na foto à direita, em frente a uma mesa com livros, a pesquisadora e um menino leem um livro do Pequeno Príncipe.

Fotos das oficinas (continuação)



Fonte: Elaine Silva, 2022.

Descrição da imagem: Em frente a uma mesa com livros, a pesquisadora e um menino leem um livro do Pequeno Príncipe.



Fonte: Elaine, 2022.

Descrição da imagem: Foto da cena do filme Vermelho como o céu, no qual estudantes, em um pátio, brincam com conchas de feijão e outros utensílios de cozinha.

Fotos das oficinas (conclusão)



Fonte: Elaine Silva, 2023.

Descrição da imagem: Foto de estudantes atrás de uma mesa comprida, onde estão dispostos planetas artesanais, com referências do universo do pequeno príncipe, e os quadros-maquete.



Fonte: Elaine Silva, 2023

Descrição da imagem: Foto da pesquisadora Elaine Silva ao lado do Sr. Wanderley Cavalcanti e das professoras Marcia Gomes e Bruna Bispo. Todos seguram exemplares do livro *O Pequeno Príncipe*. À frente, um aluno com as vestimentas do Pequeno Príncipe. Ele é albino, tem cabelos loiros, usa uma coroa dourada, um sobretudo azul com gola vermelha e um cachecol amarelo. Ele segura uma cúpula de vidro com uma rosa vermelha dentro. Todos sorriem.

ANEXO I – FOLHA DE APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL (continua)



CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE VALENÇA/FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DOM
ANDRÉ ARCOVERDE –
RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Oficinas multissensoriais da leitura para alunos com deficiência visual

Pesquisador: ELAINE CRISTINA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56026222.0.0000.5246

Instituição Proponente: Instituto Benjamin Constant - IBC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.316.764

Apresentação do Projeto:

A metodologia utilizada caracteriza-se por pesquisa-ação qualitativa, de caráter exploratório e também bibliográfico. Segundo THOLLENT (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. O público-alvo da pesquisa são alunos com deficiência visual dos anos finais do ensino fundamental do Instituto Benjamin Constant. A amostra se constituirá de 15 participantes que se inscreverão na oficina a ser ofertada para alunos desse segmento do primeiro semestre de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para formação leitora do aluno com deficiência visual, visando à imersão através da leitura literária, na perspectiva de fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas, com possibilidades de acesso às informações, de maneira participativa, que se efetive em sala de aula, em interpretações significativas.

Secundário:

Romper com modelos de acesso à leitura literária artificiais quanto ao uso da linguagem; Possibilitar a imersão significativa dos leitores, através de recursos multissensoriais que lhes permitem o acesso às informações e experiências através de seus sentidos remanescentes;

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"

Bairro: Bairro de Fátima

CEP: 27.600-000

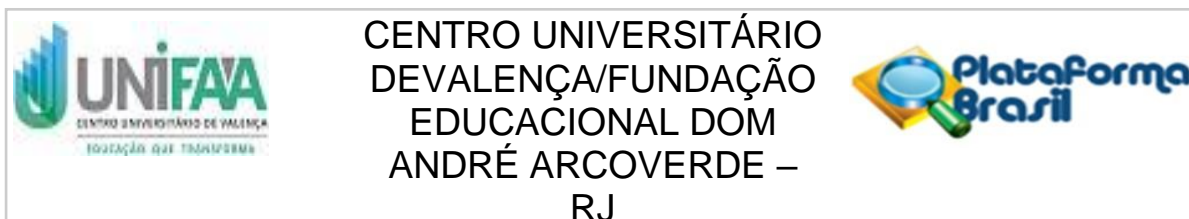
UF: RJ

Município: VALENÇA

Telefone: (24)2453-0700

Fax: (24)2453-0700

E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.316.764

Propiciar ao aluno com deficiência visual condições de desenvolver habilidades leitoras mais significativas

eproduzir textos mais coerentes dentro de cada realidade vivida com as experiências de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como toda pesquisa com seres humanos, esta também pode apresentar riscos e benefícios aos participantes. No contexto deste estudo, considera-se risco para o estudante a possibilidade de que não se identifique com a abordagem pedagógica utilizada ou que a mesma falhe em estabelecer a acessibilidade necessária, o que pode trazer prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. Em relação ao material gravado, há o risco de vazamento das imagens, que será minimizado restringindo-se o acesso à pesquisadora e à orientadora.

Benefícios:

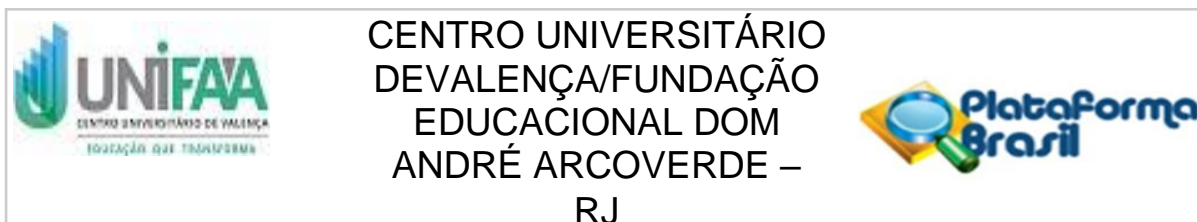
Por outro lado, a pesquisa apresenta como benefícios a oportunidade de o aluno aprimorar suas habilidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos dos alunos e fomentar seu gosto pela leitura literária, contribuindo para sua formação enquanto leitor crítico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia utilizada caracteriza-se por pesquisa-ação qualitativa, de caráter exploratório e também bibliográfico. Segundo THIOLENT (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. A pesquisa será construída em diálogo com autores como Cosson (2009), Freire (1989), Todorov (2009), Candido (1988) e Vygotsky (1989). Por meio desses autores, é possível compreender a importância da leitura e dos pressupostos que norteiam o acesso e acessibilidade desses alunos ao universo da leitura literária e que subsidiam o entendimento dos pressupostos e organizações necessários para promover uma educação inclusiva e significativa. Neste tipo de pesquisa, o ambiente é fator relevante e fonte direta de dados e o pesquisador torna-se o principal instrumento, um mediador das experiências. Além disso, as experiências/respostas são mais relevantes que o produto em si, pois mais

Página 02 de 04

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"
Bairro: Bairro de Fátima **CEP:** 27.600-000
UF: RJ **Município:** VALENÇA
Telefone: (24)2453-0700 **Fax:** (24)2453-0700 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.316.764

importante do que o resultado é como o aluno com deficiência visual se comporta diante das atividades escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos obrigatórios foram devidamente apresentados, seguindo os parâmetros éticos e metodológicos.

Recomendações:

Enviar Relatório Parcial e Final ao CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências contidas no Parecer: 5.265.739 foram atendidas, assim, sugerimos aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado por unanimidade, em reunião do CEP-UNIFAA de 24 de março de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1867522.pdf	14/03/2022 08:47:47		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/03/2022 08:46:48	Marcia de Oliveira Gomes	Aceito
Outros	Autorizacaolmagem.pdf	14/03/2022 08:46:24	Marcia de Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento.pdf	14/03/2022 08:45:03	Marcia de Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/03/2022 08:44:38	Marcia de Oliveira Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/03/2022 08:42:54	Marcia de Oliveira Gomes	Aceito
Outros	DeclaracaoAnuencia.pdf	11/02/2022 09:18:54	ELAINE CRISTINA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	11/02/2022	ELAINE CRISTINA	Aceito
		09:00:51	DA SILVA	

Página 03 de 04

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"

Bairro: Bairro de Fátima

CEP: 27.600-000

UF: RJ

Município: VALENÇA

Telefone: (24)2453-0700

Fax: (24)2453-0700

E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br



CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE
VALENÇA/FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DOM
ANDRÉ ARCOVERDE -
RJ



Conclusão do Parecer: 5.316.764

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VALENÇA, 28 de Março de 2022

Assinado por:

ABELARDO DE SOUZA COUTO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"

Bairro: Bairro de Fátima

CEP: 27.600-000

UF: RJ

Município: VALENÇA

Telefone: (24)2453-0700

Fax: (24)2453-0700

E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (continua)
(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um estudo denominado Oficinas multissensoriais de leitura para alunos com deficiência visual, cujos objetivos e justificativas são: refletir sobre o uso de estratégias e recursos voltados para a experiência de leitura literária dos alunos com deficiência visual, numa proposta multissensorial, que intenta levar o aluno a uma imersão na narrativa ou na poética, auxiliando-o na formação do gosto pela leitura literária. Com este trabalho, espero mostrar a importância de estratégias multissensoriais para experiências de leitura nas instituições educacionais que tenham em seu corpo discente, alunos com deficiência visual. Outrossim, espero que este trabalho venha incentivar outros pesquisadores da área da deficiência visual a promoverem estudos que visem à participação ativa do sujeito com deficiência visual, a fim de colaborar para uma educação inclusiva no âmbito escolar e social desse público-alvo.

Sua participação no referido estudo será no sentido de participar das atividades ministradas nas oficinas multissensoriais de leitura que terão lugar no próprio Instituto Benjamin Constant.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: a oportunidade de o aluno aprimorar suas habilidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos dos alunos e fomentar seu gosto pela leitura literária, contribuindo para sua formação enquanto leitor crítico.

Por outro lado poderá apresentar como riscos para o estudante a possibilidade de que não se identifiquem com a abordagem pedagógica utilizada ou que a mesma falhe em estabelecer a acessibilidade necessária, o que pode trazer prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento.

O processo de desenvolvimento das atividades será registrado por meio de fotos, que serão armazenadas em uma pasta do *Google Drive*, podendo haver risco de vazamento de imagens. Para minimizar esse risco, o acesso será restrito à pesquisadora e sua orientadora.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

A pesquisadora responsável envolvida com o referido projeto é Elaine Cristina da Silva, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual (PPGEDV) do Instituto Benjamin Constant (IBC) e com a qual poderá manter contato pelos telefones elaine-cristina.silva@ibc.gov.br e do telefone (24) 992613891.

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte do pesquisador. Além disso, se

necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença

– RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 776. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta-corrente. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua– Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima - 27600-000 – Valença – RJ.E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 776

Nome: _____

RG: _____ Valença - RJ, _____ de _____ de 20 _____

(Assinatura do(a) responsável pelo menor participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

(conclusão)

ANEXO III: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (continua)****(participantes de 12 a 18 anos)**

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado Oficinas multissensoriais de leitura para alunos com deficiência visual, cujos objetivos e justificativas são: refletir sobre o uso de estratégias e recursos voltados para a experiência de leitura literária dos alunos com deficiência visual, numa proposta multissensorial, que intenta levar o aluno a uma imersão na narrativa ou na poética, auxiliando-o na formação do gosto pela leitura literária. Com este trabalho, espero mostrar a importância de estratégias multissensoriais para experiências de leitura nas instituições educacionais que tenham em seu corpo discente, alunos com deficiência visual. Outrossim, espero que este trabalho venha incentivar outros pesquisadores da área da deficiência visual a promoverem estudos que visem à participação ativa do sujeito com deficiência visual, a fim de colaborar para uma educação inclusiva no âmbito escolar e social desse público-alvo. Sua participação no referido estudo será no sentido de participar das atividades ministradas nas oficinas multissensoriais de leitura que terão lugar no próprio Instituto Benjamin Constant.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: a oportunidade de o aluno aprimorar suas habilidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos dos alunos e fomentar seu gosto pela leitura literária, contribuindo para sua formação enquanto leitor crítico.

Por outro lado poderá apresentar como riscos para o estudante a possibilidade de que não se identifiquem com a abordagem pedagógica utilizada ou que a mesma falhe em estabelecer a acessibilidade necessária, o que pode trazer prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento.

O processo de desenvolvimento das atividades será registrado por meio de fotos, que serão armazenadas em uma pasta do *Google Drive*, podendo haver risco de vazamento de imagens.

Para minimizar esse risco, o acesso será restrito à pesquisadora e sua orientadora.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

A pesquisadora responsável envolvida com o referido projeto é Elaine Cristina da Silva,

mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual (PPGEDV) do Instituto Benjamin Constant (IBC) e com a qual poderá manter contato pelos telefones elaine-cristina.silva@ibc.gov.br e do telefone (24) 992613891.

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte da pesquisadora. Além disso, se necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença –

RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 776. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma se mediante depósito em conta corrente. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 776.

Nome: _____

RG: _____ Valença - RJ, _____ de _____ de 20 _____

(Assinatura do(a) menor participante da pesquisa)

(Assinatura do(a) responsável pelo participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável) (conclusão)